

VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano

~

La Universidad como objeto de investigación

La Reforma Universitaria entre dos siglos

gobierno
financiamiento

LIBRO DE PONENCIAS

» Parte 2 «

EJES:

4. Producción y transferencia del conocimiento
5. Campo ocupacional. Grado y posgrado. Educación y trabajo
6. Historia de la universidad: instituciones, disciplinas y sujetos
7. Evaluación y acreditación universitaria
8. Tecnologías en la enseñanza
9. Internacionalización de la educación superior
10. Extensión universitaria

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 2

Ejes:

4. Producción y transferencia del conocimiento
5. Campo ocupacional. Grado y posgrado.
Educación y trabajo
6. Historia de la universidad: instituciones,
disciplinas y sujetos
7. Evaluación y acreditación universitaria
8. Tecnologías en la enseñanza
9. Internacionalización de la educación superior
10. Extensión universitaria

Universidad Nacional del Litoral

VIII Encuentro Nacional y Latinoamericano: la universidad como objeto de investigación: publicación de trabajos; compilado por Victoria Baraldi; Natalia Diaz; 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. Diaz, 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, Nélida 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

Segunda parte

Eje 4 - Producción y transferencia del conocimiento

Relatoría y coordinación: *Erica Hynes, Daniel Scacchi y Gustavo Lugones*

- ir al índice de trabajos

Eje 5 - Campo ocupacional. Grado y posgrado. Educación y trabajo

Relatoría y coordinación: *Andrea Pacífico, Eliana Margariños y Oscar Graizer*

- ir al índice de trabajos

Eje 6 - Historia de la universidad: instituciones, disciplinas y sujetos

Relatoría y coordinación: *Natacha Bacolla, Fabiana Alonso y Osvaldo Graciano*

- ir al índice de trabajos

Eje 7 - Evaluación y acreditación universitaria

Relatoría y coordinación: *Adolfo Stubrin, Héctor Odetti y Sonia Araujo*

- ir al índice de trabajos

Eje 8 - Tecnologías en la enseñanza

Relatoría y coordinación: *María Alejandra Ambrosino, Mariana Perticará y Alejandro González*

- ir al índice de trabajos

Eje 9 - Internacionalización de la educación superior

Relatoría y coordinación: *Julio Theiler, Laura Tarabella y Gustavo Tripaldi*

- ir al índice de trabajos

Eje 10 - Extensión universitaria

Relatoría y coordinación: *Ana María Mántica, Gustavo Menéndez y Juan Pablo Itoiz*

- ir al índice de trabajos

Índice

Eje 4 - Producción y transferencia del conocimiento

1. I + D + i': una fórmula incompleta

Homero Saltalamacchia, Sebastián Botticelli y Elizabeth Martinchuk

2. Andamiaje en la elaboración de la tesis de grado a través de una práctica de investigación de la carrera de psicología de la UBA

Isabel María Mikulic, Melina Crespi, Pablo Radusky y Romina Caballero

3. El contexto de la cooperación Universidad – Sector productivo en el Ecuador a finales del siglo XX

Juan Manuel Galarza Schoenfeld

4. El rol de la Universidad en el Sistema Regional de Innovación

Julio Talin

5. El repliegue de las tesis clásicas

Gustavo Cimadevilla

6. El potencial de la Universidad como agente de la Innovación Social

María Inés Coraglia

7. El desarrollo de la investigación en la Universidad. Su impulso a partir del proceso de autoevaluación. El caso de la Universidad del Museo Social Argentino (UMSA)

Nadia Carolina de Pablo y María Fernanda Terzibachian

8. La política institucional de la Universidad Nacional del Sur hacia la vinculación con su entorno de influencia. Primera aproximación a partir del análisis de documentos

Fernanda Soca

9. La formación de estudiantes con responsabilidad social en el uso y aplicación de sustancias químicas y del conocimiento científico para la promoción del desarrollo sustentable

Claudia Drogo, Amelia Reinoso, Miryam Pires y Alejandra G. Suárez

10. La experiencia de investigar: más allá de interpretar y comprender. En torno al compromiso social del investigador

María Luisa García Martel

11. La disciplina de cara al futuro

Leticia Fernandez Berdaguer, Andrea Carri Saravi, Valentina Perri y Gabriela Touza

12. 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

13. Vinculadores Tecnológicos 3.0: La transfuncionalidad como generación de Inteligencia Colectiva

Diego R. Piñeyro y Pablo O. Ruiz

14. Los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) como política científica y para la universidad. Balances de la implementación (2012-2016)

Judith Naidorf, Daniela Perrotta, Federico Vasen, Sebastián Gómez, Guido Riccono, Isidora González Ríos, Cecilia Incarnatto y Mauro Alonso

15. La Circulación del Conocimiento en la Universidad. Revista C.H.E: Una propuesta alternativa

Enrique Rodríguez Martínez, Franco Pugliese, Fredy Vilela Luco y María Pía Rosomando Ramírez

16. Producción científica en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba: estudio de las tesis de posgrado en el período 2008-2015

María Victoria Bruno Zenklusen y Rocío Belén Piñero

17. Pensar la democratización desde la construcción del conocimiento en la universidad

Elda Monetti, Viviana Sassi y Mabela Ruiz Barbot

18. La Universidad y su entorno: análisis de programas de investigación orientada en la UBA 2003-2015

Paula Senejko y Mariana Versino

19. ¿Para qué sirve la ciencia? Un estado del arte de los marcos teóricos sobre la utilidad del conocimiento científico en ciencias sociales y humanidades

Mauro Alonso

Eje 5 - Campo ocupacional. Grado y posgrado. Educación y trabajo

1. Espacios de innovación y espacios de profesionalización en las ingenierías

Marta Panaia

2. Los primeros tramos de empleo para graduados de comunicación en Córdoba.

Cecilia Blanco

3. Subjetividad y trabajo en docentes investigadores de universidades nacionales

Cecilia Ros y Miriam Wlosko

4. Representaciones sociales, expectativas y prácticas profesionales de estudiantes avanzados en las carreras de Ingeniería de la UNCPBA

Rosana Egle Corrado

5. Caracterización de los estudiantes, egresados y docentes de la UdelaR

Andrea Basilio, Rodrigo Horjales, María Noel Mesa y Valeria Regueira

6. Trayectoria académica y laboral de los graduados de la Maestría en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica de la Universidad de Buenos Aires

Isabel María Mikulic, Melina Crespi y Romina Caballero

7. Formación y demanda de Enfermería en el Conurbano Sur

Natalia Iribarnegaray y Raúl Chauque

8. Los Estudiantes del Ciclo Básico Común. Percepciones de los jóvenes de la sede Leónidas Anastassi

Silvia Agostinis, Marta Bellardi y Verónica Di Francesco

9. La universidad y las políticas públicas. Desafíos en la formación, planificación y evaluación universitaria en salud mental

M. Marcela Bottinelli, Mariela Nabergoi, Andrea Albino y Sergio Remesar

10. Estrategia transdisciplinaria de las Ciencias Veterinarias, centradas en la complejidad: “interfaz humano-animal-ambiente

María Victoria Vignolo, Raúl Motta y Darío Ezequiel Manzoli

11. Expectativas y trayectorias discontinuadas. La discontinuidad de las carreras de Química y Comunicación en la UBA y las proyecciones laborales sobre las mismas

Andrés Santos Sharpe

12. Normativas y Reglamentaciones Universitarias: organización del trabajo y procesos de subjetivación en docentes-investigadores de universidades nacionales

María Lucila Miramontes

13. Seguimiento de graduados y post graduados: una estrategia para garantizar Educación Superior de calidad

Natalia M. Jacinto

14. Inserción laboral de jóvenes universitarios

Evangelina Bertero, Carolina Donet y María Natividad Zanichelli

15. Las primeras experiencias laborales vinculadas al título de grado: las miradas de los graduados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL

M. Maina, J. Bernik, L. Rossi y S. Chemes

16. Tramas autobiográficas narrativas y socialización profesional, una aproximación a la construcción de identidad docente del Profesor en Psicología

Clara Liliana Meschman, Cristina Erausquin y Livia García Labandal

17. Simultaneidad entre estudio y trabajo en la educación superior: caracterización y reflexiones

Andrea Nessier, Andrea Pacífico, Fernanda Pagura y Norma Zandomeni

18. Debates y tendencias del empleo estudiantil

Carlota Guzmán Gómez

19. Trayectorias laborales de estudiantes universitarios: centralidad del trabajo y estabilización laboral temprana

Lucila Osma

20. Los Ingenieros Eléctricos: formación, perfiles y campos ocupacionales

Vanina Inés Simone, Ivana Iavorski Losada y Lucila Osma

21. Continuidades y rupturas entre la formación en la universidad y en el trabajo. Procesos de enseñanza y aprendizaje en las propuestas formativas en salud mental comunitaria

M. Marcela Bottinelli, Daniel Frankel, Andrea Albino y Carolina Maldonado

22. Los estudios de posgrado y su incidencia en la construcción de trayectorias educativas y laborales dentro del campo del arte

Leticia Fernández Berdaguer y Delfina Zarauza

23. Formulación y control de calidad de productos biofarmacéuticos: una experiencia compartida en el postgrado

Lucrecia Curto, Gabriela Gomez, Carla Angelani y Adriana Carlucci

24. Estructura Organizacional y ciclo de vida de la Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad de Buenos Aires

Irene Verónica Beyreuther y Paula Erica Matuz

25. Evaluación y seguimiento de graduados de posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Nadia Martina Elizalde, Ana Laura Peralta y Pilar Aranda Cono

26. Reflexiones pedagógicas en el posgrado: la interacción formativa con el tesista desde el punto de vista del director de tesis

Trinidad Cocha, Gabriela Burlan, Cristina Tomás y Viviana Mancovsky

27. Doctorandos en Ciencias Biológicas y su inclusión en la Docencia Universitaria

María Fernanda Simoniello y Héctor Odetti

Eje 6 - Historia de la universidad instituciones, disciplinas y sujetos

1. Reformismo y renovación educativa. Trayectorias universitarias y participación estudiantil en torno a la docencia libre en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires

Luciana Carreño

2. El Ingeniero Luis Silveyra: hacia la reforma universitaria

Jorge Norberto Cornejo, Patricia Noemí Roux, María Beatriz Roble y Dora Barbiric

3. Universidades Populares: ¿Antecedente o legado de la Reforma Universitaria?

Alejandro Martín Yaverovski

4. Las tensiones entre la función y la identidad. Problemas y debates sobre la idea de universidad previa a la Reforma Universitaria

Norberto Ferré, Patricia Moglia y Javier Río

5. Reformismo y peronismo: encuentros y debates en revistas universitarias de la UBA de los '70

Florencia Faierman

6. Movimientos estudiantiles: estrategias de resistencia a las políticas neoliberales de los 90'

Katya Smrekar y Jessica Arévalo Schillino

7. Legados de la Reforma: el Movimiento Estudiantil en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta

María M. Maciel y Romina de las M. Pérez

8. A contribuição de Josué de Castro à pesquisa e ao ensino superior da Sociologia e da Nutrição Científica no Brasil

Angelo Del Vecchio

9. Institucionalización de la Geografía, redes y prácticas en el contexto reformista en Córdoba: Una aproximación desde la trayectoria de O. Schmieder

Santiago Llorens y Gabriela Cecchetto

10. Hacia una historia de la comunidad semiótica en la Universidad Nacional del Litoral

Eric Hernán Hirschfeld

11. Enseñanza de la lingüística en la carrera de Letras de la universidad pública santafesina (Universidad Nacional del Litoral, 1984-1991)

Lucila Santomero

12. Nuevos aires en la Carrera de Economía en la Universidad de Buenos Aires en los años 70: la construcción de un campo de estudios autónomo

Martín Unzué

13. Hitos fundacionales y espacios para el desarrollo de las prácticas científicas en tres carreras de Licenciaturas en Nutrición (LN) de universidades públicas argentinas

S. Corigliani, L. Corradini, M. Basanta y M. Coseano

14. Umbrales semióticos, trayectorias e inserciones. Joaquín Frenguelli y Carlos Jesinghaus: científicos y pedagogos en la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas de Universidad Nacional del Litoral, 1920- 1930

María De Los Ángeles Rodríguez y Andrea Miño

15. La trayectoria política, intelectual e institucional de Juan Carlos Tedesco en los años sesenta y principios de los setenta. Su pionero uso de Antonio Gramsci en Educación y Sociedad en la Argentina, 1880–1900

Sebastián Gómez

16. Modelos universitarios para América Latina en el mundo de la posguerra: ¿Desarrollismo o neocolonialismo?

Alejandra B. Martinetto

17. Los nuevos formatos institucionales de una universidad estatal: entre las prácticas sociales instituyentes y las lógicas prácticas de la academia

Silvia S. Montañez, María A. Luccato, Roberto Dacuña y Paola Gamez

18. La educación Superior en los años noventa: el caso del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

Paula Giménez

19. El proceso de creación y organización institucional de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) desde una perspectiva histórica

Amalia Homar y Evelyn Heinze

20. Ciudades portuarias y regiones universitarias. La Universidad Nacional del Litoral en el período, 1919-1968

Miguel Ángel De Marco (H)

21. El desempeño de la Universidad en la evolución de la relación Estado-Salud

Diana Norma Romero

22. El concepto de la universidad actual

Augusto Pérez Lindo

23. La Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba en el desarrollismo: universidad, saberes y sujetos técnicos (1958-1969)

María Rita Maldonado

24. A cien años de la Reforma Universitaria: Antecedentes y tendencias para la segunda Reforma

Silvia Clara Kivatinitz, Rosana González y Claudia Guzmán

25. La feminización de la graduación universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba: implicancias sociales

María Isabel Morales, Antonella Di Paola y Mariela Demaría

26. La Política Científico-Tecnológica en la Universidad Nacional a lo largo del tiempo

Enrique Daniel Silva, Leonel Pereyra, Carlos Ríos y Patricia Tilli

Eje 7 - Evaluación y acreditación universitaria

1. El aseguramiento de la calidad en el sistema universitario argentino. Diferencias y asimetrías entre las carreras comprendidas en el artículo 42 y las carreras acreditadas en el marco del art. 43

Ariadna Guaglianone

- 2.** Entre el análisis del texto político y el contexto de la práctica: un estudio del PROMEI en la UNC desde la perspectiva de S. Ball
Silvia Naviero y Nora Zoila Lamfri

- 3.** Los tipos de universidades y el aseguramiento de la calidad institucional en Chile
María Jacqueline Rojas y Daniel A. López

- 4.** Posgrado, evaluación y acreditación. Convergencias y divergencias en modelos de evaluación latinoamericanos
Sonia Araujo

- 5.** Acreditación internacional de cursos en el Sistema Arcu-Sur y solidaridad académica: sentidos emergentes en una universidad del Mercosur
Bernardo Sfredo Miorando y María Elly Herz Genro

- 6.** El proceso de autoevaluación institucional en la U.N.R: sus diferentes sentidos y propósitos
María de Lujan Burke y Silvana Calvo

- 7.** Tercera Evaluación Institucional de la Universidad Nacional del Litoral
Susana Castagno, Natalia Díaz, Natalia Illescas y Eliana Magariños

- 8.** La función docente en el marco de los procesos de evaluación institucional. El caso de la Universidad Nacional del Sur
Verónica Walker y Raúl Menghini

- 9.** Respuestas organizacionales a la acreditación de carreras de posgrado en Argentina: el papel de las disciplinas
J. Dante Salto

- 10.** Las encuestas a estudiantes como dispositivos de evaluación para la gestión académica. Lecciones aprendidas en torno a su implementación y uso de los resultados
Marcelo Lorenzo, Gabriela Marcalain, Esteban Pintos Andrade y Analía Rochi

11. El efecto de las políticas de aseguramiento de la calidad y de financiamiento en la función de investigación de las universidades con carreras de medicina

Cecilia Adrogué, Angela Corengia, Ana García de Fanelli y María Pita Carranza

12. La evaluación en la educación superior: un escenario para la construcción de democracia

Rodrigo Jaramillo Roldán

13. Aseguramiento de la calidad de programas doctorales en Chile: instrumentos y prácticas

Daniel. A. López, Silvia. J. Sarzoza y José. M. Palacios

Eje 8 - Tecnologías en la enseñanza

1. Herramienta de evaluación y selección de hardware pedagógico para la impartición de clases en la educación superior a estudiantes regulares y diversos funcionales

Bernardo Pedro Alcaraz, Luis Mariano Mongelo, Marcela Fabiana Dávila y Claudio Fabián Garabato

2. La gestión de políticas académicas de innovación con TIC. El caso del Programa EduVirtual de la FCEDU – UNER

Mauro Alcaraz, Ignacio Aranciaga y Claudia Azcárate

3. El foro virtual como escenario de comunicación y construcción colaborativa en la Universidad

Natalia Arzoz, María Belén Escalante, María Martha Patat y Mariela Verónica Senger

4. Implicancias educativas de análisis estructurales y de contenido de la interacción socio-cognitiva en entornos virtuales en casos blended learning

Ana Borgobello, Mariana Sartori y Andrea Espinosa

5. La universidad y su aporte a la formación docente continua: una propuesta de actualización en matemática y TIC

María Beatriz Bouciguez, María José Bouciguez, Liliana Irassar y María de las Mercedes Suárez

6. Inclusión de tecnología y brechas de acceso en la educación superior: el caso del ciclo inicial de la UNAJ

Evaristo Carriego y Lourdes Ojeda

7. El oficio docente en cursos de extensión a distancia. Análisis de la experiencia en Facultad de Ciencias Económicas – UNL

María Luz Casabianca

8. Las tecnologías aplicadas a la expansión territorial universitaria en la Universidad Nacional del Nordeste

Norma Beatriz Castro Chans, Lucas Ariel Oviedo y María Viviana Godoy Guglielmo

9. Formación en Psicología Ambiental desde un marco virtual: Promoción de estrategias de intervención en el ámbito universitario

Gabriela Cassullo, Romina Caballero, Jéssica Favara y Laura Peralta

10. La multi alfabetización en la formación de los estudiantes en la Universidad Nacional de Lanús

Adela Castronovo

11. Análisis previo de un problema sobre cuadriláteros inscriptos usando SGD en la formación de profesores

Patricia Cavatorta, Magali Freyre y Fernanda Renzulli

12. Extendiendo aulas virtuales: El caso de la asignatura Curación y Producción de Contenidos Educativos Digitales

Patricia Chechele

13. Las tecnologías de la información y la comunicación integradas en un modelo constructivista para la enseñanza de la Química

Silvia Clavijo, María José Santillán, Graciela Serrano y Cecilia Musale

14. El trabajo en entornos de software de geometría dinámica y de lápiz y papel en estudiantes de profesorado en matemática

María Florencia Cruz y Ana María Mántica

- 15.** GeoGebra en el planteo de conjeturas en problemas de lugar geométrico
María Susana Dal Maso y Cintia Ailén Hurani
- 16.** Integrando las TIC a la enseñanza de la didáctica de nivel superior: una experiencia colaborativa en marcha
Patricia Demuth Mercado, Erika Sánchez y Mara Moreyra
- 17.** Del Procesamiento Didáctico al Asesoramiento Didáctico: una experiencia en el Campus Virtual de la UNLa -1ra. parte-
Gladys Elissetche, María Alejandra Fernández, Amelia Negri y Liliana Palmieri
- 18.** Una Propuesta de Formación en Alfabetización Digital para el Nivel Primario
Alejandra Fernández
- 19.** Didácticas mediadas por Tecnología para el desarrollo de competencias digitales en el ámbito universitario
María Magdalena Godoy, María Emilia Montenegro, Carla Marcela Arias Acuña
- 20.** Reflexiones sobre las transformaciones en la educación superior en el marco de la sociedad del conocimiento y la cultura digital
María Magdalena Godoy y Juan Carlos Pérez
- 21.** La inclusión de las TIC, en la enseñanza de los profesores universitarios y en los estudios de sus alumnos
Patricia Mónica Nuñez
- 22.** Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a una Estrategia de Autoevaluación Basada en Competencias
Mario Guillermo Oloriz, María Laura Lucchini y Pablo Fernando Oloriz
- 23.** Apps para dispositivos móviles de comunicación en las ciencias básicas. Herramienta de transformación de las prácticas educativas
Amílcar Pedro Orazzi

24. Implementación de tecnología digital en el sistema educativo universitario

Amílcar Pedro Orazzi

25. Herramientas didácticas en la enseñanza universitaria

Francisco Pastuso y Silvia Virginillo

26. La asesoría pedagógica y la integración de las TIC en entornos presenciales de enseñanza en la UNT

Cosme Antonio Rocchio

27. Nuevas Tecnologías: ¿Nuevos escenarios?

Mariel Santoalla, Marcela Caló y. Natalia Molina

28. Incorporación de TIC en la enseñanza universitaria en Física

Graciela Serrano, Lidia Catalán, Silvia Clavijo y Daniela Mauceri

29. El desarrollo de la escritura académica en inglés a través de la modalidad aula invertida

Graciela E. Yugdar Tófalo y María Alejandra Menis

Eje 9 - Internacionalización de la educación superior

1. Universidad en América Latina. Perspectivas y debates actuales. Escenarios de internacionalización de la Educación Superior

Mariana Colotta y Magister Adriana María Presa

2. Docencia Universitaria e Internacionalización. Motivaciones y Vivencias en la Educación Superior

Sergio Ricardo Quiroga

3. Educación superior: externalización, hegemonías y resistencias en América Latina siglo XXI

Alberto L. Bialakowsky y Cecilia Lusnich

4. Tensiones y desafíos de la internacionalización universitaria. Una mirada Latinoamericana

María Soledad Oregioni

5. La internacionalización de la educación superior y sus implicancias en las universidades argentinas

Beatriz Ramírez

6. Movilidad Académica Internacional: desarrollo de competencia y flexibilización curricular

Pablo Beneitone, Gisela Quiroga y Lucas Papa

7. La movilidad estudiantil como herramienta de internacionalización: experiencia de la Universidad Nacional de Quilmes a lo largo de 10 años de gestión

Ángeles Alejandra Vázquez Jiménez

8. Procesos de Internacionalización en las nuevas universidades del Conurbano Bonaerenses: ¿nuevos modelos?

Pablo Beneitone

9. Internacionalización. El caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche

Mariano Fernández Ameghino

10. Internacionalización y movilidad académica: la movilidad estudiantil en la Universidad Nacional de Lanús. Las experiencias JIMA y MACA

Carmen Susana Sfrégola, Guillermo Tangelson y Eva Vázquez

11. Los programas de asistentes de idioma en el marco de la internacionalización de la educación superior: el caso de la Universidad Nacional del Sur

S. Elías, A.C.Marcos y V. Corbella

12. Algunos indicadores de internacionalización de la educación: el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur

S. Morresi y S. Elías

13. El Rol del Estado en la Internacionalización de la Educación Superior en Argentina

Pedro Pablo Ángel Alberti, Marcela Sotomayor y Claudia Mamolitte

14. Aprendiendo a reconocer las dinámicas interculturales en una experiencia de internacionalización curricular entre universidades de Argentina y Brasil
Gracia María Clérico, Yuri Elías Gaspar, Patricia Rosa Ingüi y Raquel Martins de Assis

15. Internacionalizar desde el Sur
Juan Luis Mérega

16. Internacionalización y lengua francesa en la Universidad Nacional del Litoral: desafíos, motivaciones y compromisos
Viviana Graciela Basano y Silvia Beatriz Zenarruza de Climent

Eje 10 - Extensión universitaria

1. Amuyén, puesta en valor de un Archivo Histórico Escolar
Franco Esteban Amoros y María Cruz Madroñal

2. Nuevas formas de ver y construir un Museo Universitario en un permanente intercambio de saberes
Stella Maris Scarciófolo

3. A preservação da história e da memória das populações de origem africana na extensão universitária: a experiência do projeto “Biblioteca de Referência NE-AB/UNESC”
Paulino de Jesús Francisco Cardoso, Franciéle Carneiro Garcês da Silva, Amabile Costa y Gisele Karine Santos de Souza

4. Programa ambiente y sociedad: Estrategias de articulación, dialogo de saberes y gestión interactiva para el desarrollo sustentable
Mihura Enrique Raúl, Mines Patricia y Imhof Alba

5. La experiencia estudiantil en un Programa de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires
Y. Donoso, J. Ben Tovim y A. Amore

- 6.** Evaluación e intervención en adultos mayores desde la perspectiva de los ambientes positivos
G. Cassullo, I. Rusca, C. Colombo y I. M. Mikulic
- 7.** PsicoVerde como programa de inclusión de temáticas ambientales en Psicología.
Gabriela Cassullo, Jesica Favara, Laura Peralta y Clementina Colombo
- 8.** La inclusión educativa como eje central de un Programa de Extensión de la UNL
Oscar Lossio, Wanda Polla y Ana María Mántica
- 9.** Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral
Oscar Lossio, Ana María Mántica y Luciana Regaldo
- 10.** El rol de la extensión universitaria en la formación del profesional de la Facultad de Ciencias Agrarias UNJu.
Osvaldo David Montenegro
- 11.** Actividades de extensión sobre prevención y promoción de la salud como posibilidades de adquisición de competencias transversales en estudiantes de Medicina y satisfacción de la comunidad participante
Marcela Trapé, Claudia Drogo y Nicolás Rodríguez León
- 12.** Tutorías académicas en la escuela media santafesina para la inclusión socio-educativa y cultural de adolescentes en contextos de vulnerabilidad social.
Apuntes y socialización de experiencias
Arnau Short, Pablo Misael y María Florencia Rey
- 13.** El rol del tutor en los trabajos de campo: reflexiones a partir de la experiencia
María Concepción Galluzzi, A. Marcela Coringrato, Emilce Vuyovich y Xavier Sánchez Reales
- 14.** Voluntariado universitario: experiencia de una praxis contra hegemónica
Valeria Carrara Somare

15. Redes Cooperativas en el marco de las Prácticas de Investigación de la FCEyS-UNMDP

Daiana Andrea Barragán, Ayelén García Costoya, Melisa Claudia Olivera y Nicolás Sánchez

16. La formación en extensión como desafío. Reflexiones a partir de la determinación curricular de la extensión agropecuaria en La Plata en los años '60

Cintia Analía Barrionuevo y Juan José Garat

17. Estrategia metodológica de integración de procesos sustantivos universitarios: contribución de la extensión universitaria a la promoción de salud en la Universidad de La Habana

Amado Batista Mainegra, Tania Ortiz Cárdenas, Lissette Hernández García y Odette González Aportela

18. Retrospectiva de los proyectos UBANEX en la Facultad de Ingeniería: una categorización posible

Jorge Norberto Cornejo, Patricia Noemí Roux, María Beatriz Roble y Dora Barbiric

19. Escuelas, derechos, juventudes: un aporte desde el vínculo Universidad y territorios

María Silvina Baigorria, Claudio César Acosta y Sandra Guadalupe Ortiz

20. Hacia un modelo de intervención social en el marco de la extensión universitaria

María Elena Kessler, Marcos Exequiel Angeloni, Sofía Clarisa Marzioni y Julio César Lozeco

21. Recalculando: un análisis de la trayectoria extensionista de la UNSL como punto de partida para reformular hacia dónde vamos

Mónica Bussetti

22. Universidad y políticas públicas. Un estudio exploratorio sobre la vinculación entre la extensión universitaria y las políticas sociales

Sofía Clarisa Marzioni, María Elena Kessler, Graciela Ethel Bordón y Marcos Exequiel Angeloni

23. Extensión universitaria como dinamismo de los procesos de conocimiento

Lia Bentolila y Jerónimo Bailone

24. Sobre las concepciones y valoraciones de docentes de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas en relación a la Extensión Universitaria y su rol en la formación académica

Daríá Sanmartino y Laura Macagno

25. Extensión e inclusión de alumnos en la universidad nacional de la matanza

Amanda Mabel Zanga y Marcos Horacio Arrúe

26. Museo - Escuela: Re pensando Formas de interacción y construcción de autonomías

Stella Maris Scarciófolo y Jorgelina Centurión

Eje 4 - Producción y transferencia del conocimiento

En las mesas protagonizadas por las ponencias referidas a vinculación y transferencia aparece fuertemente como prioridad la de identificar, de manera precisa y ajustada, las necesidades y problemáticas sociales y del medio productivo para definir políticas de transferencia. Asimismo darse una organización al interior de la propia universidad y evaluar el rol de la universidad en el sistema regional de innovación, donde aparecen diversas visiones, entre ellas, la universidad como agente de innovación social.

Ésta prioridad se rescata también a la hora de analizar la instrucción de agendas de investigación orientada, como en el caso de los PDTs y los proyectos orientados de la UBA, donde se detecta la prevalencia de las investigaciones surgidas desde las comunidades de I+D.

En nuestro eje, otro grupo de trabajo se refirió a la producción de conocimiento en el marco de tesis de posgrado, y en los trabajos de culminación de los estudios de grado. En ambos casos se resalta la importancia de fortalecer los ámbitos de I+D universitario para el desarrollo de las tesis en el marco de proyectos y grupos de I+D y contar con una planificación estratégica para la función. La relación con equipo de dirección aparece como clave en el éxito de las propuestas.

También en nuestro eje se abordó la importancia de la formación de los docentes para las nuevas tareas que demanda la sociedad del conocimiento. Allí se resalta la importancia del capital humano donde reside la creatividad.

La problemática de las vocaciones científicas aparece ligada a la importancia de la enseñanza de las ciencias y en su relevancia como multiplicador en el territorio.

Por último, tenemos en nuestro eje varios trabajos dedicados a los modos de producción y circulación del conocimiento. Se presentaron casos como el que evalúa la potencialidad de transferencia de I+D en el ámbito de una facultad, centrándose en el modelo de la triple hélice, y presentando los productos acelerables identificados y el avance hacia un protocolo de gestión.

Asimismo surge de varias ponencias aspectos claves de la investigación orientada, como ya se mencionó, (caso PDTs) y la propuesta de analizar espacios que promuevan la democratización del conocimiento. Se destaca aquí la función universitaria, la articulación de investigación, extensión, enseñanza, para identificar las problemáticas y convertir un planteo de temas en una agenda de I+D pero también se avanza sobre la forma de producir conocimientos, la construcción en-

tre saberes científicos y otros saberes. Entre ellos los saberes que provienen del estudiantado.

Así como en las mesas de transferencia, vinculación e I+D orientada la principal idea fuerza es la necesidad de construir adecuadamente la agenda, las ponencias referida al proceso de producción y articulación el conocimiento destacan que la evaluación de investigación debe cesar de fomentar la individualización por la pérdida que implica en la calidad de proyectos colectivos y cooperativos. Asimismo que es necesario incorporar cada vez más actores sociales a la producción de conocimiento.

Instituciones participantes:

Universidades argentinas: Buenos Aires, del Litoral, Córdoba, del Sur, Luján, Rosario, La Plata, Río Cuarto, Nordeste, Tres de Febrero, Defensa Nacional, San Juan, Estatal de Bolívar, Católica de Santiago del Estero, del Museo Social Argentino, Ciencias Empresariales y Sociales, General Sarmiento. Universidad de la República-Uruguay.

Instituto de Química Rosario – CONICET, Instituto de Desarrollo Sostenible, Innovación e Inclusión Social, Centro Universitario de Tacuarembó, CONICET – UBA, Centro de Estudios Urbanos y Regionales – CONICET; UBA – CLACSO; Subsecretaría de Vinculación Tecnológica, Secretaría de Extensión de la Facultad del Ejército.

Coordinadoras del eje:

Erica Hynes, Daniel Scacchi y Gustavo Lugones

Coordinadores de las mesas de trabajo:

Erica Hynes, Juan Carlos Tivano, Julio Talín, Cristian Nemichenitzer y Daniel Comba

I + D + i': una fórmula incompleta

HOMERO SALTALAMACCHIA

UnTreF

SEBASTIÁN BOTTICELLI

UnTreF / UBA

ELIZABETH MARTINCHUK

UnTreF

[...] me había burlado de ella afligida por haber tenido que dejar un inmueble donde era uno tan bien mirado por todo el mundo y en el que ella había hecho sus maletas llorando, según los ritos de Combray, y declarando superior a todas las casas posibles la que había sido la nuestra, en desquite, yo, que asimilaba tan fácilmente las cosas nuevas como abandonaba fácilmente las antiguas.

En busca del tiempo perdido - Marcel Proust

Ya instalados en nuevas moradas urbanas de recientes ciudades, mirando sus televisores a color, escuché a antiguos pueblerinos contarme que, al volver del trabajo, mientras caminaban hacia sus casas, escuchaban La Novela. Pues, a esa hora, las vecinas la oían en la única emisora. Y cada casa era una posta que brindaba continuidad a la escucha.

Recuerdos de Puerto Rico - Homero Saltalamacchia

No hay actividad humana sin información y sin conocimiento. Ni sociedad sin ellos. Entonces ¿por qué denominamos “sociedad de la información” o “sociedad del conocimiento” a este período de la humanidad? Nuestra primera tesis es que ello se debe a la rapidez de los cambios científicos y tecnológicos (incluidas las comunicaciones). Y la segunda tesis es que la causa de tales cambios debe buscarse no solamente en la I+D+i (que usualmente se trae a colación, como causal de tales cambios) sino también en la Formación. Pues la Formación (en instituciones educa-

tivas formales e informales) es la que hace posible que dichos cambios impacten en toda la vida social –ya sea por su presencia, ya sea por su ausencia–. Por eso debe prestarse tanta atención, a las Universidades y a otros institutos educativos, como la que se dedica a las instituciones de investigación, habilitando un circuito virtuoso que permita la aplicación y el uso creativo de las mismas.

En otras épocas, las revoluciones cognitivas eran parsimoniosas, abarcaban muchas generaciones, superando muy lentamente las barreras tendidas por la tradición, las leyes y las buenas costumbres, haciendo de ese cambio algo imperceptible. Al efecto, compárese el largo tiempo histórico que transcurre hasta el neolítico, luego hasta la primera revolución industrial y desde ella hasta hoy. Pensemos en la actual relación entre las vidas humanas (incluso alargadas en años) y la obsolescencia de las técnicas de búsqueda de información, de comunicación, trabajo o de memorización¹. Recordemos cuántos instrumentos de archivar información (disquetes, USB, discos duros, Discos sólidos, nubes) hemos tenido que desechar, casi recién comprados, porque ya no eran ni útiles ni utilizables, porque las nuevas computadoras no podían leerlos. Percibamos la dificultad de muchos adultos para familiarizarse hoy con las computadoras o los teléfonos de nueva generación. Desesperados porque junto a la obsolescencia de los aparatos y técnicas se ven obsoletos sus saberes, obligándolos a nuevos aprendizajes, en una sucesión vertiginosa, que cambia sus formas de ser humanos.

Refiriéndose al tiempo, Norbert Elías (1989, p. 13-15) dice que durante un muy largo período el tiempo ha sido pensado como un dato natural, en uno de los casos «objetivo», existente con independencia del hombre, y en el otro, como una simple representación «subjetiva» anidada en la naturaleza humana. Pero siempre trans-histórico. Ignorando que, en su percepción, está en juego la duración de las que los sucesos naturales cíclicos, como las estaciones o la rotación de la tierra, son formas de comparación y medición. Lo que nos permite retornar a nuestro comentario sobre el conocimiento y la información pues lo dicho permite entender por qué la duración de la vida útil de nuestros conocimientos, tecnologías e informaciones, comparados con la duración de nuestras vidas, ha hecho de esos conocimientos unos bienes renovada y perceptiblemente escasos. Obligándonos a actualizarnos, so pena de rezagarnos; ser rezagos, incapaces de operar, paralizados en condiciones letales para los grados de libertad propios y de nuestros países. Al punto que tales saberes son tan exitosa o angustiosamente notables que los hemos utilizado para denominar a nuestra época, otorgándoles un lugar central dentro de la definición de las

1 George Simmel (2005) ya hablaba del tema a principios del siglo XX y se sabe cuál ha sido la aceleración de la obsolescencia desde entonces.

actuales dinámicas sociales. Esa obsolescencia, que marca nuestro tiempo, es la que acuña temporalidades y hace comprensible por qué la información y el conocimiento se han convertido en conceptos que denominan a una nueva época. Atendemos a la información y al conocimiento tanto por lo que pueden darnos como a lo que, por su rapidísima obsolescencia, se convierten en dolorosamente escasos. Solo un ejemplo del decir de un experto:

El efecto de la disrupción digital tiene el potencial para cambiar las reglas del juego de los negocios y reformar rápidamente los mercados a nivel global, según el informe “*Digital Vortex: How Digital Disruption is Redefining Industries*” presentado hoy por el vicepresidente de práctica global IoE de Cisco, Joseph Bradley, durante Cisco Live! Cancún 2015, el evento de IT más importante de la región (Cisco, 2015).

Mientras que en un encuentro posterior con periodistas, Bradley afirmó que:

Una de cada cuatro empresas líderes de Latinoamérica va a desaparecer en unos años. Las compañías no están preparadas para hacer frente a la disrupción digital. Necesitan una verdadera transformación digital (Cisco, 2015).

Lo que caracteriza a la sociedad del conocimiento no es, entonces, que el conocimiento se haya convertido en factor principal de la producción y circulación de mercancías. Ese conocimiento existió antes que las mercancías y siguió presente en la producción mercantil hasta hoy. Tampoco lo son las comunicaciones, pues con ella ocurre lo mismo que con el conocimiento. No hay relación humana sin comunicaciones. Lo peculiar es la rapidez de su obsolescencia. Lo que no se debe a la actuación maligna de algunos seres humanos. Incluso sabiendo que las relaciones de explotación capitalista se han extendido hasta explicar una concentración y centralización de riquezas tales como las que denuncia Oxfam desde hace años (Deborah Hardoon (Oxfam), 2015; Fuentes-Nieva, Galasso, & (Oxfam), 2014; Hardoon, 2017; Oxfam, 2016) . Pues el drama de la obsolescencia también lo es para los CEOs y los Yuppies: muchas veces obligados a usar drogas estimulantes para sostenerse al ritmo de esos cambios. El drama corresponde a un sistema que no puede prescindir de crear valor sin límites, en forma desenfrenada. Y en cuyo seno:

[...] el poder económico se basa en la posesión de informaciones que, por lo tanto, se tornan secretas y acaban constituyendo un campo de competencia económica y militar sin precedentes, a la vez que, necesariamente, bloquean los poderes democráticos, los

cuales se sostienen sobre el derecho a la información -tanto el derecho de obtenerla, como el de producirla y hacerla circular socialmente. En otras palabras, la sociedad del conocimiento, desde el punto de vista de la información, es regida por la lógica del mercado (sobre todo financiero), de tal manera que no es propicia ni favorable a la acción política de la sociedad civil y al desenvolvimiento efectivo de informaciones y conocimientos necesarios para la vida social y cultural (Tünnermann Bernheim & de Souza Chaui, 2003, pp. 1).

Más aún, con las biotecnologías lo que está en el campo de las posibilidades es la masiva producción de conductas, llevando al extremo lo que Foucault había presentado en su trabajo sobre la bio-política (Foucault, 2007; Lazzarato, 2007), incrementando la desigualdad estructural entre los seres humanos. Corresponden a esta época las tecnologías de digitalización que permiten la gestión del capitalismo financiero y la deslocalización de las empresas, buscando zonas de mano de obra más barata o de mejores condiciones de producción, ya no de todo el producto sino de algunos de sus momentos de producción². Ese es el drama que se juega en la sociedad de la información y el conocimiento.

La gestión y el control del conocimiento

La llamada “gestión del conocimiento” se presenta como un enfoque integrador de gestión que desde las llamadas “revoluciones informáticas” viene desarrollándose en empresas de distinta dimensión y actividad. El concepto primario de este modelo se basa en la búsqueda de la competitividad de las organizaciones a partir de la dirección y coordinación del talento de sus integrantes, en particular, en lo respectivo a los procesos de aprendizaje colectivo.

Este enfoque supone que las competencias esenciales de la empresa –aquellas fuentes de donde surgen sus ventajas competitivas– mantienen una relación directa con el denominado “capital intelectual” (Vercellone, 2004) desde el cual cada orga-

² Por lo que las conquistas del saber humano (que podrían hacer que todos podamos alimentarnos y gozar de tiempos libres sin sufrir privaciones) se han tornado en peligros para la supervivencia de la especie. Ya no únicamente por la amenaza de guerras atómicas sino por la destrucción del ecosistema. Al punto en que el Reloj del Apocalipsis, también llamado "del Juicio Final", mantenido desde 1947 por la junta directiva del Bulletin of the Atomic Scientists (Boletín de Científicos Atómicos) de la Universidad de Chicago (EE. UU.), haya adelantado otros tres minutos (desde 26 de enero de 2017) hacia la medianoche de la vida en la tierra (https://es.wikipedia.org/wiki/Reloj_del_Apocalipsis).

nización –se estima– será capaz de generar innovación y lograr instancias superadoras en lo referido a la prestación de servicios.

Las ciencias económicas y de la administración buscan hoy desarrollar nuevos dispositivos para controlar y orientar la producción y circulación del conocimiento, en tanto se lo percibe como un factor fundamental dentro de los procesos de valorización del capital. La Gestión del Conocimiento ocupa entonces un primer plano, pues sería la encargada de extraer las mayores utilidades posibles no sólo del conocimiento disponible, sino también del conocimiento que pueda producirse. Es que el conocimiento motorizaría la innovación y éste, el desarrollo sostenido.

El gran objetivo de los procesos del conocimiento es la *innovación*, algo que las organizaciones precisan para sobrevivir y, evidentemente, para crecer. Innovar tiene hoy día, de forma incuestionable, una serie de connotaciones entre las que la rapidez (*time to market*) es predominante. Es esencial conseguir una diferenciación y hacerlo cuando antes, porque hoy nadie duda que la innovación es la clave para el éxito en una economía en la que el ritmo del cambio requiere la reinversión continua. Cualquier organización que permanezca estancada tendrá problemas en breve plazo. Innovar es, literalmente, el acto de realizar cambios, involucrando la introducción de nuevas ideas y nuevas formas de hacer las cosas (Valhondo, 2002, p. 84-85).

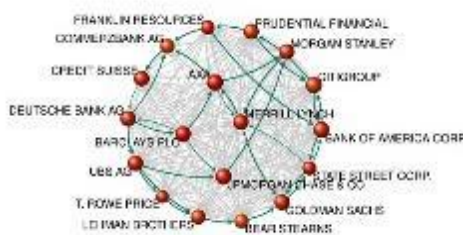
Pero deberíamos tomar una cierta distancia crítica respecto de las implicancias del reconocimiento de la producción del conocimiento como uno de los componentes relevantes de la valorización en la actual etapa capitalista. La proliferación de discursos y teorías que reiteran la importancia de la gestión del conocimiento funcionan muchas veces como un eslogan vacío que poco aporta para establecer alguna diferencia frente a los planteamientos estandarizados. Sobre todo si se tiene en cuenta que desde la separación moderna entre concepción y ejecución, por el lado precisamente del primer elemento, el conocimiento estuvo y está siempre presente en la administración.

En este sentido, cabe señalar que los supuestos que usualmente están presentes en las diferentes versiones de la Gestión del Conocimiento no se alejan demasiado de la concepción del conocimiento como una “representación-verdadera-del-objeto-en-el-sujeto” (Heler, 2010): una concepción que aun siendo la tradicional y las más pregnante, sobrelleva serias dificultades e inconsistencias que desoyen las advertencias que las diversas teorías del conocimiento y epistemologías vienen desplegando desde inicios del siglo XX. A lo sumo, parecen agregarse algunos elementos de teorías que han intentado con mayor o menor éxito superar esas dificultades e

inconsistencias. Pero sin que se realice el esfuerzo de articular estos elementos con aquellos supuestos, ni extraer las implicancias y consecuencias de su reunión.

Producción y control de conocimiento: una orientación para las inversiones

Con la importancia de mantener el ritmo de actualizaciones en el conocimiento científico y tecnológico, las inversiones han favorecido nítidamente la tendencia a la concentración y centralización de capitales. Algunos de los estudios sobre las redes transnacionales de empresas indican que un número aproximado de cincuenta se sitúan en los principales nodos de esas redes que reconstituyen la geopolítica mundial. Usualmente, esa información no es elaborada junto con la información sobre la relación entre producción de ciencia y tecnología y la formación en la sociedad actual (Vitali, Glattfelder, & Battiston, 2011), todo se presenta como una evolución natural de la tecnología, a la que estamos alienados.



Gráfica 1 Nodos centrales en las redes de dependencias de empresas transnacionales. Fuente: (Vitali, Glattfelder, & Battiston, 2011)

En la misma dirección, refiriéndose al futuro del trabajo, los gurús de Davos afirman:

Hoy, transitamos el comienzo de la 4ta revolución industrial. Desarrollos en genética, inteligencia artificial, robótica, nanotecnología, impresiones 3D y biotecnología, entre otras, se construyen y amplifican unas y otras. Esto marcará el terreno para la revolución más comprensiva e integral que se haya visto/vivido antes. Sistemas inteligentes - casas, fábricas, granjas, redes o ciudades- ayudarán a combatir problemas que van desde la gestión de cadenas de suministro hasta el cambio climático. El incremento de la economía compartida permitirá a la gente monetizar /rentabilidad todo, desde sus casas vacías hasta sus autos. (Schwab & Samans, 2016; p. 1 Traducción propia).

Para solamente dar un ejemplo, tomamos el caso de la robótica, y sus crecientes capacidades para reemplazar trabajo humano. Las informaciones sobre la incorporación de los robots en la vida cotidiana, en todos sus aspectos, oscila entre la admiración y la sorpresa, por una parte, y la constatación preocupada sobre la aniquilación de fuentes de trabajo en muy diversas esferas de la vida cotidiana de todos. Por ejemplo, puede admirarse por la capacidad de los robots (que ha llegado a ser tal que pueden mentir sobre sus intenciones cuando juegan partidas de póker con expertos, derrotándolos y mostrando que ya ni siquiera los límites de la imaginación implicados en la mentira son privativos de los cerebros humanos³). Pero también puede constatararse con preocupación que:

“Operar un robot industrial típico puede costar alrededor de US\$5 por hora, en comparación con el promedio total de los costos laborales europeos de alrededor de US\$50 por hora o US\$11 por hora en China.

Comprar robots es cada vez más barato y son cada vez más capaces de hacer tareas más complejas⁴.



Gráfica 2: Robots industriales usados en la industria

3 <https://www.technologyreview.com/s/603342/poker-is-the-latest-game-to-fold-against-artificial-intelligence/> Consultado el 29/01/2017

4 <http://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-38836435>. Consultado el 21/02/2017

Razón por la que es esperable que estén amenazando a millones de empleos en todo el mundo. Esto ocurre en las industrias, donde el crecimiento puede verse en la Gráfica 2: Robots industriales usados en la industria. Pero también ocurre en todas las otras actividades que en algún momento se pensaron como lugares de recepción de los desocupados. En ese sentido, la Federación Internacional de Robótica (IFR) ha hecho saber que el número mundial de robots domésticos ascenderá a 31 millones entre 2016 y 2019, incluyendo todo tipo de actividades. Al respecto en un informe de la OEDC se puede leer que:

Los cambios demográficos, la globalización y las nuevas tecnologías están cambiando la naturaleza del trabajo y carreras. La digitalización es vista como una influencia clave en el futuro del trabajo en las próximas décadas. El creciente poder de la computación alimentada, la Big Data, la penetración de Internet, la Inteligencia Artificial (IA), el Internet de las cosas y las plataformas online están entre los desarrollos que han cambiado radicalmente las perspectivas sobre el tipo de empleos que se necesitarán en el futuro y cómo, dónde y por quién los proveerá. Esto ha provocado un debate sobre el riesgo de una mayor inseguridad en el empleo, una creciente desigualdad e incluso desempleo "tecnológico" masivo (OECD, n.d.).

En este tema sucede algo similar a lo ocurrido en relación con las creaciones científicas y técnicas. La cuestión es presentada como un inevitable progreso con consecuencias no deseadas.

La historia económica sugiere que importantes innovaciones como la máquina de vapor, la electricidad y la línea de montaje pueden ser perjudiciales. Puede resultar en pérdidas sustanciales del trabajo en el corto plazo, aunque esto es más que compensado a largo plazo por la creación de puestos de trabajo más productivos y gratificantes con mejoras sustanciales en los niveles de vida (Mokyr, Vickers y Ziebarth, 2015; OCDE, 2015^a; OCDE, 2016).

Lo que se sostiene en la historia moderna es asociar lo inevitable del "progreso tecnológico" con esas consecuencias sobre el empleo. Sin embargo, eso es falso, pues el reemplazo de mano de obra por técnicas como los robots pueden ser utilizadas para expulsar mano de obra y disciplinar al resto (obligándola a tipos o ritmos de trabajo extenuantes) o pueden ser utilizados para disminuir las horas de trabajo diarias y semanales, desviando el objeto del trabajo en las horas restantes

hacia tareas de formación o investigación e innovación en un universo del que conocemos una porción ínfima. Por eso, frente a un futuro muy próximo (o un presente cierto) de reemplazo de trabajadores por la automatización (en diferentes tipos de trabajo y no únicamente los estrictamente rutinarios) deberíamos reflexionar sobre las razones que conducen a esas consecuencias. Reflexión que, si bien ha sido poco alentada, lleva ya varios siglos.

Entre los críticos de la automatización se destacaron, en los albores del capitalismo, las figuras de Jean Charles Leonard Sismondi y Carlos Marx. El primero de ellos, observando la evolución de esas tecnologías que reemplazan mano de obra, pronosticó un mundo en el que masas hambrientas serían el efecto de la incapacidad de la producción para incorporar mano de obra, en el “mercado de todo el universo”. Sobre dicho pensador (que ellos incluían en lo que denominaban socialismo pequeño burgués) Carlos Marx y Federico Engels (2000) decían:

[...] ha analizado con una gran agudeza las contradicciones del moderno régimen de producción. Ha desenmascarado las argucias hipócritas con que pretenden justificarlas los economistas. Ha puesto de relieve de modo irrefutable, los efectos aniquiladores del maquinismo y la división del trabajo, la concentración de los capitales y la propiedad inmueble, la superproducción, las crisis, la inevitable desaparición de los pequeños burgueses y labriegos, la miseria del proletariado, la anarquía reinante en la producción, las desigualdades irritantes que claman en la distribución de la riqueza, la aniquiladora guerra industrial de unas naciones contra otras, la disolución de las costumbres antiguas, de la familia tradicional, de las viejas nacionalidades.

Debido a esas virtudes, Sismondi proponía retomar formas anteriores de vida social, en la que esas masas de personas errabundas y hambrientas no llegasen a existir. En cambio, lejos de temerle a esos despliegues de técnicas, Carlos Marx vislumbraba una sociedad en la que la producción científico-técnica hiciese absurda la continuidad de un sistema productivo basado en la apropiación del plusvalor generado por el trabajo humano. Pues para entonces: “[...] el robo de trabajo ajeno, sobre el cual se funda la riqueza actual, aparece como una base miserable comparada con este fundamento (...) creado por la industria misma”⁵. Razón por la cual, pensaba, llegaría un momento en que el libre desarrollo de esa contradicción en proceso, que es el Capital, produciría su desaparición y reemplazo por un nuevo tipo de

5 El autor se refiere a la constante revolución científico y técnica que termina haciendo del tiempo de trabajo una medida inadecuada para la riqueza social: “el valor de cambio deja de ser la medida del valor de uso”.

relaciones sociales y productivas. Llegado ese momento (muy semejante al actual pese a las diferencias de expansión del capitalismo en el mundo), sería posible y necesario abandonar la esclavitud del trabajo para reemplazarla por una actividad laboral que fuese una pura y gozosa expresión de la creatividad humana (C. Marx, 1982, pp. 227–229).

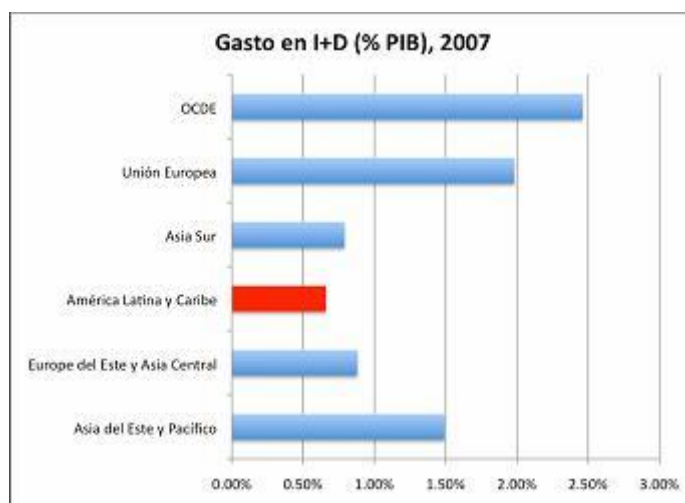
No es el momento para discutir sobre las cualidades de esta predicción. En todo caso, baste para indicar que la automatización –como toda incorporación técnica en la vida social– debe ser examinada con el propósito de que sus efectos no sean nocivos. Lo que implica –en relación con el tema de esta ponencia– examinar el modo en que desde las universidades públicas podemos ayudar a disputar el campo de la Formación. De tal modo que los usos creativos de las técnicas productivas permitan un control de los procesos productivos, en la que en actualidad están exclusivamente dirigidos por las grandes transnacionales. Tarea que se hará disputando proyectos con los intelectuales afines al pensamiento corporativo, que buscan dirigir dicho proceso mediante la privatización de la enseñanza universitaria o la incorporación de sus intelectuales en la gestión gubernamental de la enseñanza.

Aunque no se trata principalmente de que la Formación sea capaz de engendrar profesionales con capacidad de percepción crítica. Además, deben ser capaces de adoptar creativamente las nuevas tecnologías en las empresas en las que laboran. Para que los trabajadores se transformen en promotores de la competitividad de sus empresas deben ser capaces de colaborar en la introducción de mejoras tecnológicas, en las herramientas y en las formas de organización del trabajo. Las universidades deben colaborar en la capacitación para la adaptación y adopción creativa de las nuevas tecnologías. Para ello, los currículos deben incorporar aquellos aspectos de la formación que haga ello posible en las diversas disciplinas. Pero también promover algún tipo de formación continuada, pensada en coordinación estrecha y permanente con quienes (expertos en cualquiera de las acciones propias de la vida social y productiva) retroalimenten los currículos de formación para que no se des-actualicen. En esa perspectiva conviene recuperar algunas informaciones sobre la situación actual en América latina y en nuestro país, con la finalidad de proponer modalidades de incorporación de las universidades en las tareas de Formación.

América latina en la actualidad

Tal como lo muestra el cuadro presentado por Brunner, la inversión en I + D en América latina es baja, incluso considerando que, en los gobiernos posteriores a la

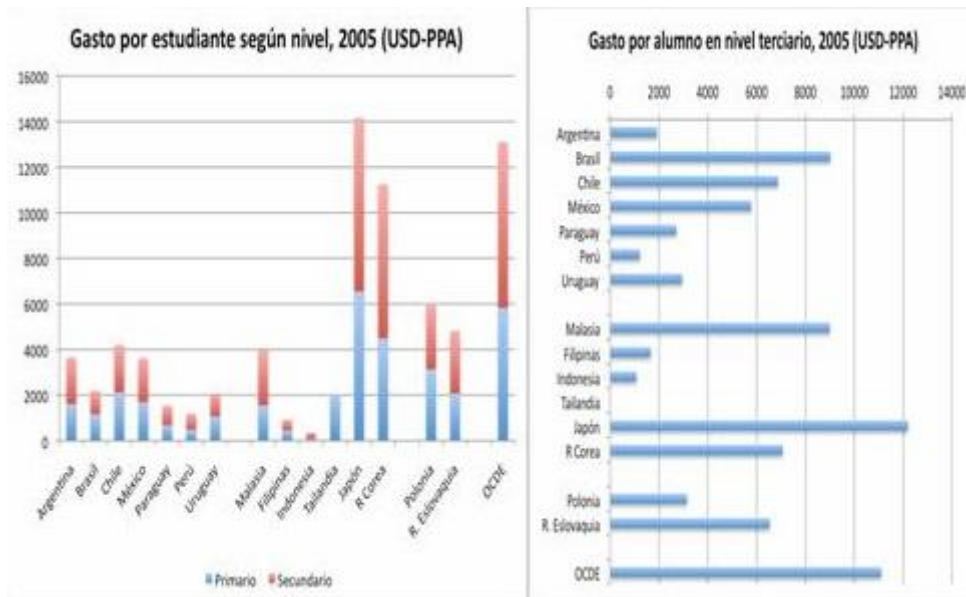
ola neoliberal de los años 70-90, esa inversión logró subir relativamente según países.



Desde el punto de vista de la participación de nuestras universidades en la mejora de dicha situación, la opción tiene tres caras: 1) propender a que los poderes electivos incrementen la inversión en creación y difusión de conocimientos; 2) conseguir control sobre la creación del conocimiento, que hoy es dirigido por los *Journals* anglosajones y, 3) formar compatriotas para que, en cada lugar (de trabajo o de vida cotidiana) pueda colaborar en la apropiación creativa de las nuevas tecnologías, en pro de una producción y circulación menos dependiente de los centros de poder transnacionales. Las universidades de docencia, a las que debería corresponder el tercer aspecto de la opción antes indicada, deben para ello colaborar para que interna y externamente la fórmula I+D+i se completada por la F, de formación, constituyendo así la fórmula I+D+i+F. Pero conseguirlo implica, como siempre ocurre en la vida social, apoderarnos de las clasificaciones que ordenan nuestras excepciones y acciones.

Ese es el esfuerzo principal de las universidades que principalmente son de enseñanza, pues ellas pueden lograr que sus estudiantes aprendan a apropiarse creativamente de tecnologías y saberes que logran ser monopolizados por los centros de producción de conocimiento de los países en que radican las principales corporaciones económicas transnacionales. Ya que, como lo muestra la gráfica siguiente, la inversión en aprendizaje en nuestro país –si bien en el 2005 no estaba entre las más bajas de América Latina– era inferior a la media de países de del OCDE, posición que empeoraba al tener en cuenta la educación en el nivel terciario, que resultaba inferior a los países contemplados en la gráfica, excepto Perú.

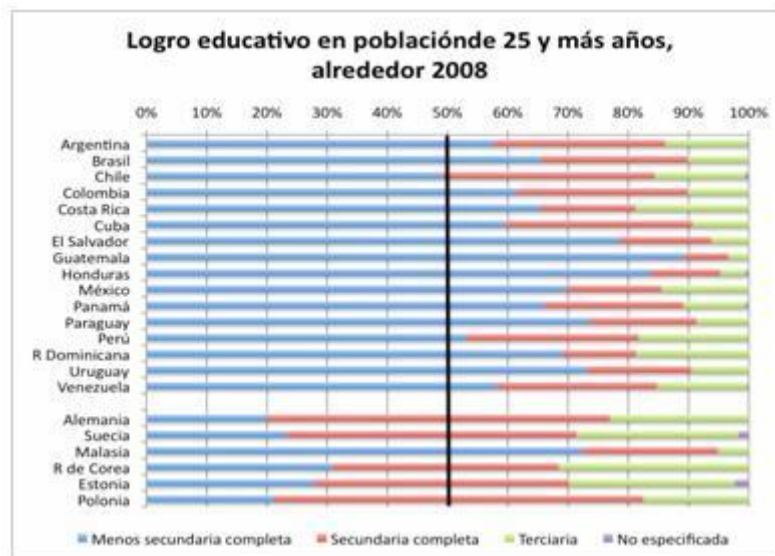
Inversión en aprendizaje



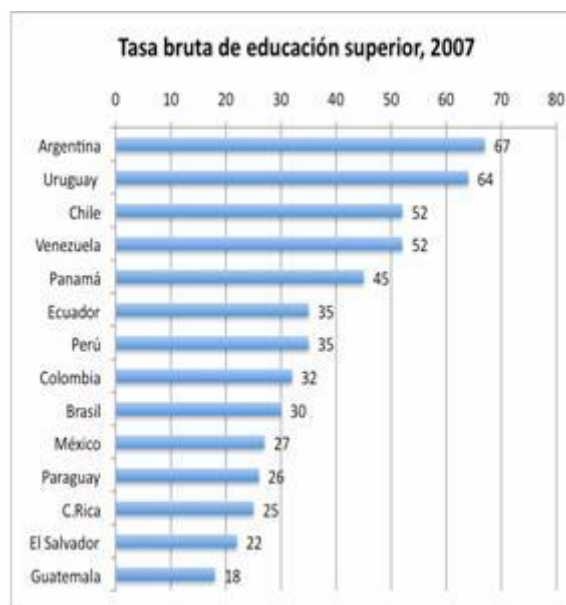
Gráfica 3 Fuente: Sobre la base de IUS, World Education Indicators 2007

En cuanto a la proporción de universitarios sobre los niveles primario y secundario, ésta es inferior a la de países como Chile, aunque es superior a la de Brasil y se asemeja a la de México.

Capital humano en la fuerza de trabajo



Gráfica 4 > Capital humano en la fuerza de trabajo. Fuente: Sobre la base de UIS, Global Education Digest 2010

Capital humano profesional técnico: formación**Gráfica 4:** Sobre la base de IUS, Global Education Digest 2009

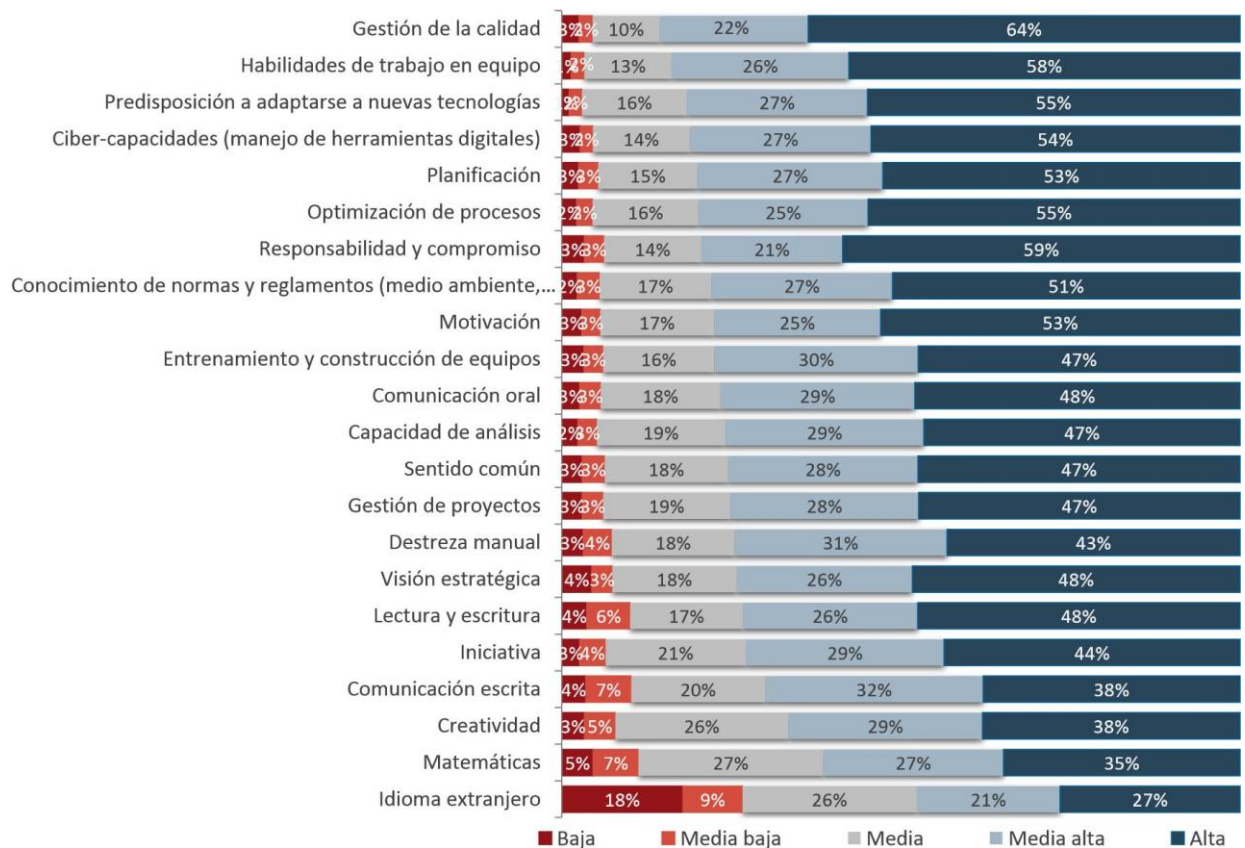
Por su parte, si se toma en cuenta la participación de la educación superior en la formación del capital humano, la Argentina ocupa un nivel superior al de otros países de América latina, tal como se puede apreciar en la gráfica 3. Se trata, por esa razón, de jerarquizar la participación de las Universidades en aspectos importantes de la formación en lo que hace a las peculiaridades de las exigencias de formación propia de todas las profesiones: la formación en aspectos relacionados con las exigencias de la sociedad del conocimiento. Temas sobre los que trataremos en las páginas siguientes. Pero antes de comenzar con el próximo apartado, en el que reseñaremos los resultados de una encuesta a empresarios argentinos hecha en el año 2016 por el Instituto Nacional de Educación técnica (INET, 2016), mostraremos tres gráficas, presentados en ese mismo estudio, en el que se indican cuáles son las habilidades que los entrevistados piensan que serán las de mayor relevancia en los próximos cinco años.

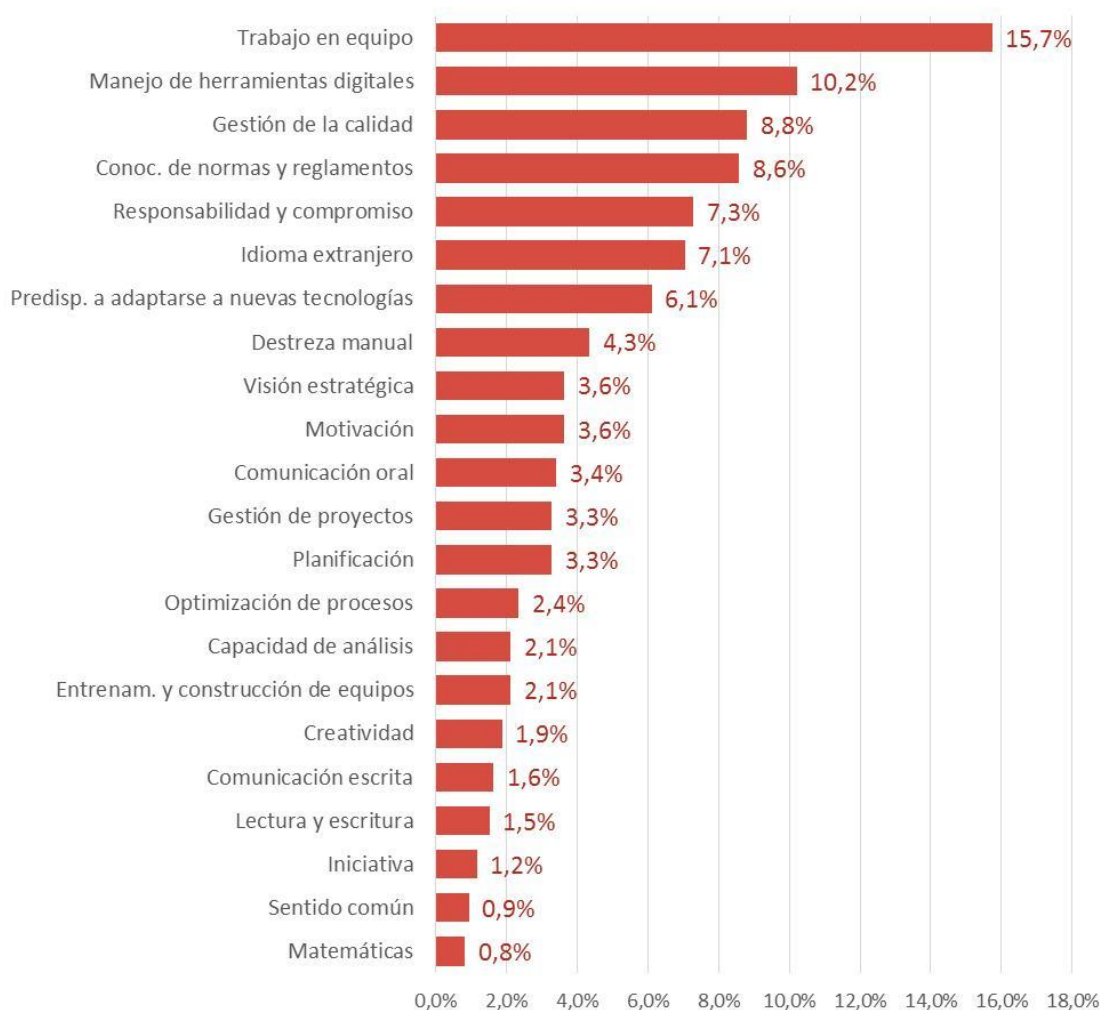
Como puede verse en la y en la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**, las habilidades que han sido señaladas como las de mayor importancia para la mano de obra empleable en los próximos cinco años han sido la familiaridad con las herramientas digitales y aquellas que tienen relación con el trabajo en equipo, la planificación y la gestión de calidad. Mientras que si se combinan las opiniones con la satisfacción con las habilidades actuales de la mano de obra en relación con lo que se considera que serán las habilidades más apreciadas dentro de cinco años tendremos que: 1) en el campo en que se combina la menor satisfacción actual con mayor nece-

sidad para el 2020 están: la motivación y el entrenamiento y construcción de equipos; 2) la mayor satisfacción con mayor deseabilidad: gestión de calidad, habilidades de trabajo en equipo, adaptación a nuevas tecnologías, responsabilidad y compromiso, planificación, conocimiento de normas y reglamentos y comunicación oral.

Con esa imagen sobre lo que se considera deseable como habilidades para los próximos cinco años, importa ahora conocer algunas de las informaciones sobre el diagnóstico que la citada encuesta permite hacer sobre la situación actual en la capacitación/formación de la fuerza laboral.

Gráfica 5 Habilidades transversales emergentes (aquellas que incrementarán en mayor medida su relevancia a 2020 respecto de la actual). Porcentaje de respuestas. Fuente: ABCECB en base a encuesta INET 2016





Gráfica 6 Relevancia a 2020 de cada habilidad. **Fuente:** ABECEB en base a encuesta INET 2016

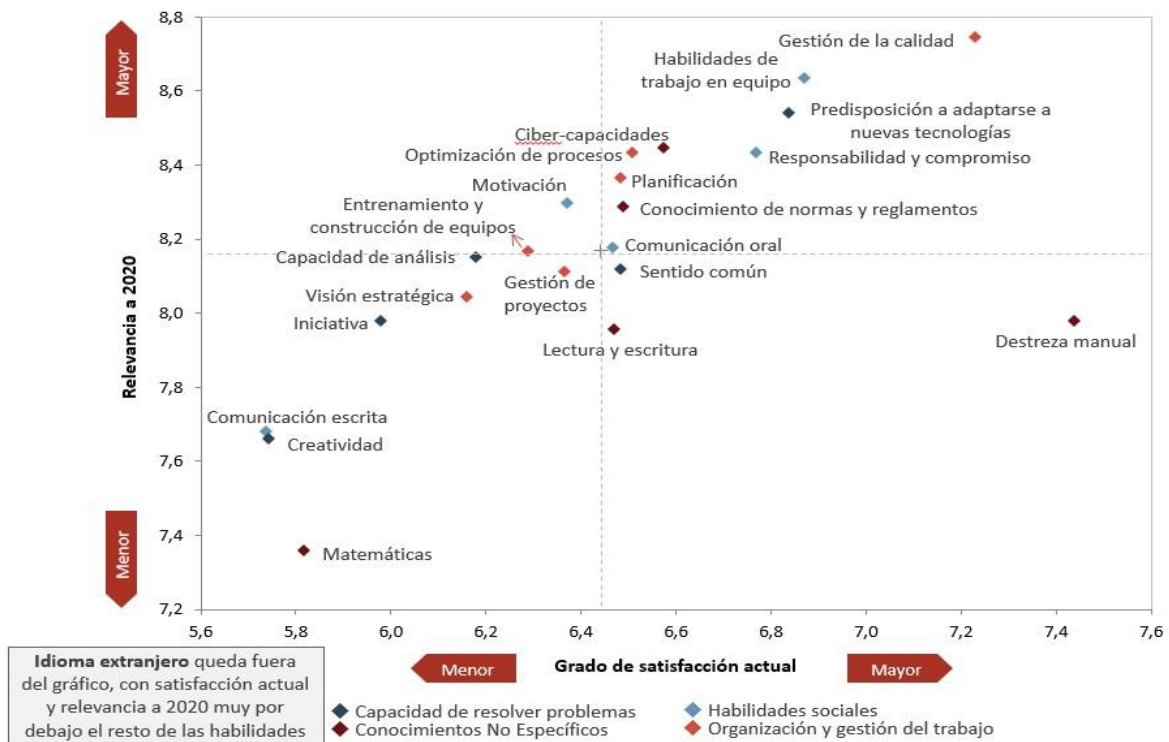
Diagnóstico sobre capacidades actuales

En este contexto de vertiginosos cambios tecnológicos y de organización de la producción a nivel global y local, que generan nuevas demandas laborales por parte de los sectores productivos, se torna particularmente relevante contar con un diagnóstico acerca de las capacidades laborales en Argentina y se perspectivas de mediano plazo. En los párrafos siguientes reseñaremos algunas informaciones del informe, hecho en el 2006, por el Instituto nacional de Educación tecnológica (INET) en base a una encuesta sobre el tema hecha en el año 2016 (INET, 2016).

Tal como puede verse en la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**, a partir de 2010, más del 45 % de la mano de obra de la industria utilizó herramientas informáticas o digitalizadas, siendo el promedio de los 5 años hasta el

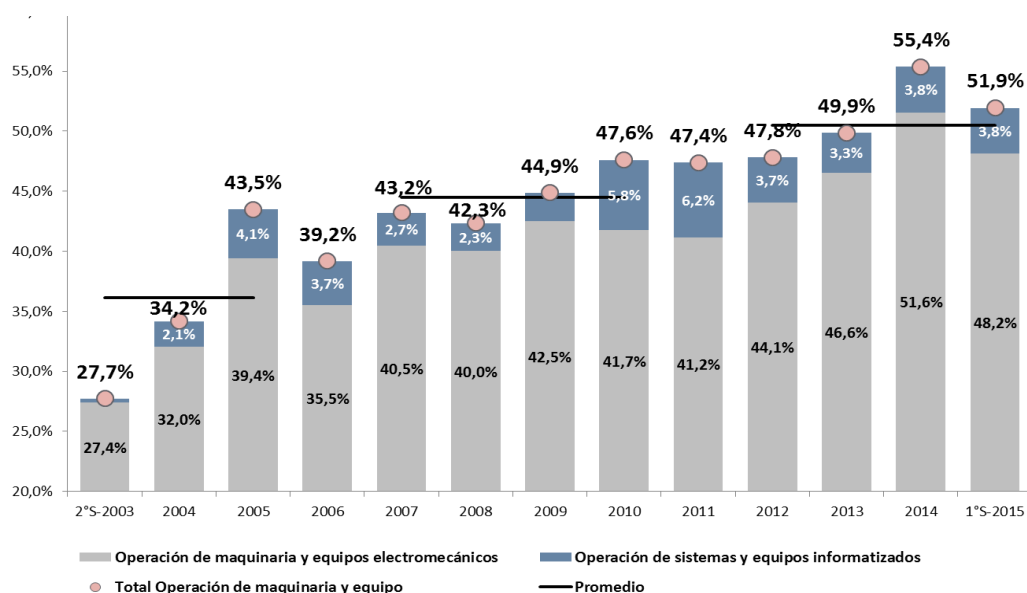
2015 de casi 50 %. Esa tendencia sin duda será sostenida, tal como lo indican las expectativas de los empresarios consultados.

Esos empresarios, preguntados sobre cuáles fueron las principales dificultades experimentadas en la incorporación de fuerza laboral, dentro del 50 % de los que trataron ese tipo de incorporaciones en el 2014, en el 27 % encontró falta de competencias técnicas entre los aspirantes o ausencia de experiencia en un 20 % o ausencia de postulaciones en casi un 19 % de los casos.



Gráfica 7 Grado de satisfacción vs relevancia a 2020. Fuente: ABECEB en base a encuesta INET 2016

A nivel sectorial, los autores de la encuesta encontraron que los sectores que manifestaron mayores dificultades para encontrar mano de obra apta fueron la metalúrgica y metalmecánica, y los servicios de software y telecomunicaciones.

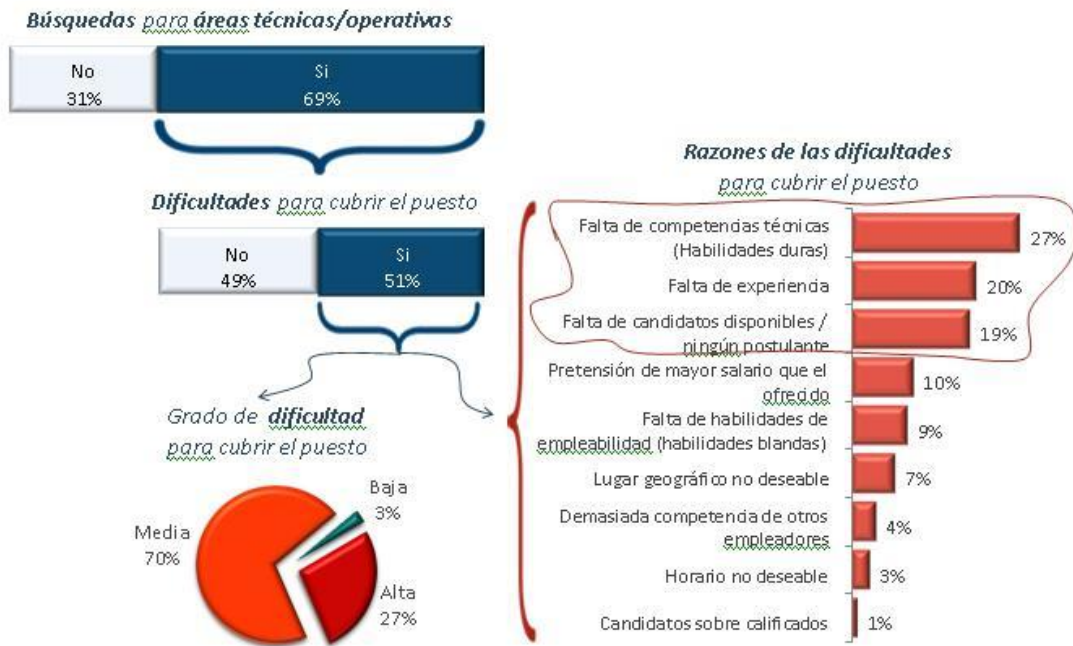


Gráfica 8 Industria Manufacturera. Proporción de operarios que utilizan maquinaria o sistemas informatizados en áreas de producción, mantenimiento y logística.

En los dos primeros casos, siguieron afectados por la escasez de oferta calificada por la creciente tecnificación de los sectores y complejización de sus procesos productivos. Pese a que: 1) el volumen de negocios de las industrias metalúrgicas y metalmeccánicas viene retrocediendo en los últimos años, afectados por el impacto de la crisis brasileña sobre el entramado automotor y de la crisis del petróleo sobre los metales y que: 2) la absorción de empleo registrado total en las industrias intensivas en trabajo se redujo un 3,7% entre 2011 y 2015. En cuanto al sector de software, el principal factor explicativo de las dificultades para conseguir mano de obra calificada parece ser el crecimiento tendencial de la demanda sectorial por encima del de la oferta.

En las siguientes gráficas, en la que se aprecian cuáles han sido las principales deficiencias observadas en cada rama de la producción y su impacto. En la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**, se puede ver que entre el 35 % y el 23 % de los empresarios señaló deficiencias en la formación y experiencia en el manejo de tecnología; entre el 18 y el 32 % indicó falta de experiencia y entre el 26 % y el 14 % ausencia de oferta.

Respecto a los impactos de esa falta de capacitación, en la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** se puede observar que la respuesta porcentualmente más frecuente fue el impacto en la productividad y en los costos de operación, seguida por dificultades para lograr estándares de producción requeridos, según competencia.



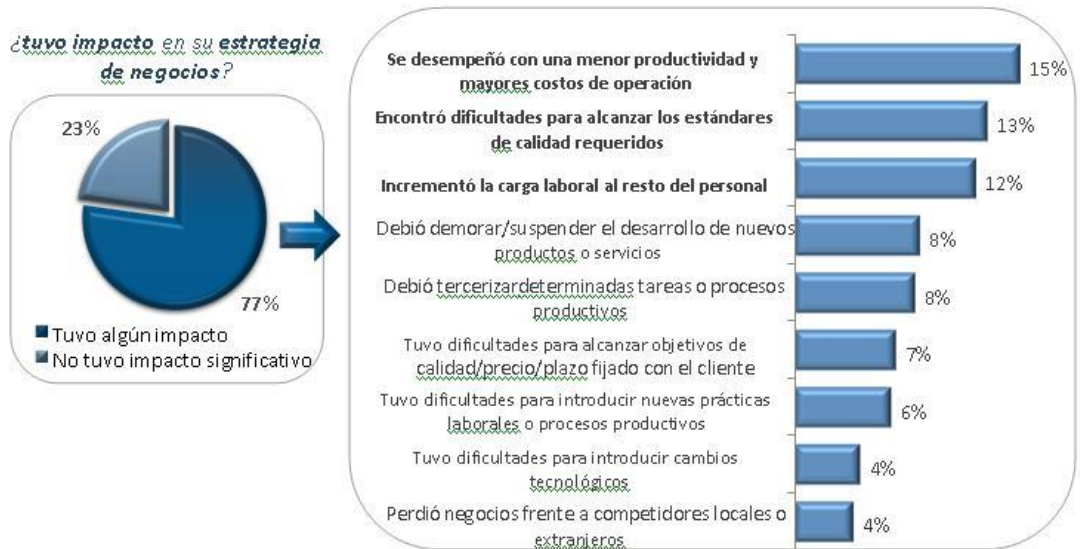
Gráfica 9 RRHH - Búsqueda Laboral en el último año. Fuente: ABECEB en base a encuesta INET 2016

Respecto a los impactos de esa falta de capacitación, en la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** se puede observar que la respuesta porcentualmente más frecuente fue el impacto en la productividad y en los costos de operación, seguida por dificultades para lograr estándares de producción requeridos, según competencia.

	Agro	Alimentos y Bebidas	Construcción	Energía y Minería	Química & Farmac	Industria de procesos	Mano de Obra Intensiva	Metalúrgica y Metalmecánica	Serv de salud	Serv de soft, telecom y multim	Serv de turismo y esparci	Total Sectores
Falta de competencias técnicas (Habilidades duras)	23%	29%	23%	28%	24%	29%	29%	35%	22%	21%	21%	27%
Falta de experiencia	32%	21%	26%	22%	18%	14%	21%	18%	24%	14%	36%	20%
Falta de candidatos disponibles / ningún postulante	26%	17%	14%	16%	20%	23%	17%	16%	24%	22%	17%	19%
Pretensión de mayor salario que el ofrecido	0%	6%	14%	9%	8%	11%	9%	11%	9%	16%	6%	10%
Falta de habilidades de empleabilidad (habilidades blandas)	3%	9%	7%	9%	8%	10%	11%	11%	7%	10%	6%	9%
Lugar geográfico no deseable	10%	8%	9%	11%	10%	6%	6%	5%	7%	2%	4%	7%
Demasiada competencia de otros empleadores	6%	5%	2%	6%	4%	4%	2%	1%	0%	11%	2%	4%
Horario no deseable	0%	5%	2%	0%	4%	2%	4%	1%	5%	3%	6%	3%
Candidatos sobre calificados	0%	0%	2%	0%	2%	2%	2%	1%	2%	3%	0%	1%

Gráfica 9 las principales deficiencias observadas en cada rama de la producción. Fuente: ABECEB en base a encuesta INET 2016

¿Cuál fue el impacto en su estrategia de negocios?



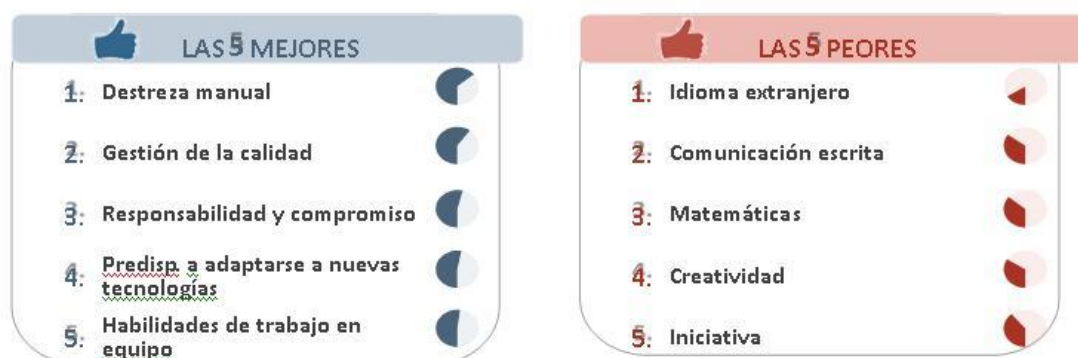
Gráfica 10 Impacto en el negocio por falta de mano de obra calificada. Limitaciones de mano de obra calificada de perfil técnico/operativo. Fuente: ABECEB en base a encuesta INET 2016

Mientras que, si se observa el modo en que se distribuyó la respuesta a esa misma pregunta por ramas de producción, se puede observar que ese impacto fue principal en todas las ramas salvo en química y farmacéutica, en la que la mayor incidencia se notó en la dificultad para alcanzar estándares adecuados.

	Agro	Alimentos y Bebidas	Construcción	Energía y Minería	Química & Farmac	Industria de procesos	Mano de Obra Intensiva	Metalúrgica y Metalmecánica	Serv de salud	Serv de soft, telecom y multim	Serv de turismo y esparci	Total Sectores
¿Tuvo impacto?	51%	72%	76%	79%	68%	78%	92%	84%	72%	85%	65%	77%
Se desempeñó con una menor productividad y mayores costos de operación	29%	24%	22%	23%	17%	19%	19%	20%	16%	14%	18%	19%
Encontró dificultades para alcanzar los estándares de calidad requeridos	10%	21%	19%	20%	26%	17%	14%	17%	12%	14%	14%	17%
Incrementó la carga laboral al resto del personal	19%	18%	11%	18%	12%	15%	10%	13%	21%	14%	30%	16%
Debió demorar/suspender el desarrollo de nuevos productos o servicios	7%	7%	13%	8%	6%	9%	11%	11%	8%	19%	13%	11%
Debió tercerizar determinadas tareas o procesos productivos	12%	6%	8%	13%	9%	16%	9%	12%	5%	13%	4%	10%
Tuvo dificultades para alcanzar objetivos de calidad/precio/plazo fijado con el cliente	5%	5%	6%	5%	9%	8%	12%	12%	11%	9%	5%	9%
Tuvo dificultades para introducir nuevas prácticas laborales o procesos productivos	12%	8%	6%	8%	12%	8%	11%	7%	11%	6%	4%	8%
Tuvo dificultades para introducir cambios tecnológicos	2%	2%	6%	3%	8%	4%	9%	5%	13%	4%	4%	6%
Perdió negocios frente a competidores locales o extranjeros	5%	8%	9%	3%	0%	3%	6%	2%	4%	9%	7%	5%

Gráfica 11 Impacto en el negocio por falta de mano de obra calificada por sector. Fuente: ABECEB en base a encuesta INET 2016

Mientras que, sintetizando, cuando a los empresarios se les requirió que califiquen las competencias de su mano de obra actual y potencial abocada a tareas que requieren conocimiento técnico, las respuestas fueron las siguientes, según muestra la siguiente gráfica.



Gráfica 12. Competencias de su mano de obra actual y potencial abocada a tareas que requieren conocimiento técnico (como % del total calificado según la habilidad). **Fuente:** Desempeño Alto y Medio Alto ABECEB en base a encuesta INET 2016.

En ese contexto, las empresas del sector de minería y energía, servicios de software y servicios de salud informaron que efectuaron cursos de capacitación en un porcentaje muy por encima de la media.

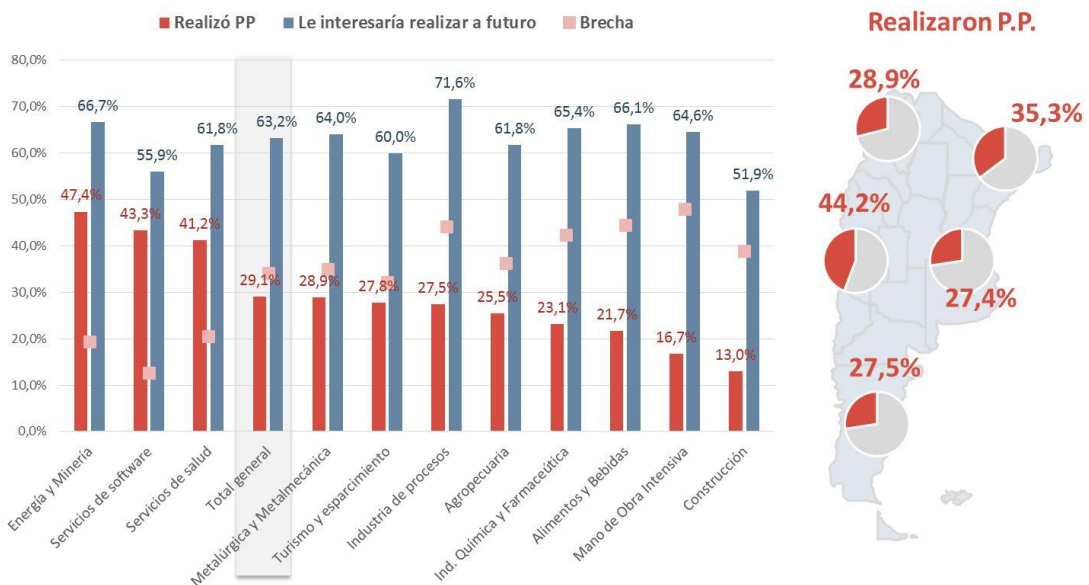
Al mismo tiempo que el 69 % de los empresarios respondieron positivamente a la pregunta sobre la importancia de que las instituciones educativas re-entrenen al personal, de forma de no generar un costo mayor al interior de la empresa, lo que termina por afectar la competitividad.



Fuente: ABECEB en base a encuesta INET 2016

Gráfica 13 CAPACITACIONES OFRECIDAS

El hecho de que la empresa internalice en alguna medida la capacitación técnica/operativa de los trabajadores puede ser visto como una señal positiva en la medida en que la instrucción sea sobre algún área específica, como por ejemplo cuando se debe implementar alguna nueva maquinaria o proceso, y los trabajadores necesitan recibir inducciones específicas para adecuarse y/o actualizarse.



Gráfica 14 Porcentaje de empresas que realizaron Prácticas Profesionalizantes en el último año o les interesaría realizarlas a futuro. Por sectores y regiones. Fuente: ABECEB en base a encuesta INET 2016

El 59% de las empresas planea aumentar su dotación de personal calificado en los próximos 5 años y sólo el 5% afirma que lo reducirá. Pero la mayoría cree que la disponibilidad de oferta les resultará un limitante en el desarrollo de sus estrategias de negocios. Además de la creciente demanda a nivel cuantitativo, el perfil del operario técnico irá mutando. Las tareas manuales y de repetición van dejando lugar a la necesidad de toma de decisiones más complejas, la necesidad de trabajar más articuladamente en equipo, la utilización de equipamiento tecnológicamente más sofisticado y la exposición a protocolos y controles de calidad más estrictos. Ello implicará un operario con un mayor espectro de conocimiento generales (como idiomas o manejo de herramientas digitales), continuamente actualizado en los conocimientos específicos requeridos, y con mayores habilidades socio-emocionales y de metodología de trabajo. En este marco, de los resultados del estudio se deduce que existen espacios de acción para mejorar el aporte del sistema educativo a la actividad productiva.

Ese es el esfuerzo de las universidades que principalmente son de enseñanza, pues ellas pueden lograr que sus estudiantes aprendan a apropiarse creativamente de tecnologías y saberes que logran ser monopolizados por los centros de producción de conocimiento de los países en que radican las principales corporaciones económicas transnacionales. Ya que, desde la perspectiva de la creación de ese conocimiento –y sobre todo en los períodos neoliberales como el actual–, corremos el peligro de que la gestión de las universidades vuelva a merecer la siguiente caracterización:

El signo de la heteronomía es claro, por ejemplo, en las universidades latinoamericanas, en el área de las llamadas investigaciones básicas, donde los objetos y métodos de investigación son determinados por los vínculos con los grandes centros de investigación de los países económica y militarmente hegemónicos, pues tales vínculos son puestos como condición para el financiamiento de las investigaciones, a la vez que como instrumento de reconocimiento académico internacional. El signo de la irrelevancia, por otro lado, aparece claramente en el deterioro y desmantelamiento de las universidades públicas, consideradas cada vez más un peso para el Estado (de ahí, el avance de la privatización, la tercerización y la masificación) y un elemento perturbador del orden económico (de ahí, la creciente desmoralización del trabajo universitario público) (Tünnermann Bernheim & Souza Chaui, 2003).

Para evitar que se produzca dicha situación, las universidades deben participar activa y crecientemente en la Formación de trabajadores y empresarios, sobre todo aquellos pertenecientes a las pequeñas y medianas empresas que son las menos

tras-nacionalizadas, que ocupan mayor cantidad de empleados y que más necesitan del aporte gubernamental en la provisión de auxilio científico y tecnológico. En ese campo, en el que están en disputa la soberanía nacional y con ella la posibilidad de regular la inversión en función de los intereses de la mayor parte de los ciudadanos, se instalará desde ya uno de los frentes de lucha con las trasnacionales y sus agencias de propaganda.

El argumento conocido es el de la necesidad tecnológica, la modernización y la competitividad. Ese es el argumento que respalda la siguiente afirmación de Klaus Schwab y Richard Samans (2015): “Los gobiernos tendrán que reconsiderar fundamentalmente los modelos de educación de hoy en día. (...), Las empresas deben trabajar estrechamente con los gobiernos, proveedores de educación y otros para imaginar un verdadero currículo del siglo XXI”: un verdadero abrazo de boa constrictor.

En lugar de suscribir una inocente entrega de la Formación al arbitrio de las redes trasnacionales, los convenios con éstas deben reservar la confección de currículos que permitan una adecuación a los procesos de trabajo de las empresas trasnacionales con la creatividad suficiente como para acompañar las innovaciones y participar de su producción. A mismo tiempo que redes universitarias y de pymes deben crear ecosistemas creativos.

Pues, como afirma Mariana Mazzucato, pensando en Inglaterra:

Si queremos evitar el muy temido "estancamiento secular", lo que necesitamos no son muchas pequeñas startups --o una obsesión con el financiamiento de "PYMEs" -- sino un ecosistema de innovación en el que estas nuevas empresas devengan relevantes a través de una interacción dinámica entre inversiones públicas y privadas. Esto requiere un sector público capaz y que esté dispuesto a gastar grandes sumas de dinero en la educación, la investigación y aquellas áreas emergentes que el sector privado mantiene fuera de su órbita (debido a la alta intensidad de capital y al alto riesgo tecnológico/mercado); grandes empresas que no reinviertan sus beneficios en recompra de acciones, sino en capital humano e I + D; un sistema financiero que se ofrezca a la economía real y no principalmente a sí mismo; una política fiscal que premie las inversiones de largo plazo sobre las ganancias de capital de corto plazo; una política de inmigración que atraiga a los mejores y más brillantes de todo el mundo⁶.

Como se puede notar, ninguna de esas recomendaciones puede ser dejada al arbitrio de las redes trasnacionales de empresas privadas ni al criterio de las em-

6 <http://www.economist.com/blogs/schumpeter/2014/02/invitation-mariana-mazzucato>

presas medianas y pequeñas. **Es una tarea de los gobiernos** y, de ser posible, de acciones regionales en las que se asocien varios gobiernos para producir las economías de escala que hagan posible el éxito de dichas iniciativas y la acumulación de poder político que impida cualquier condicionamiento negativo por parte de las muy poderosas redes transnacionales; que muy poca o ninguna responsabilidad asumen respecto a las consecuencias socio ambientales de la gestión, debido a que son personas jurídicas dirigidas por CEOs que solo deben cuidar con la productividad de sus respectivas áreas, no poseen responsabilidad moral por sus actos.

Conclusiones

La sociedad del conocimiento (cuyas principales definiciones serán discutidas desde la perspectiva de nuestro argumento) implica no solamente Investigación, Desarrollo e innovación. Dichos aspectos de la producción científico tecnológica son indudablemente importantes. Pero salvo en aquellas regiones que, por factores externos o endógenos, se vean limitadas a un proceso de trabajo despojado de toda aplicación de nuevos saberes y tecnologías, todos o casi todos los participantes de la producción y circulación de bienes y servicios deben ser capaces de adoptar creativamente los nuevos conocimientos. Por ello, sostenemos que la fórmula I+D+i (compartida casi universalmente en la literatura sobre las nuevas formas del desarrollo científico-tecnológico) es incompleta: pues ignora el trabajo de Formación, que hace posible la aplicación creativa de los productos de la investigación, el desarrollo y la innovación en cualquier empresa.

Aceptar el agregado de la “F” a la citada fórmula posee amplias implicaciones en el modo de considerar la actividad de gran parte de las universidades cuya principal tarea es la docencia. Entre las que se encuentran las universidades del conurbano bonaerense, pero no solamente ellas.

En el contexto de la Sociedad del Conocimiento, todas las Universidades se encuentran ante la exigencia de constituirse en un centro formador de profesionales capaces de funcionar dentro de las nuevas dinámicas productivas y de aportar a ellas (Altbach, 2008; Basualdo, 2001; Chiroleu, 2003; Laura & Rovelli, 2012; Versino, 2012). La urgencia de concretar esa incorporación se explicita en documentos como la *Corporación de promoción universitaria*, en donde se destaca que «*La posibilidad de participar en la sociedad del conocimiento exige un nuevo conjunto de habilidades humanas. El individuo debe estar mucho más capacitado que antes y además ha de demostrar un mayor grado de independencia intelectual. Debe ser*

flexible y estar dispuesto a seguir estudiando mucho más allá de la edad en que ha sido tradicional hacerlo. Si los países en desarrollo no mejoran considerablemente el capital humano, se quedarán inevitablemente a la zaga y sufrirán una marginación y un aislamiento en lo económico e intelectual, lo que ha de traducirse en la persistencia, e incluso en el aumento, de la pobreza» (2000). La mayor parte de la literatura sobre el tema coincide en líneas generales con este diagnóstico (Giraldo Monroya, 2005; Leal, 2008; Pávez Salazar, 2000; Sánchez Dasa, 2009; Tünnermann Bernheim & Souza Chaui, 2003; Valencia Carmona, 2012).

La presente ponencia (desarrollada dentro del marco del grupo de investigación “Identidades docentes y gestión del conocimiento, en la actual etapa de la sociedad del conocimiento, en la Argentina. El caso de los docentes de las licenciaturas de la UNTREF: Una investigación comparativa”) propuso un abordaje teórico-crítico sobre las tensiones que la Universidad enfrenta al asumir las exigencias de la época –tanto a nivel nacional como regional e internacional– en cuanto a las tareas de Investigación, Desarrollo e innovación, pero también –y especialmente– en lo que respecta a la Formación de futuros profesionales.

Creemos haber argumentado en favor de la tesis según la cual la gestión del conocimiento universitario no puede agotarse en la fórmula I+D+i enfatizando que 1) la aplicación de los productos de la I+D+i deben encontrar un capital humano apto para su incorporación en la actividad laboral –capacitados por la universidad– y 2) la innovación en el desarrollo usualmente también se requiere dentro de la actividad laboral misma, para lo que se requiere capital humano con saberes básicos que incluyan la creatividad. Ambos aspectos implican que, dada la rapidez del ciclo de las innovaciones (Boisier, 2001), ya no se puede pensar una resocialización absoluta del egresado en las empresas –o que insume tiempo– sino una formación que, por permanecer más cercana a las necesidades de las empresas sea capaz de integrarse más rápidamente a los requerimientos de la actividad laboral. En las universidades públicas argentinas, esto último es facilitado por el hecho de que la gran mayoría de los estudiantes trabajan durante sus estudios, lo que les permite comprender mejor los tiempos y lógicas empresariales y llevar a las empresas los conocimientos adquiridos en las universidades. Razones que, según nuestro entender, se agregan a otras que obligan a pensar que la tradicional fórmula I+D+i debe ampliarse incorporando la Formación (F+I+D+i).

Cabe señalar, finalmente, que en este contexto la figura del docente cobra renovada importancia. De allí que se destaque la necesidad de indagar las diversas posturas identitarias de los profesores universitarios para poder comprender cómo estos actores diagnostican y asumen las nuevas exigencias epocales, y luego para

poder intervenir en dichos procesos de formación orientándolos de acuerdo con las necesidades señaladas.

Bibliografía

- Altbach, P. G.** (2008). Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización. *Revistas I Congressos*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2099/7931>;
- Basualdo, E.** (2001). *Sistema político y modelo de acumulación en la Argentina*. Bs. As. Argentina: UNQ-FLACSO-IDEP.
- Boisier, S.** (2001). Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial. *Interacoos. Revista Internacional de Desarrollo Local.*, 2(3), 9–28.
- Chiroleu, A.** (2003). Condiciones materiales y simbólicas del ejercicio de la profesión académica. Una aproximación a partir de las singularidades disciplinares.
- Cisco.** (2015). THE american network. Retrieved December 2, 2017, from <https://americas.thecisconetwork.com/site/content/lang/es/id/4450>
- Deborah Hardoon** (Oxfam). (2015). *Riqueza: tenerlo todo y querer más*. Oxford. Retrieved from www.oxfam.org
- Elias, N.** (1989). *Sobre el tiempo*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M.** (2007). *Nacimiento de la Bio-política*. Argentina: FCE.
- Fuentes-Nieva, R., Galasso, N., &** (Oxfam). (2014). *Gobernar para las elites. Secuestro democrático y desigualdad económica*. Oxfam. Oxford: Oxfam Internacional. Retrieved from <http://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/bp-working-for-few-political-capture-economic-inequality-200114-es.pdf>
- Giraldo Monroya, G.** (2005). *Teoría de la Complejidad y Premisas de Legitimidad en las Políticas de Educación Superior*. Cinta de Moebio, (22).
- Hardoon, D.** (Oxfam). (2017). *Una economía para el 99%*. Oxford: Oxfam Internacional,. Retrieved from https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp-economy-for-99-percent-160117-es.pdf
- Heler, M.** (2010). "Gestión de conocimiento: algunas cuestiones suscitadas por sus supuestos acerca del conocimiento". En *Revista Praxis Filosófica*. Nro. 30, pp.107-126.
- INET.** (2016). *Demanda de Capacidades 2020. Análisis de la demanda de capacidades laborales en la Argentina*. Bs. As. Argentina: Presidencia de la Nación Argentina. Retrieved from www.inet.edu.ar/wp.../06/Informe_Demandas_Laborales_2020_vf.pdf
- Laura, P., & Rovelli, I.** (2012). *Expansión universitaria y movilidad académica: trayectorias de investigadores universitarios en el Área Metropolitana de Buenos Aires*, 1–17.

- Lazzarato, M.** (2007). *Biopolítica. Estrategias de gestión y agenciamientos de creación*. Cali, Colombia: Fundación Universidad Central - IESCO y Ediciones "Sé cauto" Fundación Comunidad.
- Leal, E. T.** (2008). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *Revista de Universidad Y Sociedad Del Conocimiento*, 4(2007), 1–8.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7238%2Frusc.v4i2.305>
- Marx, C.** (1982). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse)*. 1857-58. México D.F., México: Siglo XXI.
- Marx, K., & Engels, F.** (1848). *Manifiesto Comunista*, 72. Retrieved from www.elaleph.com
- OECD.**(n.d.). Automation and independent work in a digital economy.
<https://doi.org/10.1787/5JLZ9H56DVQ7-EN>
- Oxfam.** (2016). *Una economía al servicio del 1%*. Informe De Oxfam. Retrieved from www.oxfam.org
- Pávez Salazar, A. A.** (2000). *Modelo de implantación de gestión del conocimiento y tecnologías de información para la generación de ventajas competitivas*. Valparaíso: Universidad Técnica Federico Santa María, 91.
- Revolution, F. I.** (2016). *The Future of Jobs*, (January). Retrieved from <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/>.
- Sánchez Dasa, G.** (2009). *América Latina y el Caribe en la economía y sociedad del conocimiento*. Agenda.
- Schwab, K., & Samans, R.** (2015). *The global competitiveness report 2015-2016*. World Economic Forum (Vol. 5). <https://doi.org/92-95044-35-5>
- Simmel, G.** (2005). La metrópolis y la vida mental. *Bifurcaciones: Revista de Estudios Culturales Urbanos*, 4, 7.
- Tünnermann Bernheim, C., & Souza Chaui, M. De.** (2003). *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento. Cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (4/5)*. Paris.
- Valencia Carmona, S.** (2012). *Desafíos y paradigmas de la educación superior*. *Cuestiones Constitucionales*, 283-307. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88523358009>
- Valhondo, D.** (2002) *Gestión del conocimiento. Del mito a la realidad*. Madrid, Ediciones Díaz de Santos.
- Vercellone, C.** (2004). "Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo". En AA.VV. *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva. Traficantes de sueños*. Buenos Aires.

Versino, M. (2012). Universidades y sociedades: Aproximaciones al análisis de la vinculación de la universidad argentina con los sectores productivos. Universidad Nacional de General Sarmiento, Ed. Buenos Aires.

Vitali, S., Glattfelder, J. B., & Battiston, S. (2011). The network of global corporate control. Chair of Systems Design, 1–36. Retrieved from www.plosone.org

Andamiaje en la elaboración de la tesis de grado a través de una práctica de investigación de la carrera de psicología de la UBA

ISABEL MARÍA MIKULIC

MELINA CRESPI

PABLO RADUSKY

ROMINA CABALLERO

Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires (UBA)

Introducción

La enseñanza de la investigación aplicada a la Psicología en la formación de grado universitaria conlleva un gran desafío para las prácticas pedagógicas implementadas en el aula. Al respecto Becerra (1997) y Perez-García (1997), señalaron que en general lejos de promoverse la aplicación práctica de los contenidos y procesos que se enmarcan en una investigación científica, la enseñanza investigativa tiende a reducirse al aprendizaje de teorías y métodos de investigación, desde modalidades meramente expositivas. Los autores mencionados cuestionaron también la enseñanza de la investigación centrada en cursos, entendiendo que la formación en esta área debe implicar un proceso integral que acompañe toda la carrera de grado, en vez de reducirse a determinadas materias específicas, muchas veces con carácter de optativas, que se ofrecen en la currícula. Otros autores como Álvarez de Fernández (1997) cuestionan aquellas estrategias de enseñanza de la investigación implementadas por los docentes universitarios, poniendo en evidencia la existencia de prácticas pedagógicas que no fomentan la participación y la actitud reflexiva de los estudiantes. Como consecuencia, no se coloca al alumno en una situación de aprendizaje que favorezca la investigación, el análisis, la evaluación y la búsqueda de soluciones a las problemáticas actuales. Estos aspectos se contradicen con las exigencias que acompañan los programas de estudio: se espera que los alumnos se formen conceptual, metodológica y actitudinalmente en prácticas que implican el diseño de proyectos, diseño y ejecución de propuestas de intervención, elaboración de informes, monografías, y finalmente la confección de una tesis, que opera como requisito para alcanzar el título de grado.

Numerosas investigaciones han mostrado que los estudiantes tienen serias dificultades para producir textos académicos y científicos, constituyendo una de las principales causas de deserción o atraso en la obtención de grado en la universidad, y de posgrado (Aguirre, 2000; Caldera, 2002; Morales, 2004). Precisamente, la escritura del trabajo final de grado en los estudios de psicología posee características semejantes a las del género académico-científico ya sea en su modalidad de artículo de investigación o de monografía de investigación (Mateo et al., 2009). Por un lado, exige del alumno transmitir de manera clara y precisa información científica y por otro construir saberes. Pocos estudios han abordado la complejidad de la enseñanza de esta modalidad de escritura (Bazerman, Keranen y Encinas, 2012; Castelló, González y Iñesta, 2010; Castelló y Iñesta, 2012; Castelló, Iñesta y Monereo, 2009; Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa, y Martínez-Fernández, 2012; Lonka, 2003). En el ámbito de la Psicología, los resultados muestran que la metodología de revisión colaborativa entre pares con la revisión del profesor a lo largo del proceso de escritura favorecería la revisión continua del texto repercutiendo favorablemente en su calidad final (Seuba, Ortiz, Faz & Vega, 2013).

A nivel local, considerando el diseño curricular de la carrera de Licenciatura en Psicología en la Universidad de Buenos Aires, es posible advertir que si bien durante los últimos años se observa un incremento en la oferta de asignaturas orientadas a la enseñanza de la investigación, aun son escasas. Al respecto, Moya y Di Domenico (2012) no encontraron congruencia entre determinados indicadores presentes en los documentos de AUapsi UVapsi para la acreditación de las carreras (Res.MECyT N°343/09) y los resultados obtenidos a partir del estudio bibliométrico de las asignaturas de los planes de estudio de las carreras de psicología de las tres principales universidades nacionales de Buenos Aires. La principal divergencia hallada fue respecto del indicador “formación en diseños y actividades de investigación científica”, pues un bajo porcentaje de textos en la formación de los estudiantes de las Facultades de Psicología de UNMDP, UNLP y UBA no satisfacen dicho criterio.

Por otro lado, la formación en el área de investigación pareciera tener poco impacto en el interés suscitado en los estudiantes, respecto de otras áreas, así como en el desarrollo de competencias investigativas y en la formación de una actitud científica en los mismos. Ello se percibe, por ejemplo, en: a) el escaso porcentaje de alumnos que se inscriben en materias ligadas a prácticas investigativas, que en su mayoría son electivas; b) la poca participación de los estudiantes en actividades de divulgación científica que promueve la Facultad de Psicología (UBA), como el Congreso Internacional y anual de Investigación en Psicología; c) las dificultades perci-

bidas por el alumnado ante propuestas que exigen la búsqueda y rastreo bibliográfico para el desarrollo de una temática o trabajo monográfico, la elaboración de proyectos de investigación y/o intervención, la redacción de informes o monografías, entre otras; d) la desarticulación percibida por los estudiantes entre la práctica del psicólogo en los diversos contextos de inserción y la práctica investigativa, en tanto campos que lejos de complementarse son valorados como antagónicos; e) la representación extendida en los alumnos de la investigación como un quehacer que compete exclusivamente al “docente investigador” o al “científico”, y por lo tanto, que resulta ajena a las propias posibilidades de elección profesional. En relación a este tópico, diversas investigaciones (Carlevaro, 1998; Scaglia & Lodieu, 2001) realizadas con estudiantes de psicología de distintas universidades, al evaluar las representaciones sobre el rol del psicólogo y las consecuentes preferencias ocupacionales, muestran el escaso interés y la pobre motivación de los mismos por participar en espacios que involucren prácticas en investigación. Los principales motivos de ello se relacionan, en otros aspectos, con la representación que prevalece acerca del rol profesional, la cual no contempla la inserción en tales espacios como un aspecto ligado a sus objetivos principales: incorporarse a una fuerte institución de salud o concretar la posibilidad de atender en consultorio (Carlevaro, 1998). Como identifican Scaglia, Lodieu y Déboli (2001) en sus estudios con estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, existe así, una representación hegemónica del psicólogo presentado como psicólogo clínico. Por su parte, los resultados de la investigación a través de entrevistas realizada por Aisenson et al. (2006) destacan el peso de la clínica psicoanalítica en la oferta curricular y su incidencia en la planificación de la carrera profesional y la orientación de los proyectos profesionales. Dicha representación dificulta o condiciona el acercamiento a otras áreas como la investigativa, generando un campo representacional-simbólico en el cual la identidad como psicólogo sólo puede convalidarse bajo esos parámetros.

En síntesis, diversos son los factores que intervienen en la relación entre enseñanza de la investigación y formación de grado en la universidad. Los mismos ponen en evidencia que pese a la importancia que actualmente se atribuye a la investigación en la formación profesional, los aspectos ligados a: la prevalencia de modalidades pedagógicas tradicionales; la escasa promoción de espacios que fomenten la participación activa de los alumnos en actividades de investigación; el pobre interés o demanda de los estudiantes por incorporarse a este tipo de prácticas bajo la prevalencia de representaciones que clausuran otros posibles en cuanto a la inserción profesional; así como la escasa importancia que se adjudica en el plan de

estudio de carrera a las materias de investigación, quedando relegadas en su carácter de "optativas"; señalan las problemáticas que se advierten actualmente en la enseñanza de la investigación como parte central de la formación universitaria. Ante este estado de la situación, se plantea la necesidad de generar nuevos espacios colaborativos que realmente se propongan el desarrollo y manejo en los estudiantes de recursos instrumentales y metodológicos para la elaboración de trabajos científicos durante la carrera y en el futuro ejercicio profesional, desde un enfoque activo de enseñanza centrado en el estudio de problemas reales. Es desde esta perspectiva, y como forma de dar respuesta desde modalidades novedosas al problema señalado, que surge y se desarrolla la propuesta pedagógica que se presenta en este trabajo. Dicha propuesta se enmarca en una Práctica de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA denominada "Evaluación Psicológica en Contexto" que se enmarca al Proyecto de Investigación UBACyT 20020130100292BA (2014-2017): "Inteligencia Emocional y Calidad de Vida: Estudio de las Competencias Socioemocionales en Contextos Naturales". (Directora: Prof. Dra. Isabel María Mikulic).

Propósitos de la experiencia

Atendiendo al marco problemático reseñado anteriormente, la Práctica de Investigación postula la inserción de estudiantes en el propio contexto investigativo del proyecto UBACYT mencionado, en tanto se considera fundamental estimular la participación de los mismos en estudios de carácter aplicado, fomentando a través de prácticas concretas el desarrollo de competencias útiles para la producción de conocimientos y para su práctica profesional. En especial, se focaliza la especial relevancia de esta práctica de investigación en el ámbito de la evaluación psicológica, dada la amplitud de contextos en los que se desarrolla y en las diversas técnicas que se utilizan. Por otro lado, dado que se ha reglamentado la obligatoriedad de la Tesis de Grado en la Carrera, se considera extremadamente relevante la posibilidad de cursar una Práctica como la que motiva este trabajo ya que permite realizar un proceso de aprendizaje sobre la metodología de la investigación y que posibilita la aplicación de los conocimientos y recursos técnicos adquiridos a la problemática específica que cada estudiante desee abordar en el trabajo final de la Carrera de Grado.

Los propósitos específicos que se proponen se focalizan en que el alumno logre:

- Profundizar en el conocimiento de las teorías, métodos y técnicas de evaluación aplicadas en distintas áreas y problemáticas abordadas por la psicología.

- Realizar experiencias de investigación en ámbitos institucionales diversos (judicial, hospitalario y comunitario) de utilidad para las actividades profesionales.
- Analizar críticamente el proceso de producción y validación del conocimiento psicológico.
- Insertarse en el proceso investigativo desde el rastreo bibliográfico, a la formulación de objetivos e hipótesis, recolección de datos, análisis cuanti-cualitativo de los datos, confrontación, verificación, ratificación o rechazo de las hipótesis enunciadas, etc.
- Adquirir conocimientos sobre metodología de la investigación aplicada a diversos contextos.

En síntesis, la aspiración mayor consiste en generar espacios de integración teórico-práctica, en la creencia de que la investigación no debe ni puede ser transmitida como un objeto, sino que ha de entenderse como un proceso en constante desarrollo, como un camino fundamentado en preguntas que darán lugar a nuevos interrogantes.

Asimismo, se analiza el rol de la práctica como espacio de tutoría y orientación para la elaboración de la Tesis de grado.

Metodología

Partimos del supuesto que la enseñanza de la investigación, y especialmente, su metodología y las técnicas que pueden implementarse en el abordaje de distintas problemáticas, no pueden asumirse desde la mera transmisión de contenidos teóricos y/o de experiencias. Diversos estudios (Álvarez de Fernández, 1997; Torres, 2004) ponen en evidencia que las estrategias de enseñanza de la investigación receptivas-pasivas, o tradicionales, producen menor eficacia en el aprendizaje y la adquisición de destrezas ligadas a la investigación, que aquellas modalidades activas que enfatizan la enseñanza a través del hacer. En tal sentido, la modalidad de trabajo propuesta en la Práctica de Investigación que dictamos, se sustenta en una metodología participativa, que promueve el proceso de enseñanza –aprendizaje activo, e involucra el “aprender a investigar” mediante la realización de una experiencia investigativa. Dentro de la propuesta de investigar-investigando las actividades que se promueven se plantean organizadas en tres partes:

Momento Epistémico: los alumnos desarrollan un proyecto de investigación, que comprende la definición del tema a investigar y el planteo del problema a estudiar. Posteriormente, el rastreo y análisis bibliográfico permite transmitir al estu-

dante que el proceso de investigación independientemente del paradigma que lo sustente supone un proceso permanente de documentación, lectura, revisión y análisis de textos científicos de investigaciones realizadas previamente y de conceptualizaciones teóricas. Esta actividad posibilita, no solamente que se puedan ir construyendo el marco teórico y el estado del arte de la investigación, sino que los estudiantes mismos se interioricen en las distintas formas de hacer investigación, las partes del proceso, las diversas técnicas y diseños que pueden utilizarse, el tipo de lenguaje y recursos de escritura en los artículos científicos, y se empapen con el lenguaje técnico que caracteriza a este tipo de divulgaciones. Completan este proceso investigativo cuando plantean objetivos e hipótesis y postulan el diseño de una investigación.

b) Momento Empírico y Analítico: Los estudiantes avanzan en una segunda parte hacia el trabajo de campo, el procesamiento y análisis de los datos obtenidos. La realización de un trabajo de campo que integra, la administración de instrumentos de evaluación, la selección de una muestra, la construcción de bases de datos con el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS), el ingreso de los mismos y su procesamiento, finaliza con el análisis de toda la información recolectada para discutir los resultados obtenidos y obtener algunas conclusiones preliminares.

c) Momento Expositivo: El proceso culmina con la elaboración de un informe científico y la presentación oral del trabajo, mediante la simulación de exposición en un evento científico. Para tal fin, se utilizan recursos didácticos que incluyen el uso del programa PowerPoint, posibilitando así que los alumnos ejerciten y experimenten la tarea de presentación de trabajos de investigación en encuentros científicos, Congresos, Jornadas, etc.

Una de las particularidades de esta propuesta pedagógica es que supone el uso de nuevas estrategias en la enseñanza de la investigación en la formación de grado, pasando de modalidades tradicionales de exposición-recepción, a una modalidad didáctica que desde un marco constructivista, tiene por propósito general fortalecer la enseñanza, el desarrollo de la investigación y la tutoría en el ámbito universitario. Siguiendo a Lerner y Muñoz, (1986) se entiende por constructivista aquella práctica pedagógica que:

- Favorece la construcción del conocimiento
- Parta de interrogantes significativos para los estudiantes y de sus intereses
- Se aprenda a través de actividades con propósitos reales vinculadas a los problemas y realidad social

- El alumno sea considerado como un ente activo en su propio aprendizaje que construye su conocimiento a través de su propia acción sobre los objetos y de la interacción con otros
- El docente es un facilitador que problematiza, crea espacios para la reflexión, al mismo tiempo que aprende de la misma práctica.

Resultados obtenidos hasta el momento

Por su formato de dispositivo práctico y reflexivo, en la práctica de investigación mencionada, los docentes operan de andamiaje (Dabbagh & Kitsantas, 2005) resignificándose el rol “tradicional” de los mismos, a través del rol de “tutores”. El vínculo tutor-estudiante implica una mayor cercanía, interacción y trabajo colaborativo.

Del mismo modo, los estudiantes más avanzados que llegan con diversas experiencias por su paso en equipos de investigación, también constituyen un andamiaje para sus compañeros. De esta manera, se conforma una comunidad de aprendizaje que favorece el desarrollo de un tipo de aprendizaje colaborativo (Cook, 1998) en el que tanto los docentes como los estudiantes, van construyendo conjuntamente el conocimiento.

Este tipo de enfoques, al igual que el rol de tutor, remite a conceptos como el de Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1931). Este se refiere a la distancia entre el nivel de desarrollo presente de alumno (aquello que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial que podría llegar a alcanzar en un futuro (aquello que sería capaz de hacer) con la ayuda de un tercero (docente o par en un nivel más avanzado de formación). En este margen o distancia entre un punto y otro, es posible ubicar el ámbito de acción de la tarea tutorial. En este sentido, el tutor es aquel que puede servir de andamiaje o sostén del alumno mientras transita ese espacio entre sus capacidades actuales y la realización de sus capacidades potenciales.

Adoptar este enfoque de enseñanza implica revalorizar la figura del tutor y otorgar centralidad a su vínculo de acompañamiento y sostén con el alumno. Como se mencionó previamente, la tarea tutorial se complementa con la interacción con otros alumnos pares más avanzados con mayor experiencia. Dicha interacción conforma un espacio de formación que se reatrealimenta recíprocamente generando una comunidad de aprendizaje. La figura del tutor, más cercana y próxima, combina apropiadamente con el contexto de una práctica. Su rol armoniza con un ámbito que privilegia lo práctico y el “saber hacer”, dando lugar a un “hacer en conjunto” y un aprendizaje colaborativo.

Dada la nueva reglamentación en relación a la obligatoriedad de la Tesis de Grado en la Carrera de Licenciatura en Psicología, la experiencia planteada en este trabajo se constituye en un recurso a un mediano plazo para todos aquellos que deben afrontar la presentación de una tesis de grado como una instancia de evaluación final integradora. El objetivo de una tesis es promover el desarrollo de actitudes y habilidades relacionadas con las tareas de investigación en sus distintas modalidades incluidas las investigaciones sobre las propias prácticas. En este sentido el tema de la tesis deberá estar relacionado con la práctica profesional o de investigación cursada para integrar lo aprendido durante el cursado de la carrera, tanto en términos de conocimientos, habilidades y actitudes. En este aspecto, un punto fundamental será que tanto desde la práctica de investigación como desde una mirada de práctica profesional, el uso de pruebas de evaluación psicológicas será indudablemente de gran utilidad, razón por la cual consideramos esta experiencia especialmente beneficiosa y de crucial importancia. Tal como se observa en la Figura 1 la cantidad de inscriptos a la práctica de investigación a partir de la reglamentación de la tesis de grado ha crecido exponencialmente.

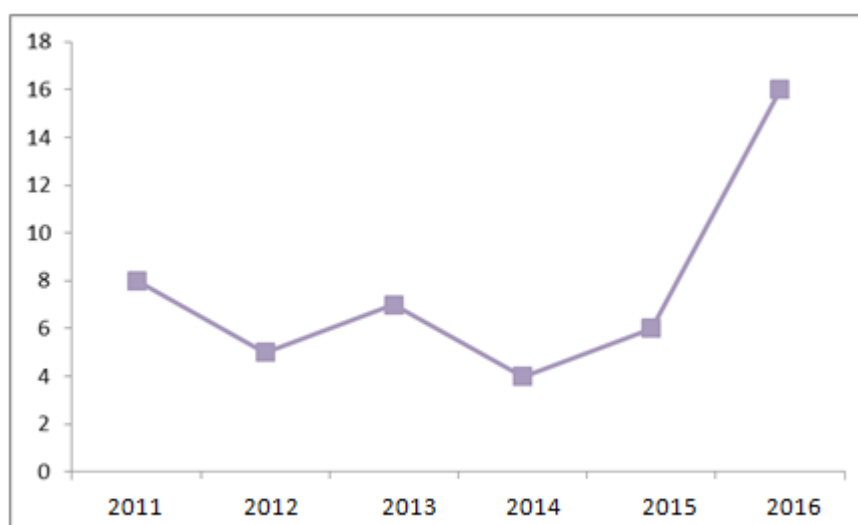


Figura 1. Cantidad de inscriptos a la práctica de investigación en los últimos 6 años.

En suma, uno de los logros obtenidos fue y sigue siendo el ofrecer un espacio y lugar generador de recursos humanos que se transforman en Becarios de Investigación para UBACYT y Tesistas de otros tipos de becas dentro y fuera de nuestro país, ampliando sus horizontes en el quehacer profesional y científico. Asimismo, nos sostiene la creencia de que aportamos a la formación de estudiantes que en amplia mayoría se abocan a estudios de posgrado donde, de una manera u otra, deben hacer uso

de las habilidades y conocimientos relacionados con lo adquirido en la Práctica motivo de este trabajo. Especialmente quienes siguen Carreras de Especialización y Maestrías han reconocido el insumo previo del área metodológica recibido en el grado como un valioso aporte, mucho más quienes siguen estudios de Doctorado.

Conclusiones

El objetivo de este escrito fue presentar la experiencia realizada en el marco de la Práctica de Investigación “Evaluación Psicológica en Contexto” que se desarrolla en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Específicamente se propuso resaltar la importancia y necesidad de fortalecer los espacios de formación en investigación en la Carrera de Psicología, en virtud de los requerimientos para la obtención del título, como lo es la tesis de grado.

En conclusión, se señala que la relación entre enseñanza, formación de grado e investigación, plantea la necesidad de promover espacios de enseñanza que provean a los estudiantes de herramientas conceptuales y técnicas para el cumplimiento de las exigencias requeridas en los planes de estudio, como son el diseño y la elaboración de la tesis de grado. Las prácticas o modalidades pedagógicas pueden propiciar la capacitación y formación de los alumnos en actividades vinculadas a la elaboración de proyectos investigativos, desarrollo y ejecución del plan de tesis, construcción, adaptación y uso de instrumentos de evaluación, confección de monografías o artículos, entre otros. La importancia de contar con prácticas de formación y enseñanza que articulen conceptos teóricos y aprendizajes de metodologías que permitan la consecución de la investigación que de cómo resultado final la Tesis final de la carrera como una integración de saberes y conocimientos, cobra especial interés al considerar la creciente inserción de estudiantes en estudios de posgrado que implican insumos previos como los enunciados.

Referencias Bibliográficas

Aguirre, R. (2000). Desarrollo de la lengua escrita en el nivel universitario. En *Memorias del Segundo Simposio de Lectura y Escritura: Investigación y Didáctica*. Venezuela: Ediciones Posgrado de Lectura y Escritura.

- Álvarez de Fernández, T.** (1997). La efectividad de la combinación de las estrategias discusión dirigida y tutoría, en el rendimiento de los alumnos en la disciplina metodología de la investigación. *Revista de la Asociación Venezolana de Investigación Educativa*, 3.
- Bazerman, C., Keranen, N., & Encinas, F.** (2012). *Facilitated immersion at a distance in second language scientific writing*. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies*(pp. 235-248). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Becerra, A.** (1997). Investigación en metodología vs. metodología de la investigación. *Investigación y Postgrado*, 12, 1.
- Caldera, R.** (2002). Escritura y Escuela: Investigación –acción. En *Memorias del VII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura*. México: Consejo de la Lectura de Puebla.
- Carlevaro, P.** (1998). Progresos y limitaciones en el desarrollo del programa Apex. *Educación y Derechos Humanos*, 17, 35-38.
- Castelló, M., Iñesta, A., & Monereo, C.** (2009). Towards self-regulated academic writing: An exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1107-1130
- Castelló, M., González, L. & Iñesta, A.** (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: El impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 68(247), 521-537.
- Castelló, C., & Iñesta, A.** (2012). *Texts as artifacts-in activity: Developing authorial identity and academic voice in writing academic research papers*. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies*(pp. 179-200). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Moya, L. A., & Di Domenico, C.** (2012). Análisis de la formación básica de carreras de psicología de universidades públicas: un estudio comparativo. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX *Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Lerner, D., Muñoz, M.** (1986). *La lectura: concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas*. Caracas: IPC.
- Mikulic, I. M.** (2006). *Introducción a la construcción y adaptación de tests* Departamento de Publicaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Morales, O., Rincón, A, Romero, J.** (2004). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 9, 29.

- Nirenberg, O.** (2003). *Programación y Evaluación de Proyectos Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez-García, C.** (1997). La investigación en la universidad y la formación integral del estudiante. *Revista En Postgrado*, 3, 3, 19-29.
- Scaglia, H., Lodieu, T.y Déboli, M.** (2001). Representación Profesional del Psicólogo. *Memoria de las VIII Jornadas de Investigación*, Facultad de Psicología, UBA.
- Seuba, M.C., Ortiz, M. C., Faz, G.B., Vega N.A.** (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: el trabajo final de grado en Psicología. *Revista de docencia universitaria*, 11(1), 79-104.
- Torres, V.** (2004). *El componente de investigación en el diseño curricular y su enseñanza-aprendizaje en una universidad Centrooccidental*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

El contexto de la cooperación Universidad – Sector productivo en el Ecuador a finales del siglo XX

JUAN MANUEL GALARZA SCHOENFELD

Universidad Estatal de Bolívar UEB

El contexto del sector productivo ecuatoriano

Para comprender la situación del sector productivo ecuatoriano a fines de los años 90; en el que predominó la figura del empresario conservador y renuente a la innovación tecnológica (Calan; Morales; Roa, 1987), es necesario plantear la matriz socioeconómica en la que esta se originó. Es así que la industrialización en Ecuador es tardía, protegida y altamente dependiente¹; al amparo del boom petrolero que inició en la década de los años 70 bajo un indiscriminado y creciente endeudamiento externo.

Además, la industria ecuatoriana es dependiente, ya que los procesos introducidos en el mismo periodo del auge de las exportaciones petroleras, se basaron en la utilización intensiva de los contratos llave en mano (Arroba, 1998), que no permitieron la desagregación tecnológica, ni la utilización de materia prima local y la contratación de mano de obra calificada nacional, lo que se expresó por la ausencia de industrias que incorporen, desarrollen y generen procesos técnicos, diseños e ingeniería propios (Calan et. al, 1987).

Bajo las condiciones descritas, la industria ecuatoriana, tanto la privada como la estatal, es responsable de la ausencia de elementos de autosuficiencia tecnológica (Colton, 1987) y esto, a pesar de las grandes obras de infraestructura para la industria petroquímica, las obras hidráulicas y de generación hidroeléctrica, la interconexión eléctrica nacional, la modernización de los sistemas de comunicación, el desarrollo de sofisticados sistemas de control en el campo industrial en general², que se dieron en nuestro país con el denominado boom petrolero.

1 Esto no significa que antes de este periodo no existieron industrias. Así, la industria azucarera, como la textil tienen un origen relativamente temprano, pues ambas aparecen en las primeras décadas de este siglo. Sin embargo, la economía ecuatoriana está determinada por la producción para la agroexportación, mientras que el mercado interno se satisface en la hacienda latifundista, basada en una organización semi-feudal del trabajo

2 Véase ILDIS, Informe Social 2, Mayo, 1999

Adicionalmente, las limitaciones estructurales antes anotadas condujeron por una parte a un débil desarrollo de patentes³ y una creciente fuga de divisas originadas en el pago por servicios tecnológicos y, por otra parte una crisis sistémica expresada por la falta de competitividad, incremento de la capacidad ociosa de sus instalaciones y baja productividad del trabajo. Parte de esta crisis de alta dependencia tecnológica tuvo que ver con la imposibilidad creciente de la industria nacional para continuar adquiriendo y asimilando tecnología foránea, debido al encarecimiento de sus costos y a la velocidad de las innovaciones; todo lo cual solamente podría haber sido resuelto a partir de la generación endógena de tecnologías.

En este contexto, y al término de siglo XX, el balance resulta claro bajo este esquema de apertura económica en el cual empezaron a aparecer las debilidades en los distintos eslabones de la cadena productiva ecuatoriana. La improvisación en la mayoría de los casos y, muchas veces la falta de planificación conllevaron a un desarrollo incoherente y a una política macroeconómica inestable que no permitió una planificación adecuada de mediano y largo plazo (Freund, 1997)⁴, lo cual, a su vez, determinó que el proceso industrial ecuatoriano, a pesar de su modernización, especialmente de la industria manufacturera y del sector de servicios bancarios; responsables de importantes cambios en los servicios públicos y privados, muestren una caracterización particular por una falta de dinamismo en las exportaciones de bienes manufacturados y la ausencia de liderazgo empresarial en sectores de alto contenido tecnológico (Aguirre, 1998).

La demanda de innovación tecnológica

Para el caso actual de estudio, la demanda de tecnología se presentó de manera asimétrica, según se trató de grandes o pequeñas empresas. La gran empresa que, cualitativamente es muy reducida, no llegó a poseer el 20% del empleo manufacturero en general; si bien pudo satisfacer las necesidades de innovación tecnológica en base al esquema anterior, evidenció cada vez más dificultades lo que se vio reflejado en los costos altos y el descenso de competitividad. Este es el ejemplo de las grandes empresas estatales de petróleo, energía eléctrica y telecomunicaciones, así como las empresas privadas en el sector financiero y agroindustrial.

A su vez, los sectores petrolero, energético, de telecomunicaciones y financiero fueron considerados elementos esenciales para lograr la eficiencia productiva, por

3 Entre 1970 y 1996 se registraron 529 patentes; 485 extranjeras y solamente 45 nacionales.

4 Karl Freund es un importante dirigente del sector empresarial ecuatoriano.

lo que fueron supeditados a una serie de reformas dentro del programa de modernización y privatizaciones en el país.⁵

A través de la Ley de Entidades Financieras⁶ se buscó la modernización de este sector para que se constituyan en un mecanismo idóneo para la concesión de créditos⁷ en las actividades netamente productivas. Desde el sector empresarial se pronunciaron en el sentido de que el Estado debía reformular sus políticas con relación a la inversión, investigación y educación.

Entre los principales problemas; asociados a la demanda tecnológica desde el sector productivo ecuatoriano, podemos aludir a los siguientes:

1. La industria ecuatoriana manifiesta una marcada y creciente dificultad para llenar sus vacantes con gente académica y científicamente competente e idónea. Sin embargo, los costos de la educación no son considerados como inversión por parte de las empresas y el gobierno.⁸

2. La dualidad del discurso entre pretender que el Ecuador alcance el desarrollo económico y social; a pesar de que jamás se implementaron políticas y acciones que exalten la productividad y calidad de todas las ramas y sectores de la economía, ni se buscaron mejorar los encadenamientos ente la pequeña, la mediana y la gran empresa; la situación de las Pymes evidenció fuertes limitaciones tecnológicas que dificultan tales encadenamientos. En efecto, en el Ecuador no se prestó mucha atención al desarrollo de las pequeñas y medianas empresas. La productividad de ellas y la calidad de los productos generalmente no ha sido bueno y no es buena. La pequeña y mediana industria no ha sido activa en buscar formas más eficientes de

5 El Ecuador se especializó, fundamentalmente, en la exportación de productos primarios y los esfuerzos continuaron encaminándose hasta la actualidad a la exploración y explotación de nuevos yacimientos petrolíferos, así como a la exportación de banano y productos no tradicionales (camarones, flores, etc.)

6 La Ley General de Instituciones del Sistema Financiero de 1994 (LGISF) que introdujo profundas transformaciones en la liberalización de las actividades de las instituciones privadas y redujo desigualmente las capacidades y las atribuciones de la supervisión bancaria. Estas reformas ubicaron al Ecuador como uno de los ambientes más radicalmente desregulados en América Latina; ni siquiera los Estados Unidos habrían permitido este tipo de banca universal que finalmente consumió la crisis bancaria de 1.999

7 Apenas un 10% del crédito del sistema financiero se está canalizando a mediano y largo plazo mediante pólizas de acumulación de más de 360 días y títulos valores como bonos de prenda y de fomento

8 Según datos de la UNESCO, en 1987 Ecuador invirtió 80 dólares por alumno primario. En 1999, la inversión anual por alumno matriculado (preprimaria, primaria y media) es de 11.14 dólares.

producción, identificando nuevos productos, mejorar sus productos y procesos, nuevas maneras de comercialización y reducir los costos.⁹

3. Es innegable que en el futuro; dadas las circunstancias de dependencia mostradas a finales de la década de los años 90, el componente agregado más importante de las grandes empresas será el conocimiento científico y la tecnología, pues las exportaciones de productos naturales serán desplazadas por los de productos intensivos en conocimiento. A pesar de esto, en el Ecuador, el sistema de ciencia y tecnología era débil y continúa siéndolo; a pesar de las políticas que suponen garantizar el cumplir con esta condición.

La innovación tecnológica y la Educación Superior ecuatoriana

El potencial científico y tecnológico del Ecuador estaba ubicado; según Brunner¹⁰, como un país de desarrollo intermedio en el contexto latinoamericano, con aproximadamente 2.049 científicos e ingenieros, de los cuales cerca del 85% se encontraban en las áreas de ciencias e ingeniería. Existen algunos factores que limitaron el desarrollo de este sector. Entre ellos, se puede mencionar los siguientes:

- Débil inversión nacional en investigación y desarrollo¹¹.
- Escasa participación del sector privado en actividades de investigación para el desarrollo; este rubro no alcanza el 10% del total de la inversión.
- Débil masa crítica de investigadores y administradores de proyectos.
- Lento crecimiento y renovación de la comunidad científica.
- Ausencia de una política nacional que establezca líneas y prioridades.
- Débil percepción tanto en la Universidad como en la empresa, de las ventajas de la cooperación.
- Débil cultura innovadora en los empresarios.

9 Para el estudio completo véase Larsen, Maiken (1999): La demanda de Innovación Tecnológica a la Pequeña y Mediana Industria. Mimeo, Quito.

10 Véase Brunner, J.J. en Educación Superior en América Latina. Fondo de Cultura Económica. Chile, 1998. Al referirse al tamaño relativo de las comunidades de investigadores de América Latina, la del Ecuador es cualitativamente similar a la de los países andinos, aunque cuantitativamente de menor tamaño.

11 Según datos de la Fundación para la Ciencia y Tecnología en Ecuador (FUNDACYT) este fue de apenas el 0.02% del PIB en el año 1999.

Debe destacarse, sin embargo, el esfuerzo que el sector universitario desarrolló, en particular a partir de la creación de un fondo para la investigación científica universitaria, al cual pudieron acceder todas las universidades, en base a concurso¹². Esto permitió la generación de 568 proyectos en los posteriores 10 años; que han sido financiados por el referido fondo, de los cuales el 50% se concentraron en tres universidades públicas: la Universidad Central del Ecuador, la Escuela Politécnica Nacional y la Escuela Politécnica del Litoral. Este hecho, entre otros explica porque son estas tres instituciones las que han generado los esfuerzos más sostenidos y sistemáticos en materia de cooperación empresa - universidad, lo cual, por otra parte, reafirma que en el sector académico no solamente se debe querer la vinculación con los empresarios, sino además, es necesario disponer de la capacidad para hacerlo (Varela, 1999), la misma que estará determinada por la existencia de un masa crítica de conocimientos científicos y tecnológicos acumulados previamente por los equipos de investigación (Waissbluth,1988).

Con este antecedente y por iniciativa de varios rectores de las universidades y escuelas politécnicas del país se tramitó en el Congreso Nacional el proyecto de Ley que facultó la creación de Centros de Transferencia y Desarrollo de Tecnologías¹³ (CTT) en las universidades ecuatorianas, dotándoles de un status jurídico para su desenvolvimiento. En el apartado siguiente abordaremos los diversos mecanismos tradicionales de cooperación entre la Universidad y el sector productivo implementados en el Ecuador.

Formas de cooperación Universidad – Sector productivo en el Ecuador

En el caso ecuatoriano y en el espacio temporal determinado, más del 68% de la oferta de ciencia y tecnología provino de las universidades que lograron un aceptable desarrollo de la investigación; de este porcentaje casi la totalidad derivó de la tres universidades mencionadas anteriormente. Esta se presentó bajo formas tradicionales, es decir programas docentes, cursos y currículos de reciclaje; investigación básica aplicada y tecnológica en función del desarrollo y servicios tecnológicos. Pero

12 La Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas vigente hasta el año 2000, en el artículo N° 47 estableció los mecanismos de financiamiento de la investigación e instituyó la Comisión para la Investigación Científica y Tecnológica.

13 Véase el Anexo 1.

también bajo formas nuevas (Silvenses, 1995); especialmente a través de la creación de Centros de Transferencia Tecnológica, que promovieron y facilitaron la cooperación del mundo académico con el sector empresarial y productivo.

Formas Tradicionales

Considerando las tres universidades destacadas en este trabajo académico, existe una diferente intensidad en la utilización de este tipo de mecanismos (López, 1989); sin embargo, preferimos analizar cómo se presenta esta situación en función de los sectores y áreas de cooperación.

1. Programas Docentes: Muchas facultades de las tres instituciones incluyeron en sus programas docentes pasantías o trabajos de tesis de los estudiantes que involucraron al sector empresarial. Esta forma de cooperación fue más dinámica en los siguientes sectores:

- agropecuario
- energético y minero
- salud y nutrición

Los vínculos establecidos se dieron, especialmente, con facultades que representan a las siguientes áreas del conocimiento:

- ciencias agropecuarias
- ingeniería: civil, eléctrica, geológicas y minería, ciencias químicas
- ciencias de la salud

2. Cursos o Currículos de Reciclaje: En este campo se pudieron notar que las tres instituciones ofertaron actividades de corta duración, basados en necesidades puntuales de las empresas y que involucró a técnicos y administradores. En los últimos años de la década de los años 90, estas actividades tuvieron relación con:

- gestión tecnológica
- medio ambiente
- análisis de mercado
- tecnologías de información

3. Investigación básica, aplicada y tecnológica a problemas de desarrollo: Dentro de estas actividades se contabilizaron alrededor de 250 proyectos de investiga-

ción, financiados por el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas¹⁴ (CONUEP) y por la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología (SENACYT) que constituyeron una importante contribución de las universidades al sector empresarial. En especial destacan los estudios que han tenido aplicaciones en las industrias petroquímica, camaronera y alimenticia, así como en los sectores agroindustrial y energético.

De otro lado, cabe mencionar que estos trabajos en buena medida hicieron posible que el sector empresarial ecuatoriano, conjuntamente con las universidades, incursionen en el desarrollo de las denominadas nuevas tecnologías. Lo que se puede expresar del siguiente modo:

- La biotecnología presentó seis campos de aplicación en dos sectores: agropecuario y salud. En el primer caso, la biotecnología estuvo orientada al desarrollo de variedades de cultivos nutritivos y de acceso mayoritario por parte de la población, la selección y mejoramiento de especies animales con significación comercial. En el caso de la salud humana, se la utiliza en la producción de vacunas que contrarresten las enfermedades tropicales (malaria, leishmaniasis).
- Nuevos Materiales, los trabajos que se efectuaron tienen relación con la utilización de fibras vegetales en hormigón y polímeros.
- Tecnologías de Información, a pesar de que eran limitados los trabajos existentes en este campo, los contactos crecientes con el sector empresarial, están potencializando la capacidad de investigación y desarrollo tecnológicos, que permiten producir software y equipos, con lo que se podría superar el déficit que este rubro genera en la balanza comercial.¹⁵

14 En 1998, luego de un gran levantamiento popular, especialmente del sector indígena, se redactó una nueva Constitución Política que finalmente fue aprovechada por los políticos de tendencia neoliberal que, a través de una coalición de centro-derecha, dominaron la Asamblea Constituyente. El resultado fue la "constitucionalización" de la práctica privatizadora de los recursos del Estado, la precarización de los derechos laborales y el fin de la gratuidad de la educación superior que permitió a las universidades el cobro de aranceles por servicios educativos a los estudiantes. En este mismo año se crea el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP) luego el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) organismo que regulará, coordinará y planificará el sistema universitario ecuatoriano

15 Solo en 1998, el Ecuador importó 91 millones de dólares en tecnología de información, mientras que las exportaciones fueron nulas.

4. Servicios Tecnológicos: En particular la vinculación con el sector empresarial presentó una mayor dinámica a partir de la prestación de servicios en los siguientes rubros:

- servicios técnicos repetitivos (ensayos, análisis de laboratorio)
- servicios de asesoría tecnológica
- servicios de control de calidad de procesos y productos

Las áreas que mayor desempeño tuvieron en este campo fueron:

- ingenierías: civil, petróleo, eléctrica y mecánica, química y farmacia, administración de empresas, auditoría y contabilidad

Los sectores que mayor demanda tuvieron en tales servicios fueron:

- construcción y obras públicas
- alimentos
- química- farmacéutica
- agropecuaria
- servicios

Es necesario destacar que, la demanda por los servicios universitarios, se incrementó en forma creciente en proporción a la dificultad de alcanzar la tecnología bajo la modalidad tradicional (COTEC, 1993) o llave en mano. Así, en un estudio¹⁶ en el sector agropecuario¹⁷ se señaló que, un 95% de las instituciones involucradas con el desarrollo de procesos productivos en este sector, están dispuestos a demandar servicios a las universidades. Este mismo estudio, sin embargo, se reveló que muchas empresas no concretaron esta demanda (48%) por falta de información y de mecanismos adecuados que permitieran analizar sus necesidades y requerimientos.

Acciones de la cooperación Universidad – Empresa en el Ecuador

Los procesos de innovación de la sociedad ecuatoriana, así como las reformas introducidas por el Estado y las universidades, crearon un marco institucional nuevo que favoreció la cooperación entre los sectores.

16 FUNDACYT (1.999): Memoria Anual.

17 Entre otras unidades de enlace: institutos de interface, empresas mixtas, incubadoras de empresas, parques tecnológicos.

En tal sentido, conviene mencionar algunos signos y referentes que podrían ser importantes:

a) Cambios en la estructura del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología; expresados en la expedición del Decreto Presidencial¹⁸ mediante el cual se reorganiza el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología. Esta reorganización contempló la introducción de niveles políticos; ejecutivo- operativo; de apoyo; y, financiero.

Los aspectos innovadores de la nueva estructura del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología descansaron en la creación de una Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología en lugar del CONACYT. Este nuevo organismo estuvo vinculado de manera directa a la Vicepresidencia de la República; quien emergió como el ente rector en esta área¹⁹.

b) La aprobación de un préstamo BID al Ecuador para el desarrollo del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, por un monto de US.\$30'000.000 el mismo que tiene tres rubros fundamentales²⁰:

1. Capacitación, orientada al desarrollo de programas de postgrado y a la formación de recursos humanos de alto nivel.
2. Investigación y desarrollo, en el que se contemplan rubros para la realización de proyectos que impliquen investigaciones e innovaciones tecnológicas del sector empresarial.
3. Desarrollo institucional mediante recursos orientados al fortalecimiento de la capacidad institucional (laboratorios, procesos informatizados, redes de comunicación), especialmente en universidades y en la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología.
4. Conformación de la Red Ecuatoriana de Cooperación Empresa - Universidad integrante de la Red Iberoamericana de Ciencia y Tecnología.

c) Conformación de la Red Ecuatoriana de Información, Ciencia y Tecnología (REICYT), que a través de una columna vertebral (Backbone) de computadores in-

18 Registro Oficial Nº 413

19 Todas las decisiones son tomadas directamente por el Vicepresidente de la República, con lo que se pretendió dar mayor fuerza a las políticas de ciencia y tecnología. Como parte de esta innovación destaca la creación de la Fundación para la Ciencia y Tecnología, FUNDACYT.

20 FUNDACYT, Memoria Anual, 1.999

terconectados por Internet, reúne a investigadores, científicos y universidades entre sí.

Conclusiones

Es evidente la insuficiente vinculación de las Universidades y Escuelas Politécnicas con el sector productivo; la opinión general no carente de fundamento, es que la universidad ecuatoriana no mantuvo una adecuada vinculación e interacción con la realidad nacional (Mattison, 1987). Aunque la oferta académica que desplegaron las universidades y escuelas politécnicas fue variada y amplia, apareció como poco innovadora y pertinente ante las necesidades del desarrollo del país (Mattison, 1987), repetitiva en cuanto a facultades, escuelas y carreras; inadecuada en algunos casos, obsoleta en planes y programas de estudios, desactualizada en el manejo de la información científico y tecnológica (Watson, 1987), poco propicia para responder a los retos del espacio temporal; en una década prominente del neoliberalismo, insistiendo en modelos de enseñanza y aprendizaje que no desarrolla la capacidad para responder a problemas.

Si bien es cierto que en los últimos años de la década de los años 90 se dio un impulso a la investigación, también es verdad que ésta aún no contribuyó de manera significativa a la solución de los principales problemas nacionales, ni al desarrollo del aparato productivo (Larsen, 1999).

Salvo las excepciones de rigor, las universidades y escuelas politécnicas se encontraban desvinculadas de los circuitos internacionales de la ciencia y la tecnológica.

Por otra parte, no existió coherencia dentro del sistema educativo; la universidad no guardó una relación adecuada con los niveles educativos secundarios ni tan poco otras modalidades de la educación superior o terciaria (Enros, 1986). Además, las instituciones universitarias no siempre han generado una imagen positiva en su actividad académica, promocionando sus programas en la colectividad a través de los diferentes medios de información.

La gestión universitaria moderna que se pretendió implementar, debió incorporar la vinculación con el medio externo (comunidad, sectores productivos, medios de comunicación, instituciones estatales, interacción con otras instituciones universitarias y educativas) de manera permanente y diversificada (Jablon, 1987) en la globalidad de sus programas académicos (formación profesional, investigación extensión).

La insuficiente e inadecuada vinculación con el medio externo produjo una notable confusión y una inadecuada identificación de la misión de la universidad contemporánea (MacDonald, 1987). La misma fuente Misión de la Universidad Ecuatoriana para el siglo XXI²¹, señala en los objetivos de extensión, en dónde se propone que debía:

"Convertir a la extensión universitaria en el mecanismo idóneo para establecer una intensa y fluida comunicación con la sociedad civil y el Estado, de tal modo que permita a las universidades y escuelas politécnicas, conocer las realidades y demandas del entorno; y difundir en el tejido social los productos y servicios de sus actividades.

Establecer en los programas de extensión, criterios que contribuyan a solucionar los desafíos que a nuestras comunidades plantea el desarrollo sustentable.

Orientar la extensión universitaria, especialmente a las actividades de asistencia técnica y capacitación, hacia la realidad nacional, a fin de que ello permita encausar la docencia e investigación hacia las necesidades del país.

Identificar las necesidades del sector productivo en materia de asistencia técnica y capacitación.

Aportar con estudios y propuestas concretas al tratamiento de la problemática de los sectores marginales, urbanos y rurales."

De tal manera que el documento no solamente que identificó a la extensión como un mecanismo o medio de vinculación con la sociedad, sino que es más bondadoso cuando se señaló actividades concretas, factibles de realización porque contaba, fundamentalmente, con el recurso humano capacitado para el encuentro interactivo de las instituciones de educación superior con el sector productivo (Geisler et. al. 1994).

Bibliografía

Aguirre, Carlos (1998): "Desarrollo Industrial: Innovación Tecnológica y Educación Superior en los países Andinos", en Euromonitor, Boletín 11, marzo-abril, pág. 13.

21 Plan de Desarrollo de las Universidades y Escuelas Politécnicas, Perfil, Universidad Ecuatoriana Misión para el siglo XXI. CONUEP - MEC- EB/PRODEC - BIDEF, Cuenca – Ecuador. 1994

- Arroba, Rodrigo** (1998): *La Universidad y el Proceso Científico - Técnico en la universidad ecuatoriana y el desarrollo nacional*. CONUEP, Quito.
- Borba de Araujo, E.** (1999): *The Entrepreneurship Development at the Colombian Institute for Higher Education. Educating the Entrepreneurs*. Simon Fraser University.
- Brunner, J. (1998)**: *Educación Superior en América Latina*. Fondo de Cultura Económica. Chile.
- Calan, A.; Morales, V.; Roa, A.** (1987): *Factores Críticos para el éxito o fracaso de los procesos de Innovación Tecnológica*. Estudio de Casos. XI Seminario Latinoamericano de Gestión Tecnológica, México.
- Colton, Robert** (1987): *University/Industry Cooperative Research Centers are Proving Themselves*. Research Management, March-April.
- COTEC**.(1993): *Conceptos básicos de referencia para el estudio de la Innovación Tecnológica*. Madrid.
- Enros, P.**(1986): *University Offices For Technology Transfer Toward the Service University*. Office of the Science Council of Canadá, Ottawa.
- Freund, Kurt (1997)**: “La pequeña y mediana empresa: motor del desarrollo”, en *Notas para un Diálogo Urgente*, Programa Bolívar, Venezuela, 2a Edición, p. 125
- Geisler, E.; Furino, A.; Kiresuk, T.J.** (1994): “Toward a Conceptual Model of Cooperative Research” en *Patterns of development and Success in University-Industry Alliances*.May.
- Jablon, C.** (1987): *Cooperating with Public Research: The view of Elf Aquitaine*. Industry & Higher Education, December.
- Larsen, Maiken** (1999): *La demanda de Innovación Tecnológica a la Pequeña y Mediana Industria*. Mimeo, Quito
- López, R.; Scanton, A.P.; Solleiro, José Luís** (1989): *La vinculación Universidad - Empresa: Motivaciones e Impedimentos*. Anais do Seminario Internacional de Vinculación Universidad - Industria, Rio de Janeiro.
- MacDonald, S.** (1987): “British Science Parks: Reflections on the Politics of High Technology”. *R&D Management*, 17.
- Mattison, F.T.** (1987) : “University/ Industry Relations and Technology Transfer in the European Community” en *Industry & Higher Education*. September.
- Powers, D.R.; Powers, M.F.; Betz, F.; Aslaniam, C.B.** (1988): *Higher Education in Partnership with Industry*. Jossey Bass Publishers, San Francisco,USA.
- Silvenses, H.N.C.** (1995): *Vinculación Universidad-Industria*. UNAM-Facultad de Química, Mexico.
- Varela, R.** (1999): “The Centre for Entrepreneurship Development at the Colombian Institute for Higher Education”. *Educating the Entrepreneurs*. Simon Fraser University.

Waissbluth, Mario; Cadena, Gustavo; Solleiro, José Luis (1988): “Linking University and Industry: An Organizational Experience in México”. *Research Policy*, 17.

Watson, J.A. (1987): “Campus-Linked Incubators Centre Developments” en *Industry Higher Education*, September.

Anexo

REPUBLICA DEL ECUADOR EL CONGRESO NACIONAL

CONSIDERANDO

Que, de conformidad con el artículo 80 de la Constitución Política la investigación científica y tecnológica debe llevarse a cabo en las universidades, escuelas politécnicas y otros órganos de educación superior en coordinación con los sectores productivos;

Que es deber del Estado estimular la investigación científica y tecnológica, en especial aquella que contribuya al progreso económico y social del país;

Que es necesario promover una mayor interacción entre el sector privado y la universidad para que esta contribuya a encontrar las soluciones técnicas que necesitan los procesos productivos

Que es conveniente dar incentivos a los profesionales ecuatorianos, y en especial a los profesores e investigadores universitarios para que contribuyan al máximo de su capacidad en beneficio de la labor académica e investigativa;

En ejercicio de sus facultades constitucionales expide la siguiente:

LEY DE LOS CENTROS DE TRANSFERENCIA Y DESARROLLO DE TECNOLOGÍAS

Art. 1.- Los consejos universitarios o los organismos equivalentes de cualquier denominación de las universidades, escuelas politécnicas, institutos técnicos y tecnológicos reconocidos legalmente podrán crear, mediante resolución, Centros de

Transferencia y Desarrollo Tecnológico (CTT) adscritos a dichos establecimientos los mismos que tendrán autonomía administrativa, económica y financiera, sin perjuicio de los institutos y otras dependencias que hayan creado o creen los centros de educación superior, en virtud de su autonomía, para realizar o promover la investigación en los términos que establece la presente Ley.

Dicha resolución se comunicará al Ministerio de Finanzas, al CONUEP, a la Contraloría y a los organismos de desarrollo del país para los efectos de esta Ley.

Art. 2.- Los Centros de Transferencia y Desarrollo Tecnológico tendrán como fines:

- a) Promover la investigación científica y tecnológica;
- b) Propiciar la creación o el mejoramiento de laboratorios, gabinetes u otros medios idóneos para la investigación en los centros de educación superior;
- c) Establecer y mantener la cooperación de los establecimientos de educación superior con las empresas privadas y públicas nacionales en el desarrollo de tecnologías;
- d) Colaborar con organismos, instituciones o empresas públicas y privadas extranjeras para la transferencia y adaptación de tecnologías a las necesidades del país;
- e) Buscar soluciones por parte de los establecimientos de educación superior a los requerimientos técnicos y tecnológicos que planteen los sectores productivos y sociales del país;
- f) Diseñar proyectos de desarrollo, participar en su ejecución y evaluarlos. y,
- g) Organizar programas de promoción y difusión de estrategias y de resultados.
- h) Desarrollar cursos de capacitación, asesorías y consultorías.

Art. 3.- Para el cumplimiento de sus fines los centros podrán:

- a) Contratar con el mismo establecimiento de educación superior al que pertenecen o con otros establecimientos de educación superior o de investigación, el uso de equipos, laboratorios, granjas experimentales o facilidades similares o cualquier otro bien mueble o inmueble que siendo de propiedad del establecimiento de educación superior, o estando en usufructo de este, puedan servir para el fomento y desarrollo de investi-

gaciones científicas o tecnológicas. El pago por el uso de los equipos y más bienes objeto del contrato no podrá ser menor a los costos de mantenimiento y reposición de los bienes contratados.

- b) Suscribir contratos con centros de investigación o laboratorios públicos o privados, con empresas públicas o privadas, con organismos o entidades del sector público, sean del Ecuador o del extranjero, siempre que dichos contratos estén relacionados con los fines y objetivos de los centros;
- c) Administrar los recursos económicos que se deriven de la investigación Científica y tecnológica, incluyendo los provenientes de derechos intelectuales. Los centros de educación Superior a los que estén adscritos a los CTT participarán de los beneficios económicos que se deriven de la investigación en un porcentaje no menor a! 15 % del valor de los contratos, cantidad que será invertida exclusivamente en investigaciones científicas y tecnológicas; y,
- d) Contratar con personas naturales, especialmente profesores o catedráticos y estudiantes la prestación de servicios profesionales que sean necesarios tanto para la marcha administrativa del centro como para el desarrollo de los procesos de investigación o la realización de un proyecto de investigación y la transferencia de tecnologías. En todo caso, los profesores universitarios o cualquier otra persona contratada por los centros tendrán derecho a obtener beneficios económicos personales independientemente de la relación laboral que mantengan con cualquier establecimiento educativo, sometiéndose, en todo caso, a las disposiciones institucionales.

Art. 4.- El Centro. para iniciar su funcionamiento recibirá una sola y exclusiva aportación de la institución educativa superior que lo haya creado, a la que se sumará el aporte que hayan conseguido sus promotores, constituyéndose así el capital fundacional. Los CTT se regirán por el principio de autofinanciamiento.

Art. 5.- Los CTT podrán ser beneficiarios de la disposición constitucional constante en el artículo 72 y sus transacciones financieras estarán sujetas al mismo tratamiento tributario establecido para los centros de educación superior por la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas.

El representante legal o máximo personero del centro será solidariamente responsable con el representante legal de la empresa que se acoja a los beneficios aquí establecidos, en caso de comprobarse su utilización fraudulenta.

Art. 6.- Cuando un bien mueble susceptible de ser depreciado, sea adquirido por una empresa para ser utilizado en un CTT para un proyecto de investigación, la empresa lo podrá depreciar en tres años.

El Ministerio de Finanzas aceptará como únicos justificativos para que la empresa pueda acogerse a este beneficio:

a) Una declaración notariada de! representante o máximo personero del Centro certificando la utilización de dicho bien para efectos de investigación científica y tecnológica; y,

b) Una copia del contrato celebrado entre el Centro y la empresa en el cual se estipule la utilización del respectivo bien sujeto a la depreciación acelerada.

El representante legal o máximo personero del Centro será solidariamente responsable con el representante legal de la empresa que se acoja al beneficio aquí establecido en caso de comprobarse su utilización fraudulenta.

Art. 7.- Los centros estarán obligados a mantener estados financieros actualizados, de acuerdo a los principios contables generalmente aceptados Los proyectos de investigación o desarrollo tecnológicos deberán tener su propia contabilidad, indicando todos los ingresos y egresos que dichos proyectos generen.

Art. 8.- Los centros deberán presentar anualmente a los consejos universitarios, o a los órganos equivalentes del respectivo establecimiento de educación superior, a la Contraloría General del Estado y al Ministerio de Finanzas, un estado auditado de todas las operaciones realizadas durante el año fiscal.

Dichas auditorías deberán ser ejecutadas por cualquiera de las empresas auditoras autorizadas en el Ecuador para la realización de auditorías externas a las entidades financieras.

Art. 9. La Contraloría General del Estado podrá practicar auditorías y exámenes especiales con respecto al manejo de OS fondos públicos que hayan sido asignados a un proyecto determinado y de las aportaciones que se hagan de conformidad con el artículo 50 de esta Ley.

El consejo universitario o su equivalente podrá solicitar cuando lo considere conveniente a la Contraloría o a otros organismos que realicen auditorías financieras, técnicas o exámenes especiales de los CTT.

Art. 10.- Los Centros elaborarán anualmente sus presupuestos de conformidad con lo que disponga el respectivo reglamento.

Art 11.- La presente ley entrará en vigencia a partir de su publicación en el Registro Oficial.

Certifico que el presente Proyecto de Ley ha sido debatido y aprobado en la sesión de la Comisión de Educación, Cultura y Deportes del día miércoles 13 de octubre de 1999, después de haberse examinado las observaciones presentadas por escrito por los H. Germán Mancheno, Wilfrido Lucero, Henry Llanes y Hugo Moreno y las que se hicieron verbalmente en el primer debate del proyecto por parte de los Honorables Xavier Neira, Hugo Moreno, Reinaldo Paez, Antonio Posso, Aníbal Nieto, Kaiser Arévalo, Iván Rodríguez, René Maugé, Silvana Peña, Paco Moncayo, Ramiro Rivera, Voltaire Medina y Adolfo Bucaram O.

Quito, 13 de octubre de 1999

Lo certifico:

Sra. Cecilia Veintimilla Granda

SECRETARIA

El rol de la Universidad en el Sistema Regional de Innovación

JULIO TALIN

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo – Universidad Nacional del Litoral

El presente forma parte del proyecto de investigación “Sistema de indicadores de Transferencia tecnológica de las facultades de Arquitectura de Universidades Nacionales y su impacto en el desarrollo territorial”

El contexto

Los nuevos escenarios productivos iniciados por la declinación mundial de los modelos de organización del trabajo tradicionales, a partir de la década del 70, se caracterizan por profundas transformaciones tecnoproductivas que llevan a una heterogeneización de los modelos de desarrollo, contribuyeron a la globalización de la economía mundial, fomentaron el traspaso hacia una sociedad basada en el conocimiento y a la configuración de una economía basada en la información, donde conocimiento e información se transformaron, consecuentemente, en los factores clave para cualquier modelo de desarrollo.

La insistencia teórica sobre el alto grado de especificidad histórica y geográfica que caracteriza a los procesos locales de producción –en todo lo referente a capacidad de acumular experiencia, producción de conocimiento específico, generación de capacidades, transformación de la trama productiva- hace que este tipo de sucesos generen oportunidades históricas para registrar y explicar la dinámica y los modos en que se producen, transmiten y aplican conocimientos específicos –tácitos o codificados-, así como su impacto en el contexto general de las instituciones, los modos de relación social, alteraciones en la legalidad, entre otros.

Los fundamentos para la investigación y la construcción del conocimiento, basando el proceso de investigación hacia formas múltiples de innovación diseñadas y ejecutadas con una amplia interacción de actores como factor fundamental que motoriza el desarrollo territorial, es la agenda contemporánea que enfrentan las Universidades, fundamentalmente las latinoamericanas, donde el mayor gasto en conocimiento se focaliza en el sector público y las universidades tienen una presencia dominante en I+D.

La demanda de conocimientos que faciliten evaluaciones más eficaces del impacto de las universidades en su entorno inmediato deriva en la búsqueda de la medición de los fenómenos de innovación cuyo origen se presume íntimamente ligado a las actividades académicas.

Marco conceptual para el abordaje

La tendencia general a profundizar los aspectos estructurales de la sociedad del conocimiento lleva al centro de la escena el estudio de las relaciones entre la universidad y su medio. La apertura de esta caja negra a partir de los nuevos enfoques centrados en el estudio específico de la innovación, entendida como un factor determinante del desarrollo social y del crecimiento económico, ha motivado nuevos programas de estudio que integran multidisciplinariamente corrientes de pensamiento provenientes de la economía, las nuevas ingenierías, los estudios culturales, el campo de los estudios sociales sobre la ciencia y la tecnología, y otras disciplinas afines, y coinciden en establecer la suma relevancia de los estudios de casos en los ambientes micro, como la nueva frontera en la búsqueda de explicaciones para los procesos de desarrollo exitosos (Yoguel G., 2000; Nonaka I., 1995).

Para la búsqueda de respuestas al interrogante que surge de qué es lo que se requiere en un territorio y como debe construirse una visión territorial del desarrollo, es preciso hacer una lectura previa de las potencialidades humanas en el territorio, en tanto carencias y necesidades, así como de las posibilidades que existen en un contexto y entorno social y cultural, para poder identificar en las personas los campos integradores sobre los cuales es posible configurar una concepción de desarrollo en el escenario de las actitudes y los valores comunitarios, en donde estén presentes límites y horizontes hacia un crecimiento. Para la realización de esta lectura intersubjetiva, es necesario que la educación superior se integre de manera real con la dinámica del mismo territorio, construyendo un programa de comprensión del desarrollo humano, con conocimiento, para un mejor desarrollo local.

Lo novedoso y oportuno de estos aportes deben estar en la concepción del enorme valor productivo que adquiere la información administrada, convenientemente y apropiada, por agentes sociales externos al ámbito académico, que sostienen procesos de aprendizaje a partir de innovaciones organizacionales de producto o de proceso, y que promueven un alto grado de interacción entre sus individuos, con marcada participación de los cuadros intermedios. Esta hipotética situación

propuesta por los manuales más actualizados sobre gestión universitaria y vinculación al territorio resulta sumamente pertinente como matriz de análisis para explorar el impacto que se produce cuando se considera el escenario de inserción profesional de los egresados recientes de las carreras de grado y posgrado.

La decisión de impulsar la investigación y la innovación, junto con la recomendación extendida de estimular la interacción entre los sectores productivos y el sistema de enseñanza público, advierte que la tendencia general a profundizar los aspectos estructurales de la sociedad del conocimiento llevan al centro de la escena el estudio de las relaciones entre la universidad y su medio. De esta manera, no sólo debe considerarse la obligación que la universidad tiene de aportar al mejoramiento de la eficacia de estos procesos, sino que deben verse como una oportunidad única para su estudio particularizado.

Por otra parte, los enfoques fundados en las teorías de las redes de conocimiento también se presentan como novedosos en términos teóricos y pertinentes a nivel regional. Pero dichos abordajes tampoco podrán desplegar su potencial transformador, en el ámbito de las decisiones estructurales y la producción de políticas públicas, si antes no se hacen esfuerzos sostenidos por profundizar los conocimientos acerca de cómo son, verdaderamente, los procesos innovativos en la región, es decir que los modelos prescriptos no podrían llegar a implantaciones exitosas sin antes contextualizarlos en relación a la constelación de dispositivos sociales que condicionan las formas productivas locales y, sobre todo, las relaciones entre empresarios y público y entre productores y usuarios de conocimientos, todo ello en medio de una dinámica compleja de aprendizajes mutuos y de relaciones cruzadas entre ciencia, tecnología e innovaciones provenientes de ámbitos formales y no formales. (Lundvall, A., 1988; Sutz, J., 1997, López, A. 1997)

Adicionalmente, se debe considerar que la noción de competitividad vinculada al concepto primario de sistema nacional de innovación (SNI) (Marschoff C., 2002) ha sido en cierta manera desplazada por una nueva concepción de la relación entre territorio e innovación.

La Universidad y el Sistema Regional de Innovación

Profundizar los conocimientos acerca de cómo son los procesos innovativos en el territorio, en particular la relación con los dispositivos sociales que condicionan las formas productivas locales y las relaciones entre empresarios y público y entre productores y usuarios de conocimientos, con una dinámica compleja de aprendiza-

jes mutuos y de relaciones cruzadas entre ciencia, tecnología e innovaciones provenientes de ámbitos formales y no formales es fundamental para establecer la medición de los fenómenos de innovación-

Para comprender las relaciones entre la Universidad y el medio adoptamos el concepto de Sistema Regional de innovación (SRI) que se basa en entender y explicar a la región como un sistema para la creación de conocimiento y para el desarrollo. Desde el enfoque de los SRI, la región puede ser concebida como la unidad territorial dinamizadora en la cual operan los distintos agentes económicos y a partir de la cual deben canalizarse los elementos básicos que permitan la generación de conocimiento y la innovación necesarias para garantizar el crecimiento y el bienestar económico.

El SRI no es posible comprenderlo como un ente aislado y autosuficiente; debe ser concebido como un sistema abierto y ligado a otros sistemas de innovación.

El SRI está integrado por varios subsistemas de actores implicados en un proceso de aprendizaje colectivo y las vinculaciones existentes entre los agentes que componen esos sistemas (Fernández de Lucio y Castro, 1995)¹.

Se identifican subsistemas que deben estar vinculados para interactuar y propiciar las dinámicas de los procesos de innovación:

- la estructura de producción;
- los centros tecnológicos y las empresas de bienes de equipo y servicios;
- los organismos gubernamentales y las agencias de desarrollo;
- el subsistema responsable de la generación de conocimiento que incluye a las Universidades y los demás centros públicos y privados de investigación.

A los efectos del análisis de estos subsistemas se toman los componentes básicos del SRI:

1. El territorio
2. Las políticas públicas relacionadas con la innovación y su vinculación con la universidad
3. La producción de conocimiento

¹ Castro, E., Fernández de Lucio, I. , (1995): "La nueva política de articulación del Sistema de Innovación en España", anales del VI Seminario Latinoamericano de Gestión Tecnológica, pp. 115-134, Concepción, Chile.

1. Territorio y territorialidad

La realidad que hoy busca la educación superior con relación al desarrollo territorial se corresponde con la revisión de su incidencia en la construcción de una visión territorial del desarrollo. En la medida en que el currículo reconozca en lo formativo un territorio específico, avanzara con mayor trascendencia, superando enfoques explícitos de cobertura y construyendo un sentido transformador de un desarrollo local en un ambiente de individuación. Pensar en articular universidad, conocimiento y aprendizaje para el desarrollo local en clave educativa significa comprender el concepto de territorio como espacio social y cultural, que supera el fraccionamiento comunitario y posibilita una dinamización colectiva del desarrollo, a partir de un proceso en el que el territorio se hace protagonista de su propio desarrollo.

Entendiendo el territorio como una serie de relaciones sociales localizadas en una geografía determinada, dotadas de una especificidad lograda a través de la trayectoria histórica de producción, debe considerarse que el actual escenario de la globalización no invalida la importancia estratégica de los sistemas locales de redes de empresas e instituciones (Matesanz, D. 2003; 2004), fundamentalmente en el nivel de las pequeñas y medianas empresas (Pymes y ONGs) donde las capacidades innovativas son grandes.

La teoría indica que estas regiones están dotadas de una serie de procesos tecnológicos, externalidades, a su vez internas a las áreas geográficas, que configuran espacios aptos para la cooperación y la competencia y que son capaces de generar altos niveles de innovación, en la medida en que existan recursos que estimulen el tráfico intenso de información orientado a la generación de capacidades y a la constitución de redes densas.

Los territorios no son construidos, vividos y percibidos en procesos homogéneos, sino que están atravesados por territorialidades, a las que podemos definir como los modos en que los territorios son apropiados, organizados y dotados de significado. Las territorialidades, entendidas como los diversos modos de realización de la acción social en el espacio, atraviesan a los espacios de la sociedad en diversas escalas y se manifiestan como superposiciones de flujos de actividad y adaptaciones espaciales en una misma área de la superficie terrestre.

Este entorno estaría constituido entonces por la totalidad de la trama social y cultural, con fuerte dominancia de las agencias locales y las instituciones públicas y privadas. Entre ellas, la Universidad es considerada como un factor relevante, habida cuenta que en la región es el agente que más invierte en I+D y en la generación

de nuevos conocimientos, a la inversa de los países desarrollados donde el mayor porcentaje de recursos para innovación proviene del sector privado. También la Universidad es el actor que provee el mayor porcentaje de inversión para la constitución de ambientes innovativos, donde los recursos humanos son el insumo intangible más importante para las organizaciones que innovan (Marschoff C., 2002) y donde la flexibilidad organizativa y predisposición para el aprendizaje configuran las características sobresalientes de los mismos.

Vale aclarar que para el territorio la noción de trayectoria –como factor que posibilita y condiciona el futuro de los procesos- se aplica no sólo a las empresas sino también a las regiones o clúster de innovación y el estudio y explicación de esas trayectorias puede constituir una externalidad positiva, interna a la región, capaz de proveer un mejor ambiente para la producción y una oportunidad para incrementar el grado de innovación (Matesanz D., 2004).

Componentes para la construcción de indicadores

- Las externalidades tecnológicas.
- Las redes del territorio.
- Tráfico de información y generación de capacidades.
- La relación con la Universidad.

2. Políticas públicas relacionadas con la innovación y su vinculación con la universidad

2.1. La innovación en el territorio

La evolución de las ideas neoclásicas y estructuralistas hacia concepciones más dinámicas, como las neoschumpeterianas y evolucionistas, así como la puesta en crisis definitiva de las explicaciones basadas en el modelo lineal innovativo pueden proveer un marco conceptual más que útil para avanzar en la explicación de los fenómenos micro de la producción, y a la vez proveer una sensibilidad de abordaje más amplia que busque desentrañar procesos innovativos difusos, menos visibles a nivel social y también de las empresas.

Desde la percepción neoclásica, donde la innovación constituye una externalidad del proceso productivo, donde se supone una perfecta información accesible para todos y con casi nula incertidumbre, y donde la competitividad está basada en

el precio y donde la tecnología es considerada exógena a la firma, se pasa a la mirada evolucionista, donde firmas e individuos se consideran imperfectamente formados y en interacción compleja. En esta concepción, si bien los agentes buscan beneficio, no necesariamente lo consiguen maximizando la tasa de ganancia. Se introduce entonces la idea de proceso madurativo y la variable tiempo conduce a la noción de una historia que condiciona el sendero evolutivo de los agentes económicos. (Kosacoff et alli, 1998; Freeman C., 1995; López A., 1998, Matesanz D., 2004)

Este giro epistémico en el pensamiento económico (Matesanz, D. 2004, Matesanz, D., 2005) permite centrar la atención sobre las nociones evolutivas de las trayectorias y paradigmas tecnológicos donde el progreso técnico no está condicionado solamente por las externalidades del contexto empresarial o productivo sino que, fundamentalmente, depende de los modos en que el conocimiento tecnológico es elaborado y procesado en el interior de la firma. El cambio técnico deja de ser una variable del mercado externa a la firma, para pasar a formar parte de un proceso interno a los agentes productivos.

Si bien puede apreciarse en los últimos años, y mediante los instrumentos tradicionales, un crecimiento sostenido de la actividad industrial y de la economía en general, no está claro qué nuevos procesos involucran estas actividades, es decir que no sabemos claramente en qué medida se están produciendo innovaciones – incrementales, radicales, de proceso o de producto- que puedan indicar no sólo una mejora en la economía local sino, y fundamentalmente, un aumento de las capacidades instaladas en las firmas y en los recursos humanos de la región.

Esto último es considerado como un factor fundante y estructural para el desarrollo, al proveer capacidades que se incuban en el nivel micro y que permiten enfrentar las nuevas condiciones de mercado signadas por el incremento de la incertidumbre y la presión competitiva en los niveles macro de la economía. (Yoguel G., 2000).

En ese contexto de profundos y rápidos cambios macroeconómicos, el incremento y adaptación de las capacidades profesionales a las nuevas circunstancias adquiere relevancia y pertinencia, fundamentalmente porque la normal inserción del profesional en el ámbito laboral lo ubica estratégicamente como uno de los actores principales en la dinámica del cambio técnico y la organización de la información.

Estas acciones no sólo se fundan en una percepción generalizada sobre la importancia de lograr nuevos mercados para las economías sino que tienen como fundamento los estudios llevados a cabo ex post sobre los fenómenos de desarrollo de los países emergentes durante la posguerra, como los casos de Japón y los Tigres

Asiáticos, donde el éxito de dichas economías no se explica sólo a partir de los factores macroeconómicos sino por toda una serie de funcionamientos sociales ligados a las conductas innovativas en sentido amplio y, por añadidura, al modo en que la información y el conocimiento circulan, se producen y son socialmente valorados (Fajnzylber F., 1983 – Nonaka, I., 1995).

El estudio de estos fenómenos establecieron antecedentes que permitieron pensar a la innovación como fuertemente asociada a complejos procesos de producción de conocimiento y a prácticas fundadas en el manejo eficiente de la información, hechos que –como ya se trató anteriormente- trascienden los tradicionales enfoques económicos donde los factores de la producción sólo estaban ligados al capital y el trabajo, a los inputs y outputs, permaneciendo la actividad en el interior de las firmas como una caja negra a la que no era necesario acceder (Pampillón Olmedo, R y Avila Lizeranzu, G., 2005).

Es importante tener en cuenta el rol específico que la universidad pública cumple en su espacio académico en el territorio, lo que hace necesario incorporar al análisis los recientes aportes de las disciplinas económicas que focalizan el análisis en el cambio técnico y que conciben a la firma como un agente central en dicho proceso y, por lo tanto, determinante en la dinámica del desarrollo, dotada de una competitividad basada en un funcionamiento sistémico y fuertemente condicionada por las externalidades constituidas por el contexto social e institucional (Matesanz D., 2004; Matesanz D., 2003; Katz J., 1996; Lall S., 1999).

2.2 La aplicación del modelo de “Triple hélice” en el territorio

La idea originalmente planteada por Henry Etzkowitz y Loet Leydesdorff (1997), es parte del proceso intelectual orientado a captar la evolución de las relaciones universidad- sociedad - territorio, caracterizado por la mayor intervención de la universidad en los procesos económicos y sociales.

La articulación dinámica de las Universidades, el gobierno y las empresas, según el modelo, es un factor potencial para la competitividad y la innovación y que permitirá la promoción del desarrollo económico y social del territorio.

En este sentido son importantes las acciones que los gobiernos tomen para el incentivo de la producción del conocimiento. En sus distintos niveles, nacional, provincial o local, las áreas de Ciencia y Técnica de los gobiernos deben orientar su actividad a la planificación en materia de innovación, investigación y desarrollo

tecnológico, coordinando y promoviendo las actividades conjuntas de transferencia de tecnología hacia el sector productivo.

El modelo indefectiblemente trae aparejado un cambio en la lógica de acción de las instituciones involucradas. A manera de ejemplo se pueden enumerar la creación de las agencias de desarrollo local, la puesta en funcionamiento de áreas de transferencia de tecnologías, incubadoras de empresas privadas o bajo la responsabilidad de las Universidades, la ampliación gradual de circuitos o franjas industriales en torno a las Universidades, entre otros aspectos que hacen visible el cambio.

Componentes para la construcción de indicadores

- Los procesos innovativos en la región.
- Dispositivos sociales y las formas productivas locales.
- Las relaciones entre empresa y público.
- Productores y usuarios del conocimiento.

3. La producción de conocimiento

Para obtener una mejor visualización de la Universidad sobre el resultado, en el territorio, de la transferencia de innovación tecnológica y poder de esta manera construir sus propias estrategias de vinculación, es necesario hacer una lectura de la institución en tanto carencias y necesidades, así como de las posibilidades que existen en su contexto y entorno social y cultural para identificar los campos integradores sobre los cuales es posible la construcción de lo que se requiere en un territorio y como debe construirse una visión territorial del desarrollo.

Para el logro de este objetivo es necesario caracterizar y explicar las razones causa-efectos del impacto sobre el territorio de la transferencia de innovación tecnológica de la Universidad en su conjunto. El marco analítico propone una distinción fundamental entre las “capacidades” de las universidades (lo que las universidades tienen) y las “actividades” de las universidades (lo que las universidades hacen).

Componentes para la construcción de indicadores

La institución:

- La característica del objeto transferido.
- La característica de los medios de transferencia.
- Las características de los destinatarios de la transferencia.
- El entorno de la demanda.

Los investigadores:

- La estructura de la entidad a la que pertenece.
- La cultura imperante en el área.
- El tiempo dedicado a la investigación.
- Las relaciones que han mantenido con el medio socio económico

Capacidades relacionadas con el conocimiento -el 'stock de conocimiento' existente en la universidad-:

- artículos,
- informes,
- patentes,
- programas de software,
- métodos y técnicas de investigación,
- Institutos, laboratorios, departamentos
- etc.

Capacidades asociadas con la 'infraestructura física' existente en la universidad:

- instalaciones científicas,
- bibliotecas,
- centros de informática,
- salas de conferencias,
- edificios,
- etc.

Docencia:

- Prácticas en empresas
- Cursos y actividades de formación
- Alineamiento curricular

Investigación:

- Temas de investigación
- Contratos de investigación
- Colaboración en proyectos de investigación
- Movilidad de personal

Difusión:

- Formación de redes sociales
- Difusión académica
- Difusión no-académica
- Número de eventos organizados por la universidad en beneficio público

Asesoramiento y consultoría:

- Temas de asesoramientos y consultoría
- Número de contratos de consultoría en curso
- Número de consultorías a PyMEs
- Número de consultorías a administraciones públicas
- Número de profesores involucrados en actividades de consultoría en el año

Contratos de investigación:

- Temas de contratos de investigación
- Especificando el tipo de cliente: empresa, administraciones públicas, otros
- Tamaño de la empresa (número de empleados)
- Número de académicos que participan en contratos (en un determinado año)

Prácticas en empresas:

- Número de estudiantes que realizan estancias en organizaciones no-académicas como parte de sus cursos de grado y posgrado
- Número de cursos impartidos por la universidad en el que se contempla la colaboración con entidades no-académicas para articular estancias de estudiantes en su proceso de formación

Cursos y actividades de formación:

- cursos especializados (que no conducen a la obtención de titulación universitaria)

- Número de horas de cursos especializados ofrecidos por la universidad
- Número de organizaciones que han asistido a cursos especializados (en el curso de un año)

Participación en programas o redes sociales:

- Número de ocasiones en que el personal académico ha participado o asistido a conferencias no-académicas (entendiendo aquéllas en que la mayoría de los participantes no son académicos)
- Número de profesores que participan en programas de extensión
- N° de entidades con las que se ha colaborado en programas de extensión, localización, tipo (asociación, comunidad,...)
- N° de personas que se han beneficiado de los programas de extensión

Difusión no-académica:

- Número de contribuciones en publicaciones técnicas o profesionales en las que no se exige una revisión por parte de pares
- Número de ocasiones en que el personal académico ha aparecido en programas de televisión o radio o participado en eventos de divulgación científica
- Número de apariciones en prensa por parte del personal académico, como consecuencia de su contribución a la investigación o la docencia
- N° de personas que asisten a jornadas de puertas abiertas, ferias, conferencias, etc.

Conclusión

La construcción de la plataforma que permite la constitución de la sociedad del conocimiento, como factor fundamental que motoriza el desarrollo territorial, es la agenda contemporánea de las Universidades. Esto significa el cambio de paradigma de los fundamentos para la investigación y la construcción del conocimiento, basando el proceso de cambio desde modelos lineales de investigación cimentados en la confianza de que a más ciencia más actividad tecnológica y desarrollo socioeconómico, hacia formas múltiples de innovación diseñadas y ejecutadas con una amplia interacción de actores, y en el papel de las instituciones que las generan.

El punto de inicio es la importancia que tiene la revaloración de los conocimientos tradicionales. Para que las sociedades puedan transitar hacia la sociedad del conocimiento, es necesario que, además de los conocimientos científicos y tec-

nológicos, se incorporen también los conocimientos tradicionales que se producen dentro de la sociedad. (Sandoval Salazar, R. - Instituto De Investigaciones Filosóficas. Unam - 2006)

Lograr que la investigación académica sea efectiva para la resolución de problemas concretos del territorio, se requiere sensibilizar la investigación hacia las necesidades particulares de los contextos. Esto es posible con la construcción de una cultura científica y tecnológica adecuada a la pluralidad de valores que caracterizan la cultura, la sociedad y la tecnología propias del territorio. Dicho de otra manera adecuar los sistemas racionales que coexisten en el territorio junto con la racionalidad propia de los sistemas científicos y tecnológicos de la universidad.

Bibliografía

- Acosta, María Martina** (2002) Primeras Jornadas de Actualización en Investigación de la FADU-UNL y 10º Jornadas de Actualización del INTHUAR FADU-UNL. Ponencia. Imaginar la ciudad, politizar la Arquitectura: formación de un campo profesional en la década del treinta. 21 y 22 de abril de 2004.
- Albornoz, Mario** (2001) Carpeta de Trabajo de materia Política Científica, en maestría CTS – UNQ. Bs. As.
- Albornoz, Mario y otros editores** (2005) Indicadores de Ciencia y Tecnología en Iberoamérica. Agenda 2005. RICYT REDES Bs. As.
- Albornoz, Mario (Director)** (2006). Potencialidades y limitaciones de los procesos de innovación en Argentina. Síntesis de las principales observaciones surgidas de los informes correspondientes a los módulos y componentes del proyecto. En Proyecto: Sistema Nacional de Sistemas Locales de Innovación. Estrategias empresarias innovadoras y condicionantes meso y macroeconómicos. Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (ONCTIP). Bs. As.
- Arocena, Rodrigo; Sutz, Judith** (2001) La universidad latinoamericana del futuro. Tendencias, escenarios, alternativas. UNQ, Bs. As.
- Battisti, Emilio.** (1980) Arquitectura, Ideología y Ciencia. Teoría y práctica de la disciplina del proyecto. Ed. Blume, Madrid.
- Bisang, R.** (1995) *Libremercado, intervenciones estatales e instituciones de Ciencia y Técnica en la Argentina: apuntes para una discusión.* Redes Vol.2, nro 3.
- Boyer, Robert** (1998) Evolution des modeles productifs et hybridation: Géographie, histoire et théorie. Oxford University Press, 1998.

- Carullo, Juan Carlos et al.** (2003) *Programa de Consejerías Tecnológicas. Evaluación y Recomendaciones*. Documento de Trabajo nro. 11. REDES – SETCIP, Bs. As.
- Castells, M.** (2000): *La era de la información. Vol. 1 La sociedad red*. Alianza Editorial, Madrid.
- Castro, E., : Fernández de Lucio, I.**, (1995): “La nueva política de articulación del Sistema de Innovación en España“, *anales del VI Seminario Latinoamericano de Gestión Tecnológica*, pp. 115-134, Concepción, Chile.
- Comisión Europea** (2003) *Towards a European Research Area Science, Technology and Innovation*, Bruselas, 2003 (disponible en la página web: http://ec.europa.eu/research/era/pdf/indicators/benchmarking2003_en.pdf)
- Coriat, B.** (1991) *El taller y el cronómetro*. Siglo XXI, México.
- Coriat, B.** (1992) *El taller y el robot*. Siglo XXI. México.
- D`Este, P.; Castro Martínez, E; Molas Gallard, J.** (2009) Documento de base para un “Manual de Indicadores de Vinculación con el entorno socioeconómico”: un marco para la discusión. Ed. OEI – CAEU – AECID, Madrid.
- D`Este, P.; Castro Martínez, E; Molas Gallard, J.** (2014) Documento de base para un “Manual de Indicadores de Vinculación de la universidad con el entorno socioeconómico” (Manual de Valencia) 2ª versión. INGENIO [CSIC-UPV]
- Fajnzylber, Fernando** (1983) *La industrialización trunca de América Latina*. Ed. Nueva Imagen, México.
- Freeman, C.** (1995), “The national system of innovation in historical perspective”, *Cambridge Journal of Economics*, vol. 19, N° 1. (Citado en *Economía de la Tecnología y la Innovación*, Carpeta de Trabajo, Yoguel, G. UNQ – UVQ, Bs. As., 2000)
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott P. y Trow, M.** (1997): *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Ediciones Pomares – Corredor S.A, Barcelona, Introducción y Cap.1.
- Gómez Buendía, H. y Jaramillo Salazar, H.** (1997) *37 Modos de hacer ciencia en América Latina*, Bogotá, Editorial Tercer Mundo.
- Katz, Jorge y Stumpo, Giovanni** (1996) *La reestructuración industrial de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México en el curso de las últimas dos décadas*.
- Kennedy, Paul** (1993) *Hacia el siglo XXI*. Ed. Plaza & Janés, Barcelona.
- Kosacoff, Bernardo** (editor). 1998. *Estrategias de cambio empresariales en tiempos de cambio. El desempeño industrial frente a nuevas incertidumbres*. Reproducido en UNQ.
- López, Andrés** (1998) *Economía del Cambio Tecnológico y la Innovación: Una guía temática*. Artículo en *I+D Revista de Industria y Desarrollo*. Nro. 3, Bs. As.

- López, Andrés y Lugones, Gustavo.** (1997) "El proceso de innovación tecnológica en América Latina en los años noventa. Criterios para la definición de indicadores". *Redes*, num. Abril-Sin mes, pp. 13-48.
- López, Andrés y Lugones, Gustavo** (1998), "Los sistemas locales en el escenario de la globalización", en: Cassiolato, J. y Lastres, H., *Globalização & Inovação Localizada*, Brasilia. 1999
- Marí, Manuel** (1982), Evolución de las concepciones de política científica y tecnológica en América Latina, Serie "Estudios sobre el desarrollo científico y tecnológico", OEA, Washington, DC, 1982.
- Marí, Manuel** (1998), "Dimensiones de la ciencia y la tecnología en América Latina", *Indicios*, Mayo 1998.
- Martiarena, María Luz**, (1998): "Sistemas regionales de ciencia, técnica e innovación", Panel sobre políticas regionales del Seminario nacional de debate del Proyecto plurianual de Ciencia y Tecnología 1999 – 2001. Dirección de innovación, Secretaría de estado de la producción, Ministerio de economía, Provincia de Rio Negro.
- Matesanz, David** (2003) La innovación y el territorio en el desarrollo local. Factores de entorno en la estrategia del desarrollo endógeno. UNQ, Bs. As..
- Matesanz, David** (2004) La tecnología en la globalización. Departamento de Economía Aplicada. Universidad de Oviedo. Oviedo
- Marschoff Carlos, Terneus Escudero A., Borda M.** (2002) ¿Existe un sistema nacional de innovación en Argentina? Revista de la OEI, nro. 4 Monográfico: Sistemas de Innovación.
- Martínez Pavez, Carlos** (1998) *Modelo flexible para el desarrollo de la cooperación universidad – empresa, creación de negocios, transferencia y difusión tecnológica*. En Cooperación universidad – empresa: visión de Europa y América Latina. CINDA, Santiago.
- Pampillón Olmedo, Rafael y Avila Lizeranzu, Gonzalo** (2001) Nueva economía: Naturaleza del crecimiento y aspectos microeconomicos. Revista ICE Nueva Economía y Empresa. Abril – Mayo de 2001 – Núm. 791 – pp 13 – 31. Madrid
- RICYT** (1999), Principales Indicadores Regionales de Ciencia y Tecnología, RICYT, OEA/CYTED, Buenos Aires, 1999. En: www.unq.edu.ar/ricyt.
- Sagasti, F., Chaparro, F., Paredes, C. y Jaramillo, H.** (1983), "Un decenio de transición: Ciencia y Tecnología en América Latina durante los 70", Lima, GRADE, Abril 1983, elaboración de F. Sagasti y J. Escobal, en: Proyecciones del gasto en investigación y desarrollo en América Latina hasta el año 2.000, Informe realizado para la OEA, GRADE, Lima.

- Sutz, Judith** (1997) *The New Role of the University in the Productive Sector*. En Etzkowitz, Henry et alli (ed) (1997), *Universities and the global knowledge economy. A triple helix of university – industry - government relations*, Science, Technology and International Political Economy Series. Pinter, Londres.
- Vaccarezza, Leonardo** (1998). Ciencia, Tecnología y Sociedad en América Latina. El Estado de la Cuestión, en Revista Iberoamericana de Educación, Nro. 18.
- Vaccarezza, L.** (1994) Los problemas de la innovación en la gestión de la ciencia en la universidad, *REDES*, Vol.1, nro 2.
- Varela, G.** (1997) Los patrones de vinculación Universidad-Empresa en Estados Unidos y Canadá y sus implicaciones para América latina, en Casas, R. y Luna, M. (coords.) *Gobierno, Academia y Empresas en México: hacia una nueva configuración de relaciones*, México D.F., Plaza y Valdés.
- Yoguel, Gabriel** (2000). Carpeta de Trabajo. Economía de la Tecnología y la Innovación. UNQ – Bs. As.
- Zurbriggen, Cristina; González Lago, Mariana** (2010) Políticas de Ciencia, Tecnología e Innovación en los países del MERCOSUR. CEFIR Centro de Formación para la Integración Regional. Montevideo, Uruguay

El repliegue de las tesis clásicas

GUSTAVO CIMADEVILLA

Universidad Nacional de Río Cuarto

Introducción

La Nación (<http://www.lanacion.com.ar/>), como muchos otros diarios de carácter nacional, publica los días domingos materiales que se diferencian de otros que responden a las rutinas diarias condicionadas generalmente por las noticias de la política y la economía. Cuando ordenaba algunos escritos que servirían a esta presentación, encontré uno de esos artículos que terminé seleccionando para mi trabajo. El texto¹, que habla de ciencia, de descubrimientos y de avances en el área de la medicina, vale compartirse:

“Científicos descubren cómo una célula se transforma en neurona”.

Reza el título, y en forma de copete sigue:

“Entender este proceso es fundamental para abordar trastornos en el desarrollo, enfermedades neurodegenerativas y cáncer del tejido nervioso”.

En la nota el periodista, que por cierto deja entrever su condición de experto en temas de salud y ciencia, describe el trabajo de un grupo de científicos que en torno a una línea de investigación que cultivan desde hace muchos años publica ahora un nuevo avance. Este se vincula a un trabajo de tesis doctoral de una miembro del equipo que con el hallazgo gana presencia pública y no solo trasciende en el campo de su especialidad, sino que también se expone ante un conjunto amplio de lectores de la prensa gráfica.

El texto, en una sección que el periódico denomina Sociedad, apareció en papel y también en la versión digital, ocupando un espacio extenso –destacable en el diario- e incluyendo fotografías del grupo de trabajo, datos de sus investigaciones, nombres de sus protagonistas y de sus instituciones, en una producción que por cierto diría que nos despierta una envidia sana.

1 Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1885831-cientificos-argentinos-descubren-como-una-celula-se-transforma-en-neurona>

Pero además de permitirme reflexionar sobre cuán diminutos y esporádicos son los textos de nuestro propio campo que algunas veces compiten por esos espacios, algunos componentes de la nota agregaron otras inquietudes a mi lectura. El director del proyecto comenta:

“Cuando a Ana –la tesista- le llegó el momento de elegir su tema de tesis, me propuso investigar la función de un fragmento de un gen alternativo que dirige la síntesis de una de las enzimas” que explican estos cambios (refiriéndose al de la célula que se transforma en neurona). “En ese momento le dije que era muy difícil...Intenté disuadirla, pero se puso a trabajar y los avances nos estimularon”.

Y agrega:

“Se sabía que esta enzima era la encargada de reprimir algunos de los genes maestros que controlan la indiferenciación de células madre. Nosotros nos enfocamos en qué pasa cuando tiene o no tiene ese segmento, que es algo que la bibliografía no había tenido en cuenta”.

Y digo que esos comentarios agregaron otras inquietudes porque pusieron su acento en aspectos que me parecen claves para el desarrollo de las tesis: a) la convicción –y por tanto el riesgo- y la perseverancia –y por tanto el arduo y continuo trabajo- del tesista y director; y b) el manejo meduloso de los antecedentes que sobre un tema indican qué puede o no constituirse en novedad para la academia y su especialidad.

Entonces me pregunté: ¿Será que estas condiciones se mantienen vivas o aparecen algo relegadas en las producciones actuales de nuestra área?

Hace unos pocos años y a través de esta entidad (Confibercom²) pudimos relevar con bastante detalle el cuadro de situación de los postgrados en comunicación a nivel de maestrías y doctorados. Organizados por territorios, los estudios que abarcaron Brasil, América del Sur sin aquel; México, Centroamérica y Caribe y España y Portugal, cada uno por su lado, permitieron identificar a 455 programas de formación, de los cuales aproximadamente un 82 % eran de maestrías y el restante 18 % de doctorados. Si uno se preguntase respecto de la cantidad de disertaciones y tesis

2 Confederación Iberoamericana de Entidades Científicas y Académicas de la Comunicación. <http://confibercom.org/>

que anualmente producen estos programas, seguramente el número resultante desbordaría el millar (1.000)³.

Identificación de Programas de Postgrado en Comunicación en Iberoamérica

Región	Maestrías	Doctorados
Brasil	40	15
América Sur s/B	107	11
México y Caribe	102	12
España	49	32
Portugal	75	12
SubTotales	373 (82%)	82 (18%)
Total	455	

Fuente: Cuadro del autor sobre la base de los datos publicados en el texto de Vassallo de Lopes, M. I. (Coord.) Posgrados en Comunicación en Iberoamérica. Políticas Nacionales e internacionales. São Paulo, ECA-USP, 2012.

Visto en términos de cantidad, la magnitud de la producción de trabajos auguraría que el área dispone de una usina permanente de resultados para divulgar. Sin embargo, las impresiones que tenemos en torno a la producción de disertaciones y tesis de maestría y doctorado nos revelan que cierto predominio de los modelos basados en Informes de Investigación van redireccionando las virtudes de los textos y sus procesos de producción hacia caminos que ganan poca visibilidad. Es decir, si en algún momento se consideró relevante desarrollar razonamientos que provocasen a los conocimientos existentes, invitasen a pensar nuevas realidades y a discutir viejos postulados de las teorías legitimadas aportando novedad (modelo clásico)⁴;

3 Si bien no se disponen de datos agregados para la región respecto a la cantidad de disertaciones y tesis que se presentan anualmente, vale considerar que en diversos trabajos (Albornoz, 2010; Luchillo, 2010; o el Boletín de Educación Superior de Colombia, 2015) se ofrecen datos puntuales respecto de los niveles de egreso/deserción en los distintos países. En ese marco Argentina tiene bajos niveles de egresos, Colombia niveles medios y Brasil altos.

4 Dirá Umberto Eco en su clásico *Cómo hacer una tesis* (Madrid, Gedisa, 2009): "...una tesis doctoral constituye un trabajo original de investigación con el cual el aspirante ha de demostrar que es un estudioso capaz de hacer avanzar la disciplina a que se dedica. Y esta no se hace, como nuestra tesis de laurea, a los veintidós años, sino a una edad más avanzada, quizá incluso a los cuarenta o cincuenta años" (pág. 16). Y más adelante afirma: "se trata precisamente de investigación original, hay que conocer lo que han dicho sobre el tema los demás estudiosos y, sobre todo, es preciso «descubrir» algo que los demás no hayan dicho todavía. Cuando se habla de «descubrimiento», especialmente en humanidades, no se trata de inventos revolucionarios como el descubrimiento de la escisión del átomo, la teoría de la relatividad o un medicamento que cure el cáncer: también puede haber descubrimientos modestos, y se considera «científico» incluso un nuevo modo de leer y comprender un texto clásico, la localización de un manuscrito que arroja nuevas luces sobre la biografía de un autor, una reorganización y relectura de estudios precedentes que lleva a madurar y sistematizar ideas que vagaban dispersas por otros tex-

los nuevos escritos se acomodan mejor a cumplir con las pautas de los proyectos de investigación orientados por objetivos secuenciales en los que no sobresalen proposiciones en particular (modelo orientado como proyecto). Y en los que no hay, por tanto, resultados llamativos para anunciar.

Así, si nuestras tesis no ocupan la atención de los medios de comunicación, es quizás porque hay pocas novedades para contar. No es que no haya trabajos relevantes. Es que sencillamente éstos no se sobreponen como algo nuevo para informar y compartir. O dicho en términos teóricos, para mostrar que se constituyen como referentes de nuevas revelaciones, conexiones e interpretaciones de fenómenos que permitan sospechar que las relevancias afectan a alguien más que a su propio autor y director por el hecho de dar por finalizada una carrera.

Hay, entonces, entre otros factores, dos modelos para revisar.

Dos modelos, dos concepciones

Con el riesgo de simplificar⁵, pero al menos con la pretensión de estar a tono con esta provocación, creo que podríamos caracterizar ambos modelos mediante algunas notas de tono comparativo. Estas se guían por algunas dimensiones presentes en la producción de los escritos y a partir de las cuales se pueden visualizar las diferencias. Atañen a su: a) origen; b) perfil; c) propósito; d) tratamiento; e) resultado y riesgo intelectual; f) criterios de evaluación y g) encuadre institucional.

Modelos de Trabajos Finales: carreras de Maestría y Doctorado	
CLASICO	ORIENTADO COMO PROYECTO
<i>Origen:</i> Una experiencia aquilatada en docencia e investigación permite acumular interrogantes y necesidades de respuestas para problemas de conocimiento que el autor maneja con relativa profundidad.	<i>Origen:</i> Una oportunidad para proseguir la formación académica pone al autor en la situación de tener que escoger una temática de trabajo sobre la cual conoce algunas generalidades.
<i>Perfil:</i> El trabajo se estructura en torno a una idea principal que a modo de tesis permite plantear un problema de conocimiento y la respuesta que el autor sostiene a lo largo de su desarrollo.	<i>Perfil:</i> El trabajo sigue la lógica de un proyecto de investigación más o menos estandarizado y responde a un conjunto de objetivos de conocimiento que sobre todo identifican, contextualizan y describen de manera secuencial a un

tos variados. En cualquier caso, el estudioso ha de producir un trabajo que, teóricamente, los demás estudiosos del ramo no deberían ignorar, pues dice algo nuevo" (pág. 17)

5 Somos conscientes que los trabajos de maestría y doctorado merecerían pensarse de manera diferenciada, sobre todo cuando se ofrecen en una misma institución, entre otras razones porque sus carreras tienen objetivos distintos, pero al efecto de caracterizarlos en la oposición *clásicos-orientados como proyecto*, los concebimos como si perteneciesen a una misma clase.

	objeto de estudio que se presume relevante para el campo.
<i>Propósito:</i> Ofrecer una tesis que sostiene un razonamiento propio frente a un problema de conocimiento y que se constituye en un aporte para el campo.	<i>Propósito:</i> Obtener un conjunto de resultados que respondan a los objetivos planteados sin mayor ponderación de su relativa relevancia o aporte a la especialidad.
<i>Tratamiento:</i> Al sostenerse una idea principal mediante un constructo semejante a una hipótesis, los antecedentes, herramientas teóricas y trabajos de campo o documentales procuran concentrarse, asociarse y facilitar y profundizar el razonamiento base para que éste gane consistencia, coherencia y centralidad.	<i>Tratamiento:</i> Al trabajar con objetivos diversos y secuenciales la información primaria o secundaria que se agrega no privilegia un razonamiento en particular sino la búsqueda de respuestas varias asociadas a cada uno de los objetivos fijados. De ese modo no se plantean hipótesis sino más bien supuestos muy generales sobre el objeto. El cuadro teórico seleccionado, por otro lado, suele involucrar líneas paradigmáticas y autorales múltiples.
<i>Resultado y Riesgo Intelectual:</i> Una tesis con una proposición principal y en algunos casos otras secundarias asociadas en la que un razonamiento en particular enhebra la respuesta que se da a un problema de conocimiento mediante un punto de vista propio. Representa un punto de llegada en la trayectoria del que se forma y para lo cual el autor toma un riesgo intelectual significativo al exponer a la crítica un desarrollo propio.	<i>Resultado y Riesgo Intelectual:</i> Un Informe de Investigación que sigue una secuencia homologada (aceptada) de capítulos en dónde un conjunto de interrogantes planteados formalmente en objetivos de conocimiento se responden de forma agregada y no como una unidad de razonamiento explícita. Representa un punto de partida en la trayectoria académica del que se forma. El riesgo intelectual que se asume es bajo, por cuanto al ser escueto el posicionamiento propio disminuye el grado de exposición a la crítica.
<i>Criterios de evaluación:</i> Se valoran ideas novedosas u originales, argumentos consistentes, pruebas accesibles y adecuación de aspectos formales.	<i>Criterios de evaluación:</i> Se valoran los argumentos consistentes, las pruebas accesibles y la adecuación de los aspectos formales.
<i>Encuadre institucional:</i> La tesis se requiere como una condición necesaria de legitimación de una posición académica y representa la maduración de la trayectoria intelectual de su autor.	<i>Encuadre institucional:</i> La tesis requerida se constituye en condición excluyente para la inserción académica en determinada posición, sobre todo en agentes con formación temprana.

Cuadro del Autor con aportes de Edgardo Carniglia y Mabel Grillo.

Ahora bien, ¿se supone que estos modelos tienen implicancias diferenciadas para el campo, para la trayectoria de los programas y sus graduados?

Nuestra presunción es que sí; y con distintos sentidos. Por ejemplo, el modelo clásico augura la posibilidad de que los autores se conozcan por sus planteos. Es decir, por los desarrollos propios y por tanto por sus posibles aportes a la especiali-

dad, ya que de algún modo se presentan como innovadores o renovadores de lo “dicho” en el campo de estudios. En ese marco la cantidad de egresados puede ser más bien exigüa y las tesis un desarrollo como punto de llegada. Un reconocimiento, de algún modo, a cierta trayectoria. En el modelo orientado como proyecto, por el contrario, las autorías se desvanecen porque no hay planteos disruptores o novedosos, sino más bien acumulativos de informaciones procesadas. En ese marco la cantidad de egresos es mayor y los productos representan para sus autores el punto de partida para desempeñarse a posteriori en la actividad científica⁶. La condición de autor en tanto reconocido y consagrado queda, entonces, desplazada para un porvenir. Una virtualidad de la que el título por el momento no se hace cargo.

Ahora, ¿por qué la tendencia a imponerse este segundo modelo de tesis orientadas como proyectos de investigación?

Intentemos una respuesta.

El repliegue de las tesis clásicas

En la provincia de Queensland, Australia, granjeros dedicados a la producción de caña de azúcar se preocuparon –allá por la década del '30 del siglo pasado- por los efectos devastadores de los escarabajos que comían sus plantaciones. En 1935, ante su alarmante avance, decidieron –con el apoyo técnico debido⁷- hacer frente a la plaga mediante una lucha biológica. Es decir, no acudiendo a insumos artificiales sino a otros depredadores que pudiesen combatirlos. Una alternativa conocida en la época. Así fue que una de sus Estaciones Experimentales importó desde Hawai 102 sapos de la especie *Bufo Marinus*, suponiendo que éstos –multiplicados en criaderos- podrían tomar a los insectos como alimento y por tanto disminuir su presencia en las plantaciones. (Deutsch, 2009).

Implementada su distribución en la zona –de aproximadamente unos mil ejemplares-, al poco tiempo observaron que éstos eran absolutamente ineficaces para lo que habían previsto. Los sapos –entre otras razones- no saltaban lo suficiente y los escarabajos se mantenían en la parte superior de los cultivos. Frente a ese

⁶ En Argentina El aumento de egresados en las carreras de posgrado se ha dado de manera creciente en todos los campos de conocimiento (Barsky y Dávila, 2012) y generalmente siguiendo la tendencia observada de realizar las tesis dentro del modelo de Orientación como Proyecto de Investigación. El CONICET, órgano que mayor cantidad de becas doctorales otorga en Argentina (aproximadamente 1.000 por año), de hecho solicita a sus postulantes un Plan de Tesis que sigue el modelo de un proyecto de investigación homologado.

⁷ Australian Boreal of Sugar Experimental Station.

escenario los agricultores decidieron acudir a los agroquímicos y se olvidaron de los sapos. Estos, sin embargo, se siguieron reproduciendo y hoy se calculan en unos 200 millones, desbordando el territorio de Queensland y ocupando varias provincias australianas.

Su presencia, claro, tuvo efectos inesperados y la especie exótica que fue a resolver un problema creó otros de carácter local. Su fortaleza, por ejemplo, evitó que sean presa fácil de otros depredadores y a su vez perjudicaron a otras especies nativas, como los cuoles (especie de marsupial) y diversas clases de serpientes, que al intentar cazarlos perecieron en el intento⁸. (Deutsch, 2009).

Esa experiencia enseñó a los biólogos que el equilibrio ecológico es mucho más sensible que los cálculos que puedan realizarse en un escritorio y que no siempre lo que parece un auxilio –sobre todo si es exótico– trae beneficios en ambientes con dinámicas propias.

¿Vale esta enseñanza para considerar nuestra preocupación con las tesis que se producen en nuestros programas de postgrado?

Hagamos el intento de asociar el ejemplo.

En la década del 50 y 60, aunque también y manifiestamente en los años '90, las instituciones ligadas al monitoreo de la educación, la ciencia y la tecnología (como UNESCO y FAO o programas como la Alianza para el Progreso) recomendaron a los distintos países llamados en “vías de desarrollo” magnificar sus esfuerzos en la formación de recursos altamente capacitados. El desarrollo requería de la investigación y la innovación y para ello los instrumentos adecuados eran la creación de instituciones de ciencia y tecnología (muchos fundados en la década del '50) y el apoyo a la educación superior. Particularmente en sus niveles más calificados, lo que se lograba a través de la promoción de especializaciones, maestrías y doctorados articulados a la asignación de becas de estudio. (Barsky y Dávila, 2012; Luchilo, 2010, cap. I)

El modelo que lo inspiraba resultaba algo exótico para América Latina, pues no se trataba de que en la región no existiesen experiencias de postgrado, por ejemplo a nivel de doctorados⁹, sino que este nuevo esquema lo refundaba bajo una promesa desarrollista y con nueva impronta. Al copiar la experiencia norteamericana imponía, claro, otros criterios y generaba otros impactos. Ya no unos pocos posgraduados

⁸ La especie Bufo Marinus produce una toxina que se constituye en su mayor defensa ante otros depredadores. (Deutsch, pág. 151)

⁹ Argentina, por ejemplo, tenía experiencias doctorales desde el siglo XIX. El área de las ciencias exactas y naturales fue pionera y contaba en 1886 con el otorgamiento del primer título regular de Doctor en Físicomatemática (UBA). (Biblioteca Nacional del Maestro, en línea, <http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/medar/exposiciones/matematicas.htm>).

doctorales de fin de ciclo y con aportes propios, sino muchos actores jóvenes que se iniciaban con carreras de grado más cortas y luego una secuencia de formaciones subsiguientes que daban su primer paso con una especialización, continuaban con una maestría y finalizaban con un doctorado. En un esquema funcional para el desarrollo de la ciencia, en la medida que se suponía que esos recursos nóveles podrían alimentar los institutos de investigación y proyectarlos en el futuro.

Al ser una inversión, los apoyos de becas eran para los jóvenes recién egresados, pues se suponía que su trayectoria potencial posterior lo ameritaba. El tope de edad para recibir esos apoyos (por ejemplo 30 años para un doctorado), iba a tono con esa política. Pero como la juventud va de la mano de la corta experiencia, es entendible que tuviesen también que reacomodar el modelo de tesis que se podía encarar.

Así, promover la presentación de postulaciones orientadas como proyectos de investigación homologados fue una salida más segura y adaptada para quienes se iniciaban en ciencia y tecnología. Una alternativa más reglada y menos ambiciosa que no dependía de una alta y refinada experiencia personal como condición para concluir la formación.

En ese marco, si bien cada país tiene una historia propia que contar, en el caso particular de las ciencias de la comunicación el relevamiento de programas de postgrado que hiciéramos colabora en ilustrarlo. En las últimas dos décadas, sobre todo, los programas de postgrado se multiplicaron y en consecuencia también los egresos de académicos titulados con maestrías y doctorados de la especialidad. Liderazgos que resultaran de esas formaciones, sin embargo, no hay muchos.

Así, el modelo exótico, cual Bufo, sin dudas fue eficiente para reproducirse, ganar rápida adopción y tender a imponerse; pero ese avance también implicó que desplazase al modelo que por entonces resultaba autóctono. De ese modo, pocos alumnos siguieron sus tesis fundadas en los modelos clásicos y por el contrario sí muchos se inclinaron por sumarse a desarrollar tesis orientadas como Informes de investigación. Tendencia que ofreció resultados positivos a nivel de egresos y por tanto fue bienvenida por las agencias de regulación y control como pueden ser la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) de Argentina o la CAPES (Fundación de Coordinación de Perfeccionamiento del Personal del Nivel Superior) de Brasil.

Ahora, si la pregunta es: ¿el modelo incorporado resolvió el problema que pretendía subsanar? La respuesta merece incluir algunas dudas.

La formación de recursos humanos en cantidad por cierto ha renovado las esperanzas de la región en constituirse como centro autónomo, innovador y con capaci-

dades para dar respuesta a los problemas propios, pero los interrogantes sobre la calidad en la que operan esas instancias revelan que bien vale revisar el modelo. El desplazamiento de las tesis clásicas en el área de las ciencias sociales generó otros corrimientos. Las escenas de la vida cotidiana ya no tienen aportes de la academia para entender mejor la velocidad con la que las sociedades transmutan en lo económico, en lo político y en lo cultural. Y, por tanto, en ofrecer respuestas interesantes a los innúmeros problemas que se experimentan día a día.

No es casual que los diarios acudan a las noticias de las ciencias médicas o las ingenierías. Los datos duros no solo tienen el halo de las prerrogativas que le dieron las ciencias exactas y de la naturaleza. Ellas también supieron explorar hábilmente el terreno de las novedades¹⁰. Parece no suceder lo mismo con nuestro ajetreado mundo de las ciencias sociales.

No es casual, tampoco, que las referencias bibliográficas de la especialidad sue- lan girar en torno a obras y autores que se repiten mientras reconocer nuevos apor- tes requiere de arduos consensos informales que tardan bastante en producirse.

No se trata, entonces, de renegar por lo recorrido ni imaginar que el reto está en volver atrás, sino en todo caso de caminar al compás. Y para ello, ambos modelos requieren de la atención debida. Si algo enseña Bufo, es que si lo dejan solo, rápi- damente se come a los demás.

Referencias Bibliográficas y Documentales

Albornoz, M. 2010. *El estado de la ciencia: principales indicadores de ciencia y tecno- logía iberoamericanos / interamericanos*. Buenos Aires, Redes-Centro de Estudios so- bre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior.

La Nación, diario. Disponible en www.lanacion.com.ar

Barsky, O. y Dávila, M. 2012. “El sistema de posgrados en la Argentina: tendencias y problemas actuales”. En *Revista Argentina de Educación Superior*. Año 4 – Nro. 5. Oc- tubre.

Biblioteca Nacional del Maestro, en línea, [http://www.bnm.me.gov.ar/e- recursos/medar/exposiciones/matematicas.htm](http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/medar/exposiciones/matematicas.htm)

10 Ese aprovechamiento de las novedades no lo asociamos a que sigan los modelos clásicos de tesis, ya que en general se guían por el mismo modelo de Orientación como Proyecto, sino en todo a caso a su posibilidad de vislumbrar qué conocimientos pueden resultar interesantes para compartir con los grandes públicos.

Coordinación de Permanencia en Educación Superior. Ministerio de Educación de Colombia. *Informa Decido. Boletín de la Educación Superior* Nro. 1 – Febrero / 2015.

Deutsch, J. *El gusano que usaba el caracol como taxi. Y otras historias naturales.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Eco, U. 2009. *Cómo hacer una tesis.* Madrid, Gedisa.

Luchilo, L. (Comp.) 2010. *Formación de Posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos.* Buenos Aires, Eudeba.

Vassallo de Lopes, M. I. (Coord.) 2012. *Posgrados en Comunicación en Iberoamérica. Políticas Nacionales e internacionales.* São Paulo, ECA-USP.

Nota:

Una versión anterior de este texto fue presentada en el IV Foro Iberoamericano de Posgrado en Comunicación. CONFIBERCOM, Madrid, julio de 2016. El autor agradece los diversos aportes que recibiera.

El potencial de la Universidad como agente de la Innovación Social

MARÍA INÉS CORAGLIA

Universidad Católica de Santiago del Estero – Departamento Académico Rafaela (UCSE DAR)

Reconocemos que las personas son el elemento central del desarrollo sostenible y, a este respecto, nos esforzamos por lograr un mundo que sea justo, equitativo e inclusivo, y nos comprometemos a trabajar juntos para promover el crecimiento económico sostenido e inclusivo, el desarrollo social y la protección del medio ambiente, lo cual redundará en beneficio de todos. (ONU, 2012, p. 2)

Introducción

La innovación social tiene un enorme potencial para incidir en el cambio y promover el bienestar en la sociedad. Es una nueva forma de mirar las cosas. Apunta a crear modelos nuevos, relaciones de trabajo inéditas entre diversos actores para encontrar soluciones a problemas reales.

Durante los últimos años, el concepto de innovación se ha extendido en ámbitos académicos, empresariales, en la Administración Pública y en la sociedad en general. La innovación social es parte del mundo, produciendo mejoras competitivas y además cohesión social.

Los problemas sociales, de orígenes múltiples, complejos, interdisciplinarios y sistémicos son los que más necesitan de ideas y procesos innovadores para el diseño de alternativas que mejoren la calidad de vida de muchas personas. Potenciar la innovación social, es trabajar sobre todo ese sistema para procurar mejorar el accionar de la gran multiplicidad de actores que diariamente se abocan a mejorar las condiciones de los sectores más vulnerables: niñez, adolescencia, personas con capacidades diferentes, desempleadas o con problemas de adicciones entre muchos otros.

Las Universidades, Institutos Científicos y Tecnológicos y Empresas, tienen acceso diario a múltiples novedades, tecnologías y conocimientos que pueden aplicarse también en la solución de dificultades sociales.

Mejorar la comunicación y trabajo conjunto interinstitucional, es procurar potenciar el funcionamiento del sistema de innovación social y constituye un camino para mejorar la calidad del trabajo de los actores y la mejor atención de estas problemáticas.

Pablo Piccolotto¹ (2015) sostiene que, al menos 30% de los proyectos que están siendo incubados en nuestro país tienen un fuerte componente de innovación social y la tendencia permite presagiar que en el futuro esta proporción seguirá creciendo, considerando los relevamientos de los últimos años.

Teniendo en cuenta lo enunciado, y retomando los fines de las universidades, asociados a docencia, investigación y extensión, este trabajo propone abordar qué características y potencialidades presenta la UCSE DAR como agente catalizador en el desarrollo de la innovación social.

Estado actual del conocimiento en el problema a investigar

Se toma como marco de referencia el estudio publicado por Innobasque en 2013: RESINDEX (Regional Social Innovation Index) es una investigación piloto, que forma parte de la iniciativa de evaluación de la innovación, y que ha sido dirigida y desarrollada por SINNERGIAK Social Innovation (UPV/EHU). Se trata de un proyecto que pretende elaborar un modelo (dimensiones e indicadores) para desarrollar un índice regional de innovación social.

En este sentido representa un proyecto que se entiende como una “exploración” para identificar indicadores de innovación social.

En el mismo se analizan los diferentes actores del sistema de innovación social y su potencialidad, a partir de una serie de características valorizadas del 1 al 100. Por las características propias del presente trabajo, se analizará sólo lo relativo a las universidades y su capacidad de innovación, y desde un enfoque más cualitativo a modo de identificar las áreas de mayor potencialidad dentro de la misma.

Asimismo se toma con referencia la publicación “Modelo de evaluación de la Innovación Social Universitaria Responsable” (2013) desarrollado en 16 Universidades Latinoamericanas en el marco del Proyecto Tuning America Latina. En el desarrollo del mismo se plantea:

1 Docente de posgrado de la materia “Innovación Tecnológica y Gestión de la Tecnología” en la Especialización en Gestión de las Tecnologías y de la Diplomatura en Innovation Management, ambos de las Universidad Blas Pascal.

La innovación social universitaria responsable en la universidad se entiende como una competencia organizativa desde sus ámbitos sustantivos (docencia, investigación, extensión y gestión) para transformarse y promover soluciones a los desafíos del entorno social y global. (Alfa Tuning, 2011, en Villa, A.; 2013, p. 88)

Asimismo, el trabajo cuestiona qué condiciones debería asumir la universidad para asegurar un estrecho vínculo y ajuste con el desarrollo y democratización de la sociedad, condición esencial para el desarrollo de la innovación social. Según la postura de Fernández Lamarra y Pérez Centeno (2010) representa un requisito indispensable la producción de conocimientos que permita confrontarse con las lógicas externas; es decir, fortalecer el área de investigación no sólo en ciencias básicas —lo que es imprescindible y necesario— sino también en ciencias aplicadas que favorezcan el tratamiento y la atención de las problemáticas sociales. Continúan proponiendo desarrollar innovaciones que favorezcan la formulación de conocimientos y acciones alternativas, contextualizadas

Estrategia Metodológica

El enfoque metodológico se encuentra enmarcado dentro del paradigma cualitativo mixto (ya que contará con elementos cuali y cuantitativos, siendo el primero el de mayor peso); dado que no pretende medir ningún fenómeno u objeto sino que busca la creación de conocimientos y la formación de conceptos. Sin embargo para alcanzar este objetivo se hace necesario magnificar ciertas características (como por ejemplo el grado de conocimiento de herramientas).

Dentro de la metodología cualitativa, se trata de una investigación que comienza con una fase exploratoria, ya que si bien existen trabajos de referencias, en concreto investigaciones acerca de la temática planteada son escasas o inexistentes.

Así, la medición de las actividades de innovación social y su impacto emergen como una de las dimensiones claves para el fomento de la innovación social tanto a nivel regional como a nivel de las organizaciones. Sobre estas premisas el modelo RESINDEX se estructura en tres índices:

- a) Índice de capacidad potencial de innovación.
- b) Índice de orientación hacia lo social.
- c) Índice de Innovación Social.

CAPACIDAD POTENCIAL	INDICE DE CAPACIDAD POTENCIAL DE INNOVACION	CAPACIDAD DE CONOCIMIENTO
		CAPACIDAD DE APRENDIZAJE
		CAPACIDAD DE SOCIALIZACION
		CAPACIDAD DE DESARROLLO
		CAPACIDAD DE VINCULACION
CAPACIDAD REALIZADA	INDICE DE ORIENTACION A LO SOCIAL	ADQUISICION DE CONOCIMIENTO
		DESARROLLO DE PROYECTOS SOCIALES
		IMPACTO DE PROYECTOS SOCIALES
		GOBERNANZA
		ADQUISICION DE CONOCIMIENTO
	INDICE DE INNOVACION SOCIAL	DESARROLLO DE PROYECTOS DEL INNOVACION SOCIAL
		IMPACTO DE LOS PROYECTOS DE INNOVACION SOCIAL
		GOBERNANZA

Tabla 1: Índices del estudio RESINDEX - Fuente: Innovasque – Agencia Vasca de Innovación (2013).

Así, para medir la capacidad potencial de innovación de las universidades se consideraban las siguientes áreas:

	Dimensión	Indicador	Interpretación
Capacidad de Conocimiento	Stock de personas investigadoras generadoras de conocimiento en la organización	Proporción (30%) de personal contratado dedicado a las actividades de investigación	Identifica la masa crítica (mínima) para la producción y difusión de conocimiento de la que dispone la organización
Capacidad de Aprendizaje	Desarrollo de actividades de formación por competencias	Grado de alcance de las formación por competencias a nivel organizacional	Identifica el impacto de la formación por competencias según la diversidad de niveles de la organización
Capacidad de Socialización (interna)	Existencia de mecanismos internos para intercambiar ideas, información y conocimiento	Grado de implantación de mecanismos regulares para el intercambio de ideas, conocimiento e información relevante para las actividades de la organización	Identifica la existencia y el grado de intensidad de las vinculaciones externas en las organizaciones
Capacidad de Vinculación (externa)	Desarrollo de actividades de vinculación con agentes externos (networking, cooperación y alianzas estratégicas)	Intensidad de la vinculación con agentes externos para el intercambio de información y conocimiento	Identifica la existencia y grado de intensidad de las vinculaciones externas en las organizaciones
Capacidad de Desarrollo	Aplicación de nuevas ideas, prototipos y actividades derivadas de las generación de nuevas ideas	Grado de intensidad en el desarrollo de proyectos/prototipos aplicados por la organización	Identifica la capacidad de las organizaciones para aplicar nuevas ideas a proyectos y prototipos

Tabla 2: Índices para medir el potencial de innovación según el estudio Resindex (2013)

Para poner a prueba el modelo RESINDEX se diseñó una encuesta de innovación social que se aplicó en el año 2013 a 282 agentes regionales en la Comunidad Autónoma del País Vasco: 100 empresas, 94 organizaciones sin fines de lucro, 80 grupos de investigación universitarios y 8 centros tecnológicos.

Los resultados relevantes para el presente estudio se detallan a continuación:

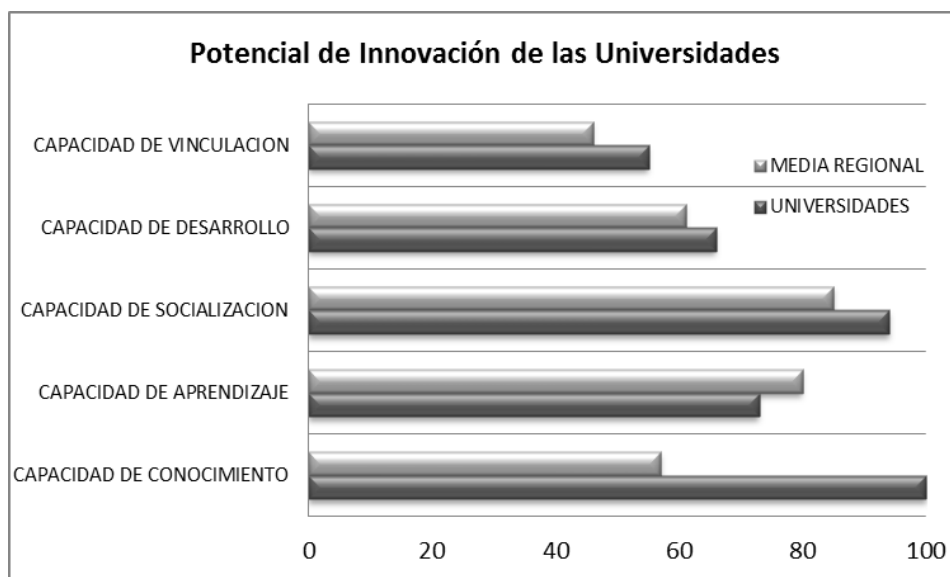


Gráfico 1: Capacidad potencial de innovación de las universidades - Fuente: Innovasque – Agencia Vasca de Innovación (2013)

	CAPACIDAD DE CONOCIMIENTO	CAPACIDAD DE APRENDIZAJE	CAPACIDAD DE SOCIALIZACION	CAPACIDAD DE DESARROLLO	CAPACIDAD DE VINCULACION
EMPRESAS	MEDIO	ALTO	ALTO	MEDIO	BAJO
ORGANIZACIONES SIN FINES DE LUCRO	MEDIO	ALTO	ALTO	ALTO	MEDIO
UNIVERSIDADES	ALTO	ALTO	ALTO	MEDIO	MEDIO
CENTROS TECNOLOGICOS	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO
REGIONAL	MEDIO	ALTO	ALTO	MEDIO	MEDIO

Tabla 3: Capacidad de Innovación Potencial por agente. - Fuente: Innovasque – Agencia Vasca de Innovación (2013) Resindex (Region Social Innovation Index).

Conceptualización

La emergencia de nuevos términos es habitual en las sociedades dinámicas. Términos que se convierten en referentes y se van instalando en el vocabulario, que se utilizan frecuentemente, pero no siempre con precisión.

Al unir dos conceptos tan universales como innovación y social, no sorprende que las definiciones de Innovación Social hayan tomado matices tan diferentes a lo largo de los últimos años. Mientras que existe un consenso general en usar el término para describir un proyecto novedoso que tiene un fin social; su enfoque, escala y orientación pueden variar considerablemente.

Necesidades Sociales – Problemas Sociales:

Como se analizará a continuación, las innovaciones sociales, trabajan sobre el eje de las necesidades y problemas sociales, por eso resulta indispensable retomar este concepto. Su importancia radica en que el conocimiento sobre la existencia de un problema social es el detonante, el motivador de un innovador social.

Más allá de las necesidades consideradas individuales, existen las necesidades sociales, que van más allá del ámbito de cada individuo, por afectar a toda la sociedad. Su satisfacción, además suele involucrar o exigir el compromiso de los miembros de la comunidad y al Estado. Algunos ejemplos son la educación, la seguridad, la salud, entre otros.

Cuando estas necesidades sociales no son satisfechas en forma satisfactoria o equitativa, surgen los problemas sociales.

Los problemas sociales son situaciones que impiden el desarrollo o el progreso de una comunidad o de uno de sus sectores. Puede decirse también que un problema social surge cuando muchas personas no logran satisfacer sus necesidades básicas.

Aunque no existen países sin problemas sociales, la menor cantidad de ellos en la realidad nacional supone un indicador de desarrollo.

Innovación Social:

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) define la innovación social como nuevos procesos, prácticas, métodos o sistemas para llevar a cabo procesos tradicionales o tareas nuevas que se hacen con participación de la comunidad y los beneficiarios. Transformándose en actores de su propio desarrollo, fortaleciendo así el sentimiento de ciudadanía

Asimismo, la Comisión Europea (2013) postula:

Se puede definir como el desarrollo e implementación de nuevas ideas (productos, servicios y modelos) para satisfacer las necesidades sociales y crear nuevas relaciones sociales o colaboraciones. [...] son innovaciones que son sociales tanto en sus fines como

en sus medios. Son innovaciones que no sólo son buenas para la sociedad, sino también mejoran la capacidad de las personas para actuar. (p. 6)

Y continúa aclarando que fundamentalmente se basan en la inventiva de los ciudadanos, las organizaciones de la sociedad civil, las comunidades locales, las empresas y funcionarios.

Desde el enfoque del Consejo Global sobre Innovación Social (dependiente del Foro Económico Mundial) consiste en “la aplicación de enfoques novedosos, prácticos, sostenibles mundialmente y en el mercado, que logren cambios sociales o medioambientales positivos con énfasis en las poblaciones más necesitadas”.

Desde el ámbito académico también surgen los aportes. Según la definición adoptada por la Universidad de Stanford la “Innovación Social es una solución a un problema social que es más efectiva, eficiente, justa y sostenible que otras soluciones existentes y en la que el valor creado beneficia fundamentalmente a la sociedad en su conjunto más que a individuos en concreto” (Phills, 2008). Asimismo, la Universidad de Oxford y la Young Foundation (Mulgan, 2007) la definen como “nuevas ideas que funcionan” articulándola en un ámbito particular en el que nuevas ideas están asociadas a “actividades y servicios innovadores que están motivados por el objetivo de satisfacer una necesidad social y que se desarrollan y se difunden a través de organización cuyos objetivos principales son sociales”

Asimismo, resulta indispensable conceptualizar la innovación social desde el aporte de Villa (2013), enfocado al ámbito universitario:

La innovación social universitaria responsable en la universidad se entiende como una competencia organizativa desde sus ámbitos sustantivos (docencia, investigación, extensión y gestión) para transformarse y promover soluciones a los desafíos del entorno social y global. Estas respuestas novedosas a los problemas sociales y globales se construyen con la participación de sujetos y actores sociales, y con características de rapidez, pertinencia, eficacia, eficiencia, sostenibilidad y justicia generando prioritariamente valor y transformación social”.(p. 104)

La innovación social universitaria responsable es un concepto complejo e integrador. Es una manera de entender el sentido social de la actividad universitaria en pos del desarrollo personal, cívico-social, político y cultural de las personas, las comunidades y los pueblos. Está vinculada con la propia función universitaria, enraizada en su misión y visión.

El rol de la Universidad

En la declaración de la 2ª asamblea de la UNESCO sobre la Educación Superior (2009) se afirmaba que todos los gobiernos deben tratar la educación superior como una cuestión de responsabilidad que merece apoyo económico por constituir un bien público y la base para la investigación, innovación y creatividad. Como señala Peterson (2009):

Para producir estudiantes socialmente responsables que sean capaces de comprometerse con los problemas críticos de nuestro tiempo son necesarios cambios en la investigación y pedagogía de la educación superior (p. 241)

Por su parte, Villa (2013) sostiene que se pueden encontrar experiencias y buenas prácticas de compromiso social en las universidades, pero resulta más complejo encontrar universidades comprometidas como institución con un enfoque sistemático de compromiso social. Ni todos los profesores ni todos los estudiantes universitarios perciben el compromiso social como una parte significativa de su quehacer académico, y resulta necesario que las universidades se conviertan en instituciones que realmente promuevan, desarrollen y lideren la innovación social y la participación ciudadana o compromiso cívico en sus profesores, estudiantes y la propia sociedad.

La proyección social de las universidades no debe desempeñarse con un enfoque paralelo a la actividad ordinaria de la universidad, sino que debe permear todas las actividades, y considerarse como una línea transversal que debe cruzar todos los ámbitos y, por tanto, incorporarse como filosofía a toda la actividad universitaria.

Del mismo modo, la Organización de Naciones Unidas el documento “El futuro que queremos” (2012) postula:

Reconocemos la importante contribución de la comunidad científica y tecnológica al desarrollo sostenible. Estamos decididos a trabajar con la comunidad académica, científica y tecnológica y a fomentar la colaboración en su seno, en particular en los países en desarrollo, a fin de cerrar la brecha tecnológica entre los países en desarrollo y desarrollados, fortalecer la conexión entre la ciencia y las políticas y promover la colaboración internacional en materia de investigación sobre desarrollo sostenible.

En concordancia con esto se postula que las universidades juegan un papel, en todos los casos, muy relevante en el desarrollo económico dónde se encuentran enclavadas.

Así, el interés académico que la Innovación Social ha suscitado está creciendo en todo el mundo. No sólo se están desarrollando actividades de investigación académica, sino que, además, la temática se está incluyendo en los estudios de grado y posgrado y en los programas de las escuelas de negocios. En este sentido, América Latina no es una excepción y pueden observarse iniciativas académicas en toda la región, tanto en las universidades públicas como en las privadas; como la creación de nuevos institutos dedicados a la Innovación Social o la inclusión de la Innovación Social en los departamentos dedicados a la innovación.

En este contexto también cobra importancia la difusión de las propuestas, los procesos, las ideas. Tal como lo postulan Rodríguez Herrera y Alvarado Ugarte (2008):

¿Por qué es importante que las innovaciones se conozcan y se difundan? Porque la reducción de las brechas económicas, sociales, culturales y políticas requiere del surgimiento y la multiplicación de las innovaciones en el campo social, y esto sólo puede lograrse mediante su difusión. En efecto, por su origen, las innovaciones en ese campo aspiran a tener una gran repercusión, pero en una esfera limitada. El interés de los innovadores es hacer frente a las necesidades del grupo específico hacia el que se dirige su proyecto y su innovación, y es en ese ámbito específico que se mide su éxito.

De esta forma se retoman diferentes experiencias en Universidades argentinas, como la Universidad de Palermo y la Universidad Blas Pascal.

La Universidad Blas Pascal, incorpora la temática en Cátedra de Innovación Transversal, que tiene por objetivo comprender la importancia de la innovación como factor esencial de los cambios tecnológicos y sociales a través de la formación de equipos de trabajo multidisciplinarios y del ejercicio de un proceso de innovación que aliente la creatividad, la experimentación y el emprendedorismo.

La materia posee la importante característica que permite formar equipos de trabajo con diversidad de experiencias, visiones y formas de abordar y resolver problemas, para desarrollar y alentar el perfil emprendedor e innovador de los estudiantes, formalizando conceptos e integrando herramientas de numerosas disciplinas.

Por su parte, la Universidad de San Andrés cuenta con un Centro de Innovación Social. El mismo fue creado a comienzos de 2007 para consolidar el trabajo desarrollado en la Universidad en el campo de las organizaciones sin fines de lucro, la responsabilidad social empresaria, la filantropía y la inversión social privada, y cre-

ar un marco que permita coordinar las iniciativas desarrolladas en la Universidad, potenciarlas y aumentar su impacto.

Perfil de la UCSE DAR

Resulta indispensable en este punto, contrastar la idea de innovación social con la Universidad, objeto de la presente investigación.

De esta forma, se podrá analizar la compatibilidad de la misión, principios y fundamentos de la misma a la luz de la innovación social.

Tanto en la Misión como en Preámbulo, la UCSE DAR plantea su compromiso en la búsqueda de soluciones de problemáticas que aquejan a la sociedad. Una universidad comprometida con la comunidad de la que forma parte.

Profundizando, la Universidad Católica de Santiago del Estero por Resolución N° 423/10 del Consejo Superior, convoca cada año a la Comunidad Educativa de todas las Sedes a participar del Concurso de Proyectos de Responsabilidad Social.

Asimismo, dentro del área específica de investigación, el 11 de septiembre de 2015 se aprueba la Resolución N°245/2015."Política y Estrategia de Investigación en la UCSE. Plan de Acción 2020 en Ciencia, Tecnología e Innovación".

Este plan constituye en primer lugar, una herramienta destinada a consolidar la investigación en la UCSE buscando mejorar su dotación de recursos e infraestructura y fortalecer la articulación y coordinación entre sus componentes entre sí y con el contexto y promover una creciente focalización en áreas problema identificadas para contribuir con el desarrollo humano sostenible e integral de la comunidad y el país complementando de manera gradual y flexible con otras políticas institucionales.

Diseño de los procedimientos

Tal como se planteó oportunamente, la presente investigación supone un enfoque mixto, rescatando instrumentos cuali y cuantitativos ya que ambos aportan al abordaje del problema.

En este contexto retoman las categorías analizadas en el nombrado estudio Resindex, adaptarlas a las posibilidades de la investigación y generar los instrumentos para recabar la información necesaria para responder a la problemática planteada.

Así, se consideran:

	INDICADOR	INSTRUMENTO
Capacidad de Conocimiento	Cantidad de docentes/investigadores	Registros internos.
	Evolución de los docentes/investigadores por año	
Capacidad de Aprendizaje	Investigaciones de los últimos años: realizadas por grupos multidisciplinares o de una disciplina	Encuesta a docentes investigadores.
	Docentes multidisciplinares	
Capacidad de Socialización	Mecanismos actuales de socialización de las investigaciones (existencia, relevancia, actualización)	Entrevista con Área de Investigación.
	Conocimiento entre los investigadores de los mecanismos de socialización Mecanismos alternativos de socialización (propios de cada investigación)	Encuesta a docentes investigadores.
Vinculación Externa	Existencia de convenios/alianzas	Entrevista a Sec. de Extensión.
	Conocimiento entre los investigadores de los mecanismos de vinculación	Encuesta a docentes investigadores.
Capacidad de Desarrollo	Aplicación de las investigaciones realizadas	Encuesta a docentes investigadores.
	Potencial de aplicación de las investigaciones realizadas	

Tabla 4: Categorías de análisis, indicadores e instrumentos. Fuente: elaboración propia.

Resultados de la Investigación

Capacidad de Conocimiento

- Determinar el número de investigadores con los que cuenta la UCSE DAR².
- Determinar el porcentaje de docentes investigadores sobre los docentes totales.
- Analizar la evolución del número de investigadores y de investigaciones.

Fuentes:

- Registros internos de la universidad.

Análisis:

- Con los datos obtenidos mediante el sistema “SACTIn” se pudieron analizar 49 investigaciones desde el periodo 2003 a la actualidad, de las cuales 6 quedaron en estado de proyecto y por lo tanto 43 fueron los proyectos finalizados.
- Cabe destacar que fueron considerados los proyectos llevados a cabo en forma interinstitucional.

² Se considera Investigador a los docentes activos que hayan participado en por lo menos una investigación encuadrada dentro de las Convocatorias realizadas por la UCSE DAR o en investigaciones interinstitucionales

- Se tomaron en consideración 139 actividades de investigación, las cuales corresponden a docentes activos, docentes retirados, asesores externos y alumnos. En este sentido puede determinarse que los equipos de investigación fueron conformados por un promedio de 3,23 investigadores.

- La cantidad de docentes investigadores activos con los que cuenta la UCSE DAR es de 66. Si consideramos la planta total de docentes activos de todas las categorías representa el 14,63%.³

Por las características propias de la investigación sólo se consideraron los docentes activos de las UCSE DAR, es decir 66 docentes investigadores.

Cantidad de Investigaciones por año de realización:

PERIODO	CANTIDAD DE INVESTIGACIONES	PORCENTAJE
2003	1	2,33%
2004	1	2,33%
2005	1	2,33%
2007	2	4,65%
2009	5	11,63%
2010	3	6,98%
2011	4	9,30%
2012	5	11,63%
2013	11	25,58%
2014	10	23,26%
	43	

Tabla 5: Cantidad de Investigaciones por Periodo - Fuente: Elaboración propia a partir de los registros internos de la Universidad

³ Información sobre docentes activos al 31/12/2015 suministrado por la Secretaria Académica de la UCSE DAR. Cantidad de cargos docentes activos al 31/12/2015: 444. Nota: un docente puede tener asignadas más de una materia y pueden tener diferentes categorías, por lo que puede estar consignado más de una vez.



Gráfico 2: Porcentaje de Investigaciones por Periodo - Fuente: Elaboración personal a partir de los registros internos de la Universidad.

Cabe destacar, que según los datos analizados, en la últimas dos convocatorias (2013 y 2014) se encuentran el 50% de las investigaciones realizadas en el DAR desde 2003 hasta la actualidad. Es decir que se percibe una fuerte concentración de la actividad investigadora en los últimos periodos, situación prometedora para la producción del conocimiento de la UCSE DAR.

Con respecto a los Docentes/investigadores por año de incorporación a la investigación, se obtuvieron los siguientes datos:

PERIODO	INVESTIGADORES	ACUMULADO
2003	3	3
2004	2	5
2005	1	6
2006	0	6
2007	1	7
2008	1	8
2009	8	16
2010	3	19
2011	4	23
2012	12	35
2013	16	51
2014	15	66

Tabla 6: Cantidad de docentes investigadores por año de incorporación a la investigación - Fuente: Elaboración propia a partir de los registros internos de la Universidad.

De análisis de la información, se puede considerar que 31 de los 66 docentes investigadores, se incorporaron a la producción de conocimiento en la UCSE DAR en las dos últimas convocatorias.

Asimismo resulta válido retomar la distribución de los investigadores por el número de investigaciones en las que ha participado

NUMERO DE INVESTIGACIONES REALIZADAS	CANTIDAD DE INVESTIGADORES
1	41
2	13
3	8
4	4
	66

Tabla 7: Cantidad de Investigadores, según las investigaciones realizadas -
Fuente: Elaboración personal a partir de los registros internos de la Universidad

Con respecto a este índice, resulta llamativo que el 62% de los investigadores sólo haya participado en un proyecto, pero si se tiene en cuenta que 47% de los docentes se incorporó a la investigación en las dos últimas convocatorias, representa un parámetro lógico.

Capacidad de Aprendizaje

- Analizar la incidencia de las competencias, a través de la determinación de docentes multidisciplinares y grupos de investigación multidisciplinares.

Fuentes:

- Encuesta a los docentes investigadores

Análisis:

En una primera instancia se solicitó a los docentes – investigadores que brinden información sobre su formación, según diferentes disciplinas.

Los resultados se exponen a continuación:

DISCIPLINAS	CANTIDAD DE DOCENTES
CIENCIAS DE LA SALUD	6
CIENCIAS ECONOMICAS	2
CIENCIAS JURIDICAS	5
CIENCIAS POLITICAS	0
CIENCIAS SOCIALES	8
COMUNICACIÓN Y DISEÑO	0
DIRECCION DE ORGANIZACIONES (*)	1

ENSEÑANZA DE LA FISICA (*)	1
GESTION CULTURAL (*)	1
INGENIERIAS	8
PEDAGOGÍA Y EDUCACION	8
TURISMO (*)	2
	42

(*) INCORPORADOS POR LOS ENCUESTADOS

Tabla 8: Cantidad de docentes por disciplina - Fuente: Encuesta electrónica a docentes investigadores

Del análisis de los mismos, se desprende que los investigadores no provienen de una disciplina mayoritaria, sino que se encuentra segmentado y repartido en varias. Asimismo resulta llamativa la baja incidencia de disciplinas mayoritarias en número de alumnos como las Ciencias Económicas.

Con respecto a la multidisciplinariedad de los docentes investigadores (según su formación en una o más disciplinas) , los resultados se muestran en el siguiente cuadro:

	CANTIDAD DE DOCENTES
UNA DISCIPLINA	19
DOS DISCIPLINAS	10
TRES DISCIPLINAS	1
	30

Tabla 9: Cantidad de docentes según su formación - Fuente: Encuesta electrónica a docentes investigadores



Gráfico 3: Porcentaje de docentes según su formación - Fuente: encuesta electrónica a docentes investigadores

Continuando con el análisis, se le solicitaba a los docentes sobre el carácter multidisciplinar de los equipos de investigación.

Al respecto, se obtuvieron los siguientes resultados.

La investigación se llevó a cabo con un equipo multidisciplinario

	Respuestas	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	4	13%
En desacuerdo	4	13%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	3%
De acuerdo	3	10%
Totalmente de acuerdo	8	27%
No responde	10	33%
	30	

Tabla 10: Carácter multidisciplinario de las investigaciones. Fuente: Encuesta electrónica a docentes investigadores

Del análisis anterior, se desprende, el 64% de los investigadores posee formación en sólo una disciplina, situación que se replica en la conformación de los equipos de investigación, ya que sólo el 37% de los equipos de investigación son considerados multidisciplinarios.

Capacidad de Socialización (interna)

- Analizar los mecanismos internos de intercambio de ideas, proyectos, problemáticas, existentes en la universidad y el grado de conocimiento de la existencia de los mismos entre los docentes/investigadores.
- Indagar sobre el grado de utilización de los mismos.
- Determinar el grado de utilización de mecanismos alternativos de socialización de las investigaciones.

Fuentes:

- Entrevista semi estructurada con la Secretaría de Investigación.
- Encuesta a los docentes investigadores.

Análisis:

De la entrevista con el área de investigación, se desprende los mecanismos de socialización (internos) más relevantes son:

- Jornadas de Socialización de las Investigaciones

- SANCTIn DAR (Sistema de Administración y Consulta para Trabajos de Investigación)
- Jornadas de Socializaciones Inter-sedes



Figura 1: Mecanismos de socialización (internos) UCSE DAR - Fuente: Elaboración personal a partir de la entrevista con el área de investigación.

De las mismas reviste un potencial mayor, las jornadas de socialización de las investigaciones, por la cantidad de participantes, la frecuencia de realización y el formato participativo y abierto que adopta.

Con respecto al grado de conocimiento y utilización de los mismos por parte de los docentes, se arribaron a los siguientes resultados.

MECANISMO DE SOCIALIZACION	CANTIDAD DE DOCENTES	PORCENTAJE
JORNADAS/TALLERES	19	63%
REVISTA/PUBLICACIONES UCSE	6	20%
SACTIN	4	13%
ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN SGO. DEL ESTERO	5	17%
BIBLIOTECA	4	13%
SITIO WEB DE LA UCSE	3	10%
EXPOSICION EN LAS CÁTEDRAS	3	10%
CORREO ELECTRONICO	2	7%
JORNADAS EN OTRAS UNIVERSIDADES	1	3%
CUR	1	3%
NO RESPONDE	4	13%

Tabla 11: Mecanismos de socialización nombrados por los docentes investigadores - Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes investigadores

Se destaca en este punto que la mayoría de los investigadores considera a las Jornadas como el mecanismo prioritario de socializaciones de las investigaciones.

Con respecto a la utilización de los mismos, se obtuvieron los siguientes resultados:

MECANISMO DE SOCIALIZACION	CANTIDAD DE DOCENTES	PORCENTAJE
NINGUNO	9	30%
BIBLIOTECA	5	17%
JORNADAS/TALLERES	5	17%
REVISTA/PUBLICACIONES UCSE	3	10%
SITIO WEB DE LA UCSE	3	10%
CORREO ELECTRONICO	1	3%
ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN SGO. DEL ESTERO	1	3%
EXPOSICION EN LAS CÁTEDRAS	1	3%
SACTIN	1	3%
CUR	0	0%
JORNADAS EN OTRAS UNIVERSIDADES	0	0%
SEMINARIOS EN OTRAS SEDES	0	0%
NO RESPONDE	7	23%

Tabla 12: Utilización de los mecanismos de socialización - Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes investigadores

Del análisis de la información se desprende que, el 53% no utilizó ninguno de los medios de socialización (30% respondió “ninguno” mientras que el 23% no respondió la pregunta) sólo el 17% manifestó haber participado de las Jornadas y el 3% haber utilizado el SACTIn.

Asimismo, dentro de la encuesta, se consultó a los docentes investigadores sobre los mecanismos alternativos, las estrategias personales de socialización de sus propias investigaciones. Los resultados se exponen a continuación.⁴

MECANISMO DE SOCIALIZACION	CANTIDAD DE DOCENTES	PORCENTAJE
EQUIPO DE CATEDRA	18	60,0%
COORDINADOR	18	60,0%
CON OTROS DOCENTES UCSE DAR	17	56,7%
CON DOCENTES DE OTRAS UNIVERSIDADES	14	46,7%
CON COLEGAS/OTROS PROFESIONALES	12	40,0%

⁴ Al tratarse de una pregunta que permitía múltiples selección de respuestas, la suma de las opciones son es igual al 100% ya que varios encuestados seleccionaron más de una opción.

CON ALUMNOS	14	46,7%
FORMA PARTE BIBLIOGRAFIA DE CATEDRA	4	13,3%
PUBLICACION DE ART. CIENTIFICO (*)	1	3,3%
COORD. AREA INVESTIGACION (*)	1	3,3%
NINGUNO	0	0,0%
NO RESPONDE	1	3,3%

Tabla 13: Mecanismos alternativos de socialización - Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes investigadores

Con respecto a este punto, es importante destacar que sólo el 3% no respondió a la pregunta, por lo que debe inferirse que el 97% compartió los resultados de la investigación con mecanismos alternativos. Entre los mismos se destacan el entorno inmediato: equipo de cátedra (18%), Coordinador de área (18%) y otros docente de la UCSE DAR (17%).

Capacidad de Vinculación (externa)

- Examinar la relación de la universidad con la comunidad, gobierno y otros grupos.
- Analizar convenios, participación en asociaciones, alianzas, los objetivos de los mismos, las formas de vinculación y el grado de conocimiento y utilización de los mismos por parte de los docentes investigadores.

Fuentes:

- Registros internos de la Universidad.
- Entrevista semi estructurada con la Secretaría de Extensión.
- Encuesta a los docentes investigadores.

Análisis:

Datos de Convenios suscriptos por la UCSE DAR:

Cantidad de convenios suscriptos: 255

Instituciones/empresas vinculadas: 130

AÑO	CANTIDAD DE CONVENIOS
1998	1
1999	3
2000	4
2001	1
2002	3
2003	9
2004	9
2005	12
2006	3
2007	5
2008	33
2009	14
2010	54
2011	34
2012	9
2013	8
2014	18
2015	12
2016	6
S/FECHA	17
	255

Tabla 14: Año y cantidad de convenios firmados - Fuente: Elaboración propia a partir de registros internos de la universidad

Distribución de convenios por vigencia



Gráfico 4: Convenios según vigencia - Fuente: Elaboración propia a partir de registros internos de la universidad

Distribución por objetivo

Relación Interinstitucional: convenios que suponen estrechar las relaciones institucionales de cooperación.

Otros: convenios con fines no relacionados directamente con la actividad docente o de investigación, como por ejemplo locaciones, cesiones de espacios, entre otros.

Cursos: convenios que suponen la realización de cursos de actualización, perfeccionamientos, entre otros.

S/D: no especificado en el documento.

Trabajo: convenios que suponen la realización de una actividad puntual y específica, luego de la cual cesa la relación.

Práctica: convenios para la realización de Prácticas Profesionales Supervisadas.

Investigación: convenios que suponen la realización de actividades o proyectos de investigación.

En esta última categoría se destacan:

- UCSE DAR y Escuela Mario Vecchioli (2008): con el objetivo de Permitir al equipo de investigación Los Factores Intervinientes en la Elección Vocacional, realizar distintas actividades como entrevistas, talleres con alumnos, charlas y exposiciones de resultados
- UCSE DAR y Centro Comercial e Industrial de Rafaela y la Región (2015): para lo: continuar con el proyecto de un Observatorio Comercial y de Servicios, siendo el principal objetivo del proyecto desde su concepción es conocer la situación de las empresas .
- UCSE DAR y Pontificia Universidad Lateranense de Roma (1999) con el objeto de organizar en forma conjunta una investigación sobre la materia de la actuación de los Derechos Humanos y de los Pueblos en el área geográfica sudamericana
- UCSE DAR y Laboratorio Edulíngua: con el objeto de establecer una cooperación cultural entre las instituciones, favorecer la promoción del intercambio de docentes; así como la movilidad de estudiantes, para cursos, especialización, investigación u otras actividades de formación.

OBJETIVO	CANTIDAD
INVESTIGACION	5
RELACION INTERINSTITUCIONAL	12
OTROS	17
CURSO	17
S/D	27
TRABAJO	40
PRACTICA	66
	184

Tabla 15: Distribución de convenios por objetivo - Fuente: Elaboración propia a partir de registros internos de la universidad

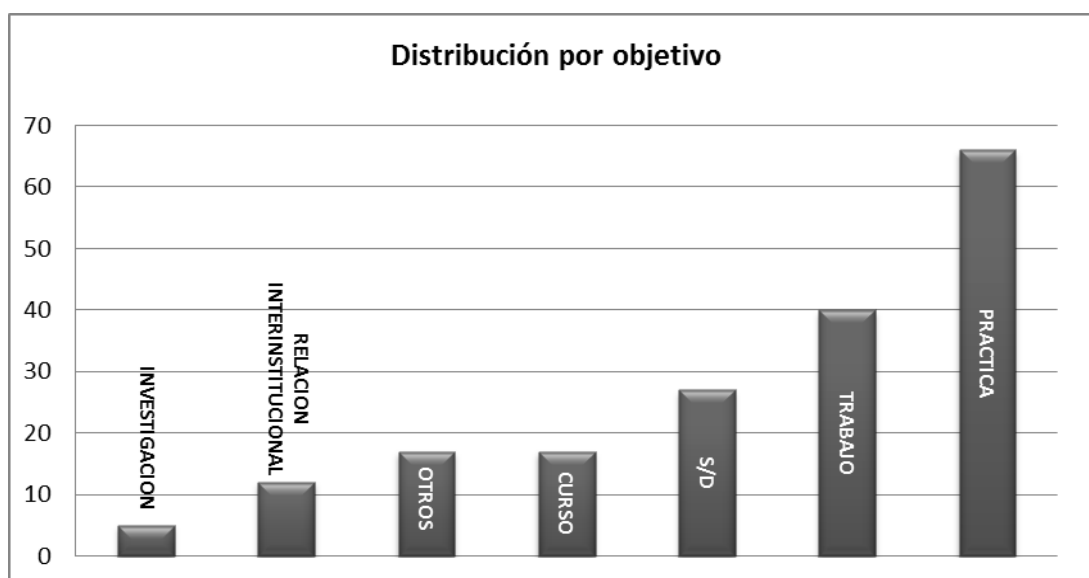


Grafico 5: Distribución de convenios por objetivos - Fuente: elaboración propia a partir de registros internos de la universidad

De la información anterior se destaca la fuerte presencia de los convenios con fines de Prácticas Profesionales Supervisadas y para la realización de actividades específicas, concentrándose en estos casos el 36% y el 22% de los acuerdos respectivamente.

Es importante destacar, además, que los convenios relacionados con actividades de investigación o producción de conocimiento sólo representan el 3%.

En este sentido, se destacan por su número, fluidez y grado de conocimiento, las vinculaciones de la universidad a través de convenios para pasantías y prácticas profesionales supervisadas. Y dentro de éstas existe una fuerte prevalencia de las carreras de Psicología e Ingeniería en Informática.

Con respecto a la entrevista con la Secretaría de Extensión, se pudieron identificar los siguientes mecanismos de vinculación con el medio:

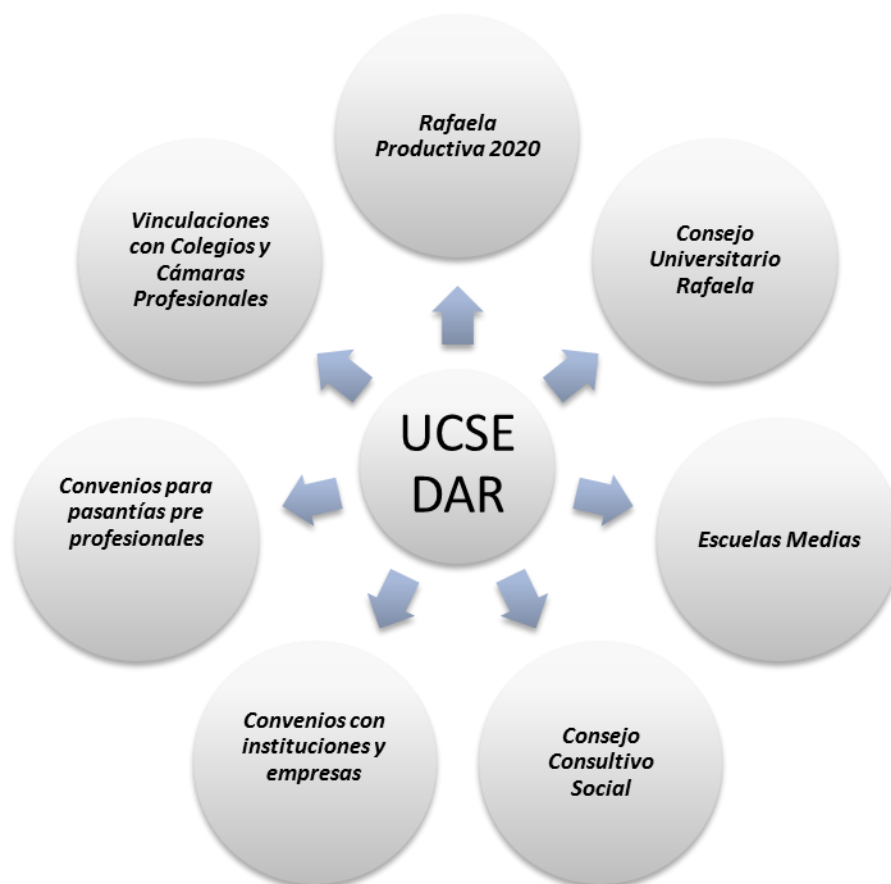


Figura 2: Mecanismos de vinculación de la UCSE DAR con el medio.
Fuente: Elaboración propia a partir de entrevista con la Secretaría de Extensión

Con respecto al grado de conocimiento y utilización de las mismas por parte de los docentes investigadores, a continuación se exponen los resultados de las encuestas realizadas.

MECANISMO DE VINCULACION	CANTIDAD DE DOCENTES	PORCENTAJE
CONVENIOS	8	27%
ACT. CON CUR	7	23%
CHARLAS	3	10%
ACTIVIDADES DE EXTENSION	1	3%
EXPO CARRERAS	1	3%
MEDIOS DE COMUNICACIÓN	1	3%
PROYECTOS/TRABAJOS	1	3%
NO CONOCE/NINGUNO	7	23%

Tabla 16: Conocimiento de los docentes investigadores sobre los mecanismos de vinculación -
Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes investigadores

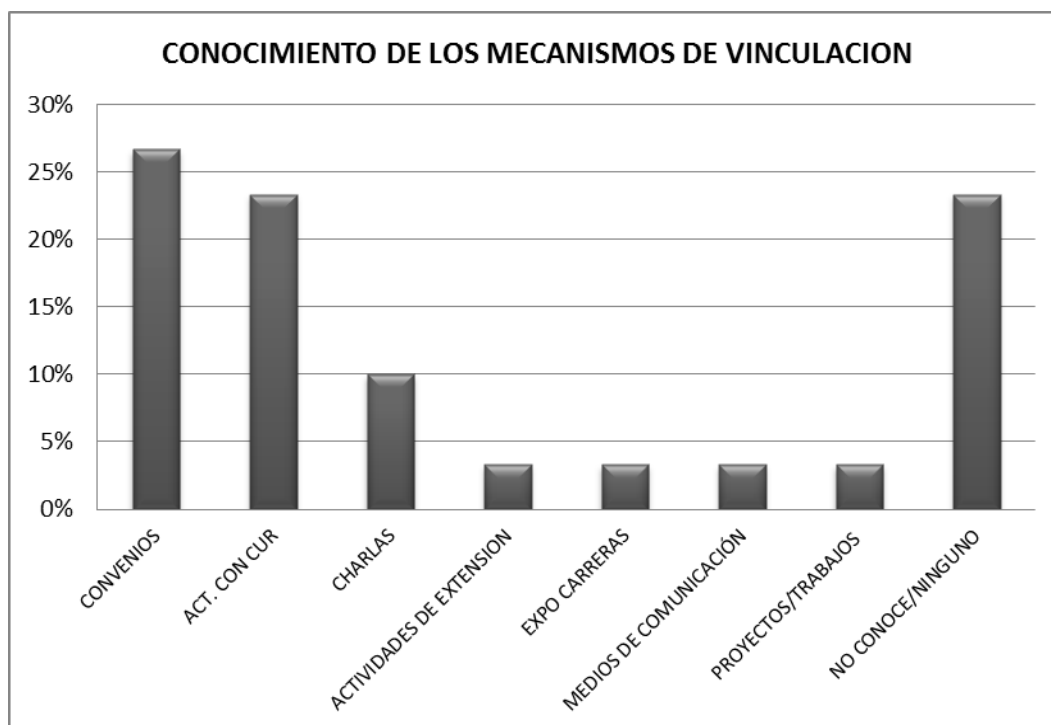


Gráfico 5: Conocimiento de los docentes investigadores sobre los mecanismos de vinculación - Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes investigadores

Se destaca en este sentido, el amplio conocimiento de los docentes investigadores sobre las actividades desarrolladas con motivo de los convenios y el accionar como parte integrante del Consejo Universitario Rafaela.

Cabe destacar que ningún encuestado nombró la participación en Rafaela Productiva 2020, el Consejo Consultivo Social o las Cámaras y Colegio profesionales. Resulta importante destacar que las dos primeras actividades resultarían interesantes desde el punto de vista de la innovación social, ya que suponen un contacto directo con las problemáticas y necesidades sociales.

Con respecto a la utilización concreta de los mismos por parte de los docentes investigadores:

MECANISMO DE VINCULACION	CANTIDAD DE DOCENTES	PORCENTAJE
CONVENIOS	7	23%
CHARLAS	1	3%
ACTIVIDADES DE EXTENSION	1	3%
NO ESPECIFICA CUAL	1	3%
NO UTILIZA/ZO	11	37%
NO RESPONDE	9	30%

Tabla 17: Utilización por parte de los docentes investigadores de los mecanismos de vinculación - Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes investigadores

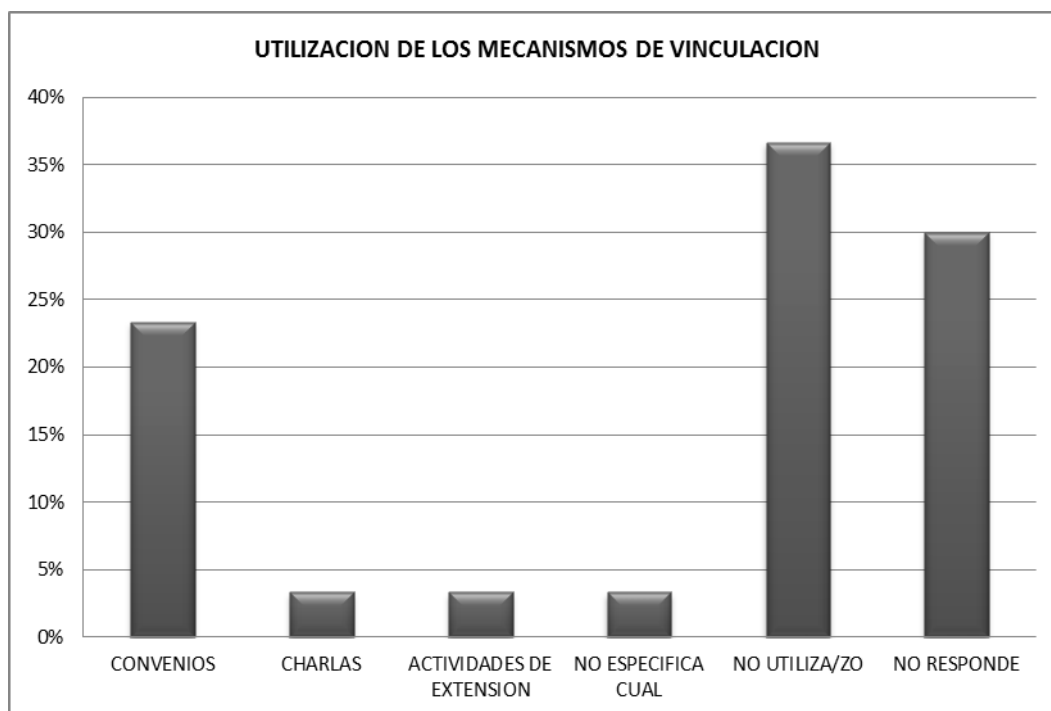


Grafico 6: Utilización por parte de los docentes investigadores de los mecanismos de vinculación - Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes investigadores

Con respecto a la utilización concreta de los mecanismos de vinculación, es llamativo que el 37% de los docentes investigadores manifiesten no haber utilizado ninguno y el 30 haya dejado esa pregunta en blanco, concretamente se podría concluir que el 67% de los encuestado no los ha utilizado.

Capacidad de Desarrollo

- Determinar el grado orientación hacia lo social de las investigaciones realizadas, así como el grado de aplicabilidad concreta y potencial de las mismas.

Fuentes:

- Encuesta a los docentes investigadores.

Análisis:

Con respecto a este índice, se consideraron las variables orientación de las investigaciones hacia lo social y aplicación práctica y potencial de las mismas.

Con respecto a lo primero, se les solicitó a los docentes investigadores su apreciación sobre el abordaje de un problema o necesidad social en las investigaciones realizadas.

Más allá de los resultados, que se especifican a continuación, resulta interesante rescatar que el 60% de los encuestados reconoce el carácter social de las investigaciones realizadas, y sólo un 7% considera lo contrario.

En este sentido se consultó sobre el carácter de las investigaciones realizadas:

- Detección y estudio de problema o necesidad social
- Resultados con aplicación concreta
- Resultado con aplicación potencial

Detectó y estudió un problema o necesidad social

	CANTIDAD DE DOCENTES	PORCENTAJE
Totalmente en desacuerdo	2	7%
En desacuerdo	0	0%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	27%
De acuerdo	11	37%
Totalmente de acuerdo	7	23%
No responde	2	7%

Tabla 18: Incidencia de la problemática social en las investigaciones - Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes investigadores

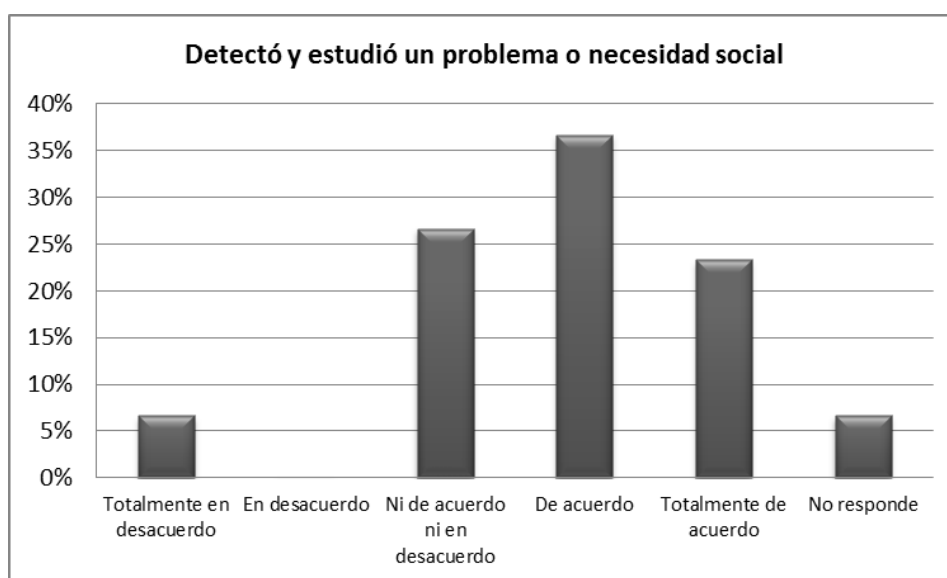


Gráfico 7: Incidencia de la problemática social en las investigaciones
Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes investigadores

Con respecto a la aplicabilidad real y potencial de las investigaciones realizadas, el 40% de los investigadores reconoce una aplicación práctica y concreta a la producción de conocimiento realizada, porcentaje que se amplía al 60% si se consideran las aplicaciones potenciales.

Es interesante rescatar, que según las apreciaciones de los propios docentes investigadores el 40% de la producción de conocimiento realizada en la UCSE dar no responde a necesidades o problemas sociales y por otra parte igual proporción no posee ninguna posibilidad o potencial de aplicación concreta.

El resultado de la investigación tuvo una aplicación concreta

	CANTIDAD DE DOCENTES	PORCENTAJE
Totalmente en desacuerdo	0	0%
En desacuerdo	5	17%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	27%
De acuerdo	9	30%
Totalmente de acuerdo	3	10%
No responde	5	17%

Tabla 19: Aplicación concreta de los resultados de las investigaciones - Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes investigadores

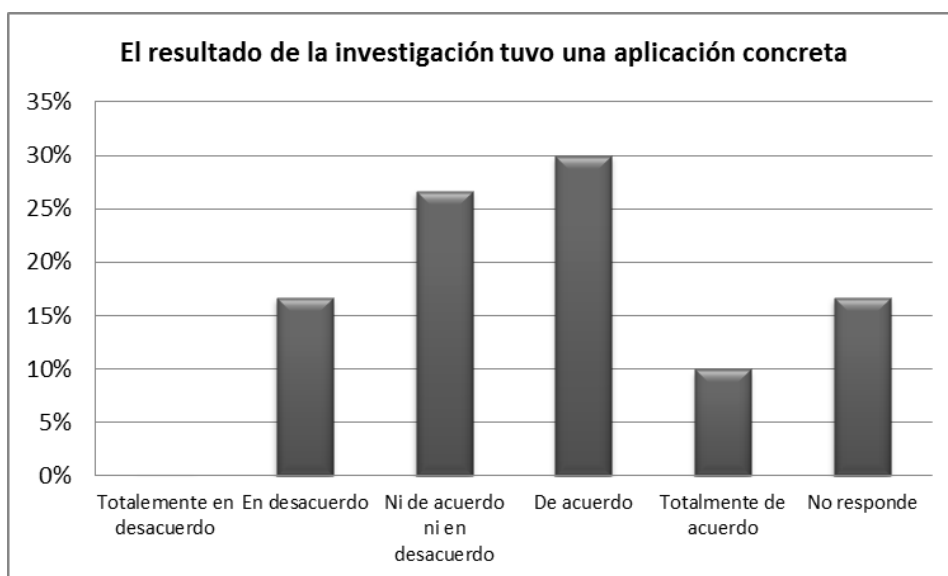


Gráfico 8: Aplicación concreta de los resultados de las investigaciones
Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes investigadores

El resultado de la investigación podría haberse aplicado a solucionar un problema/necesidad

	CANTIDAD DE DOCENTES	PORCENTAJE
Totalmente en desacuerdo	2	7%
En desacuerdo	1	3%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	23%
De acuerdo	14	47%
Totalmente de acuerdo	4	13%
No responde	2	7%

Tabla 20: Aplicación potencial de los resultados de las investigaciones
Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes investigadores

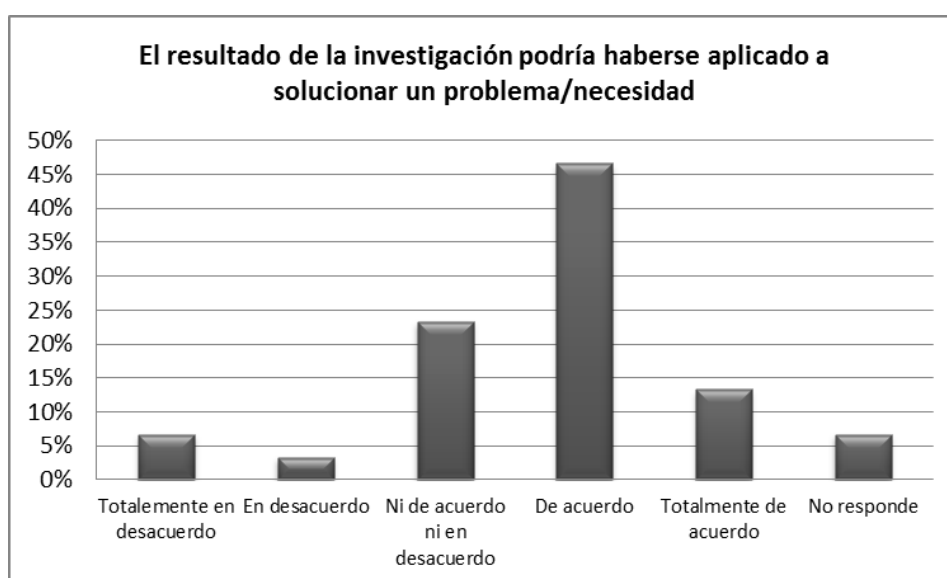


Gráfico 9: Aplicación potencial de los resultados de las investigaciones
Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes investigadores

Conclusión

Como indican Mulgan, Tucker y Sanders (2007): “un mundo contento y estable tendría poca necesidad de innovación. La innovación se vuelve un imperativo cuando los problemas empeoran, los sistemas no funcionan o las instituciones reflejan problemas pasados más que presentes”.

Siendo éste un contexto vertiginoso, hostil, cargado de problemáticas, desigualdades y conflictos es cuando adquiere una importancia mayor la innovación, y más específicamente la innovación con fines sociales.

Una innovación social puede entenderse como “una nueva idea”, pero una idea que se concreta. Una nueva idea que busca, en sus objetivos, medios y aplicaciones, mejorar un aspecto de la vida de las persona. Una nueva idea de involucre, que mo-

tive, que integre. Una nueva idea que sea sostenible en el tiempo y que pueda ser utilizada en otros contextos.

Cabe cuestionarse quién tiene el deber de ser un innovador social. El Estado debe serlo. Pero también la comunidad. Deben serlo las Universidades que se deben a su sociedad. Deben serlo los estudiantes, los graduados y los profesores.

Es interesante también replantear por qué la UCSE DAR tiene el deber de configurarse como agente de la innovación social. Porque es su deber producir conocimiento y no sólo transmitirlo. Porque como Universidad comprometida con su contexto desde su misma fundación *“se propone la constante búsqueda de la verdad mediante la investigación, la conservación y la comunicación del saber, promoviendo la integración del mismo, el diálogo entre fe y razón, una preocupación ética desde una perspectiva teológica.”* Porque se encuentra explícito en su Estatuto, en su Misión, en sus objetivos.

¿Puede la UCSE DAR ser agente de innovación social? ¿Posee el potencial para innovar? El objetivo del presente trabajo fue analizar, desde el enfoque de estudios anteriores en contextos diferentes, las áreas críticas, necesarias, indispensables, para la innovación, sus puntos fuertes y débiles y las propuestas de mejoras.

De esta forma, se estructuró el trabajo en cinco áreas: la capacidad de conocimiento (es decir la capacidad de generarlo a partir de sus docentes investigadores), la capacidad de aprendizaje (a partir de la generación de competencias, vinculadas con la multidisciplinaria de sus docentes y de sus equipos de investigación), la capacidad de socialización (que busca determinar los mecanismos de intercambio, circulación interno del conocimiento, una vez generado), la capacidad de vinculación (que viene dada por sus relaciones con el contexto), y finalmente la capacidad de desarrollo (que considera las aplicaciones prácticas y concretas, así como las potenciales, del conocimiento generado).

De esta forma, con respecto a la CAPACIDAD DE CONOCIMIENTO, se puede concluir que sólo el 14% de los docentes participaron alguna vez en actividades de producción de conocimiento dentro de la UCSE DAR. Sin embargo, y más allá del índice, resulta alentador el crecimiento exponencial del número, tanto de investigadores como de investigaciones en las últimas convocatorias.

Citando a Brunner:

...de cuatro mil denominadas universidades en la región, menos de 10 por ciento se acerca al paradigma de investigación, docencia y extensión. Del total, más de 1000 instituciones tienen investigación esporádica. Otras 2500, en cinco años, no han publicado un solo artículo, por lo que la mayoría se dedica a la docencia.

En lo referido a la CAPACIDAD DE APRENDIZAJE, se detecta como falencia que la multidisciplinariedad, tanto de los docentes (en su formación personal) como en la conformación de los equipos de investigación no supera el 40%.

Asimismo, se detecta que si bien no existen disciplinas mayoritarias a la hora de los proyectos presentados, si existen carreras con llamativa baja participación, siendo además las de mayor concentración de alumnos.

Con respecto a la CAPACIDAD DE SOCIALIZACION, puede detectarse que las Jornadas organizadas por el Área de Investigación son ampliamente reconocidas por los docentes investigadores, seguido por los encuentros de investigadores en otras sedes y el SACTIn. Sin embargo son pobremente utilizados según los datos de las encuestas (el 53% admite no haber utilizados ningún mecanismo de socialización).

Sin embargo, resulta interesante el análisis de los mecanismos alternativos, ya que el 96,7% de los docentes compartió los resultados de su investigación por estos medios.

En lo referido a la CAPACIDAD DE VINCULACION, se pudo detectar que existen variados y extensos canales de vinculación de la Universidad con su contexto, pero como en el concepto anterior, resta comunicarlo, profundizarlo y “democratizarlo”.

En este sentido resulta importante destacar que existen vinculaciones relevantes desde el punto de vista de sus objetivos y por las partes involucradas (como Rafaela Productiva 2020 y el Consejo Consultivo Social), que no fueron nombradas por ninguno de los docentes investigadores, por lo que se puede inferir que desconocen sus existencia o no lo tuvieron en cuenta a la hora de responder.

Con respecto a la CAPACIDAD DE DESARROLLO, el 60% de los investigadores reconoce el carácter social de las investigaciones realizadas, el 40% reconoce una aplicación concreta del conocimiento generado y el 60% una aplicación potencial.

Coherentemente, se debe reconocer que el 40% del conocimiento generado en la UCSE DAR no responde a una problemática social y la misma proporción no posee ningún tipo de aplicación, ni siquiera potencial.

En este sentido, cabe retomar las políticas y estrategias de la investigación en la UCSE, los ejes transversales (educación, desarrollo humano sostenible e integral e innovación), así como las áreas problema-oportunidad (gobernanza y participación democrática; ambiente salud y calidad de vida; pobreza y derechos humanos; tecnologías básicas y aplicadas; y recursos autóctonos).

Asimismo puede retomarse la política de investigación de la UCSE:

La Universidad impulsará y sostendrá preferentemente investigaciones con enfoque interdisciplinario, que generen conocimiento orientado a la resolución, comprensión y/o explicación de problemáticas permanentes y emergentes de la realidad local, regional y nacional.

Concluyendo, puede afirmarse que la UCSE DAR posee múltiples potencialidades para constituirse como agente de la innovación en general y de innovación social en particular. Si bien existen áreas a mejorar, representan oportunidades y desafíos más que amenazas.

Corresponde a la comunidad educativa toda, replantearse qué rol va tomar con respecto a los retos sociales que plantea el contexto.

Bibliografía

- Albaigé, J.; Morales Gutierrez, A.C.; Del Águila Obra, A.R.; Padilla Melendéz, A.; De La Nuez, J.M.; Bel Vignal, A.; García Salguero, M.A.**, (2010) *La innovación social, Motor de Desarrollo de Europa*. Sevilla, Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía/Socialinnova
- Buckland, H y Murillo, D** (2014) *La Innovación Social en América Latina. Marco conceptual y agentes*. Instituto de Innovación Social de ESADE y Fondo Multilateral de Inversiones (BID)
- European Commission (2013) *Guide to Social Innovation* (Original en inglés)
- (2013) "Social economy and social entrepreneurship." En *Social Europe Guide* – Vol 4.
- Fernández Lamarra, N. y Pérez, C.** (2010). "La autonomía universitaria en Argentina y en América Latina. Análisis y propuestas para configurar la Reforma Universitaria necesaria para el siglo XXI". Publicado en: *La autonomía universitaria a debate. Una visión desde América Latina*. México. Editorial Universitaria. Universidad de Guadalajara.
- Hernandez Sampieri, R; Fernandez Collaro, C. y Baptista Lucio, M. del P.** (2010) *Metodología de la Investigación* (5ta Edición) Editorial Mac Graw Hill: México
- Innovasque – Agencia Vasca de Innovación (2013) *Resindex (Region Social Innovation Index) Un Índice Regional para medir la Innovación Social*.
- Morales Gutierrez, A.C.** (2010) "Claves para comprender la Innovación Social". En *La Innovación Social, motor de desarrollo de Europa*. Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía y Socialinnova pp 13 a 41

- Mulgan, G.** (2007). *In and out of sync: The challenge of growing socialinnovations*. London: Nesta
- Mulgan, G. Tucker, S. Sanders B. y Ali, R.** (2007) *Social Innovation*. Working Papers, Oxford Bussines School
- Organización de las Naciones Unidas (2012) *Resolución aprobada por la Asamblea General 66/288 El futuro que queremos*
- Rio +20 Conferencia sobre el desarrollo sostenible. *El futuro que queremos*.
- (2011) *Experiencias exitosas en innovación, inserción internacional e inclusión social. Una mirada desde las PyMEs*. Santiago de Chile: Cepal – Naciones Unidas – Banco Interamericano de Desarrollo – Organización de Estado Americanos.
- Phills, J. A., Deiglmeier, K., & Miller, D. T.** (2008). *Rediscovering social innovation*. Stanford Social Innovation Review, 6, 34-43.
- Rey de Marulanda, N y Tancredi, F** (2010) *De la Innovación Social a la política pública. Historia de éxito en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile: Cepal
- Rodriguez Herrera, A y Alverado Ugarte, H.** (2008) *Claves de la Innovación Social en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile: Cepal-Naciones Unidas
- Socialab (2014) *Impulsando la creatividad para luchar contra la pobreza*. Instituto de Innovación Social de ESADE y Fondo Multilateral de Inversiones (BID)
- Universidad Católica de Santiago del Estero (2015) Resolución 245/2015 Plan de Acción 2020 sobre Ciencia, Tecnología e Innovación. Santiago del Estero.
- Villa Sánchez, A.** (2014) “La Innovación Social en el ámbito universitario: una propuesta para su diagnóstico y desarrollo.” En *Revista Argentina de Educación Superior* Año 6 N° 8 Buenos Aires: Universidad de Deusto
- Villa, A.** (Editor) (2013) *Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)* - Proyecto Tuning America Latina ,Universidad de Deusto Bilbao
- Yoguel, G. Borello, J y Erbes, A** (2009): *Cómo estudiar y actuar sobre y los sistemas locales de innovación*, Revista de la Cepal, Número 99, Diciembre 2009.

DIARIOS IMPRESOS

- Blanco, Daniela (28/10/2013) *Innovación Social: tres argentinos que quieren cambiar el mundo*. Infobae
- Piccolotto, Daniel (22/05/2015) *La innovación social, la próxima tendencia en innovación*. Iprofesional

TESIS

- Fernandez Polcuch, E. (2000) *La medición del impacto social de la ciencia y la tecnología (Tesis de Maestría)*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires

PAGINAS WEB

http://issuu.com/ciscolombia/docs/boletin_cis_vol1_vf

<http://www.itm.edu.co/lts/Pages/ITM-definiciones.html>

<http://www.innobasque.com/home.aspx?tabid=958>

<http://eutokia.org/es/zer-da-init/>

http://denokinn.eu/?page_id=18

<http://www.innosocialafta.cl/documentos/Clavesparacomprenderlainnovacionsocial.pdf>

<http://www.innosocialafta.cl/documentos/Clavesparacomprenderlainnovacionsocial.pdf>

<http://70aniversario.clarin.com/clarin/innovacion-social/>

<http://www.rafaela.gov.ar/nuevo/Seccion.aspx?s=166>

<http://www.cucs.udg.mx/principal/noticias/archivo-de-noticias/hay-que-fomentar-la-investigaci-n-en-las-universidades>

El desarrollo de la investigación en la Universidad. Su impulso a partir del proceso de autoevaluación. El caso de la Universidad del Museo Social Argentino (UMSA)

NADIA CAROLINA DE PABLO

Universidad del Museo Social Argentino (UMSA) – Universidad Nacional de Luján (UNLU) –
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)

MARÍA FERNANDA TERZIBACHIAN

Universidad del Museo Social Argentino (UMSA) – Universidad de Buenos Aires (UBA) –
Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

Introducción

En el marco de las sociedades actuales que requieren nuevos desempeños y respuestas por parte de las instituciones educativas para hacer frente cada vez más a fenómenos complejos y cambiantes, la función de investigación se vuelve central. Al mismo tiempo la función social de la universidad se modifica transformando sus estructuras y los vínculos que esta mantiene con el conocimiento, su producción y reproducción. En tanto productoras y reproductoras del saber legítimo para la formación de profesionales estas instituciones enfrentan las mutaciones que atraviesa la concepción del conocimiento que pasa a entenderse potencialmente ilimitado y en constante transformación (Aberbuj y Zacarías, 2015).

La investigación es considerada una de las funciones básicas de la universidad, puesto que le permite orientar y combinar su actividad con las necesidades sociales y económicas de la comunidad. En este sentido, es deseable siempre que la tarea investigativa se adapte a los procesos por los que la sociedad atraviesa incorpore las problemáticas y preocupaciones que caracterizan una época. La producción de conocimientos junto a la generación de actividades de extensión, posibilitan la apertura de las instituciones de Educación Superior a la sociedad en su conjunto.

Los cambios en los modos de producir conocimiento, su organización, y los mecanismos para su transmisión y circulación, han generado importantes desafíos a las instituciones universitarias a la hora de diseñar políticas que favorezcan

la producción científica y la formación en investigación. Con este objetivo, la Secretaría Académica y el Instituto de Investigación de la Universidad del Museo Social Argentino, han elaborado de manera conjunta, a partir del proceso de autoevaluación institucional, un plan de trabajo estratégico para el progreso en la tarea.

Este trabajo se realiza sobre la premisa de que cada institución se aboca al desarrollo de la investigación a partir de sus características propias, con estrategias diferenciadas, ancladas en su historia y presente institucional. De este modo se generan diferentes respuestas a las demandas que hacen la sociedad y los organismos reguladores del sistema en su conjunto. Esto permite la configuración, en el escenario actual de instituciones de Educación Superior, de un mapa heterogéneo en relación con el desarrollo de la función de investigación¹.

En el marco del proceso de autoevaluación, que forma parte de los requerimientos de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) para los procesos de evaluación institucional, el Instituto de Investigación realizó un análisis que permite dar cuenta de las acciones que la institución viene llevando a cabo en el área. Sobre la base de esta investigación se elabora un diagnóstico que se pone en discusión con la Secretaría Académica para elaborar de manera conjunta un plan de acción capaz de potenciar políticas institucionales para fortalecer la producción de conocimiento y la formación en investigación.

Cómo se verá en el desarrollo del presente trabajo, en el caso del Instituto de Investigación de UMSA, los esfuerzos tienen como horizonte el desarrollo de estrategias que permitan que los saberes producidos sean relevantes para la sociedad en su conjunto y no se limiten al espacio académico.

Como punto de partida, es necesario pues, realizar una breve contextualización de UMSA. El repaso de su desarrollo histórico se hace imprescindible al momento de realizar un diagnóstico de su presente ya que su arraigada cultura institucional explica, en cierta medida, los diferentes esfuerzos volcados a la docencia y a la investigación desde su fundación.

1 El Ministerio de Ciencia, Tecnología e innovación productiva ha desarrollado un sistema de clasificación en función en tres estratos en función de la inversión anual realizada por cada universidad para Investigación y Desarrollo. Ver: Indicadores de Ciencia y Tecnología. Argentina 2014. Año 18 - noviembre 2016.

La Universidad del Museo Social Argentino²

La Universidad del Museo Social Argentino se fundó, por iniciativa del Dr. Guillermo Garbarini Islas, el 5 de noviembre de 1956 como Universidad Libre y recibiría el reconocimiento definitivo por parte del Estado con el Decreto del Poder Ejecutivo N° 5799/61, convirtiéndose así en la primera universidad privada laica de la Argentina.

En sus comienzos la Universidad contó con las Facultades de Servicio Social; la Facultad de Eugenesia Integral y Humanismo y la Facultad de Periodismo. Con el transcurso de los años el número de Facultades y carreras fue creciendo y reestructurándose hasta alcanzar su actual fisonomía de un total de cinco Facultades (Facultad de Artes; Facultad de Ciencias Económicas; Facultad de Ciencias Humanas; Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y Facultad de Lenguas Modernas) y un Departamento de Posgrado.

El perfil de UMSA se ha identificado históricamente con la formación de profesionales de diversas áreas de las Ciencias Humanas y Sociales y ello, no puede desconocerse, ha impactado directamente en el desarrollo, abordaje y contenido de las tareas de investigación.

Alineados con una postura que identifica a la docencia como la función primordial de la universidad, la investigación fue durante mucho tiempo relegada. A partir del surgimiento de los debates en torno a la evaluación y acreditación de las instituciones de Educación Superior y de sus carreras, la función de investigación atrajo el foco de atención.

La investigación en la Educación Superior en la Argentina: regulación y alcances

Durante la década del 90, en el marco del proceso de reformas que caracteriza la transformación y el achicamiento del Estado en todas sus jurisdicciones, se implementan una serie de medidas que impactan en el sistema educativo, las instituciones y las relaciones entre los actores que las integran. Al mismo tiempo se produce un fuerte crecimiento de la matrícula, que da lugar al surgimiento de nuevas instituciones educativas. Como fruto de esta expansión se propagan los debates

2 Toma su nombre del Museo Social Argentino fundado en 1911. Esta institución dictaba ya programas de estudios que eran reconocidos ministerialmente, como por ejemplo la carrera de Servicio Social y su Doctorado.

sobre la necesidad de garantizar la calidad de los programas académicos, con el doble objetivo de mejorar la oferta de carreras y controlar la ampliación y diversificación del sistema.

Si bien la preocupación por la evaluación de la calidad comienza a evidenciarse en el país luego de la apertura democrática, recién en los noventa adquiere peso en la agenda de la Educación Superior y la reforma del estado. De la misma forma, como consecuencia de este proceso, se crean la mayoría de las agencias nacionales de evaluación y aseguramiento de la calidad en la región. En el país, en el marco de la Ley de Educación Superior 24.521/95 (LES), se establecen los primeros lineamientos sobre evaluación y acreditación y como resultado se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Tal como señala de la Garza Aguilar (2008) los procesos de acreditación y evaluación de la Educación Superior forman parte de un “nuevo ethos académico” en el que se integran la preocupación por la calidad con la pertinencia social de la oferta de carreras universitarias y la gestión estratégica de las instituciones bajo un esquema de rendición de cuentas a la sociedad. La evaluación y acreditación pueden ser comprendidas como herramientas mediante las cuales las instituciones brindan información sobre sí mismas: su trayectoria, logros y proyecciones, a un organismo examinador externo que elabora un veredicto público sobre su calidad.

Para la CONEAU el aseguramiento y mejoramiento de la calidad son dos instancias que se retroalimentan. Con esta premisa, la Comisión desempeña sus funciones en cuatro áreas específicas: proyectos institucionales, evaluación externa, acreditación de carreras de posgrado y acreditación de carreras de grado.

El objetivo de la evaluación institucional es el mejoramiento de la calidad de las universidades a partir de una indagación y un análisis de los planes de acción que se desarrollan y los resultados alcanzados. Este mecanismo contempla la evaluación externa y la autoevaluación, como partes de un mismo proceso. En la autoevaluación la institución da cuenta de su organización y funcionamiento, los objetivos que encauzan las acciones que realiza y las reglamentaciones, normativas y políticas que la rigen. En la evaluación externa, que se despliega sobre la base de la autoevaluación, un comité de expertos considera los procesos y recomiendan cursos de acción. Su análisis se centra en los siguientes aspectos: docencia, investigación, gobierno y gestión, recursos humanos, infraestructura y recursos materiales, servicios de biblioteca, informáticos y de bienestar universitario e integración de la institución³.

3 Información extraída de “Acuerdo general para implementar el proceso de evaluación institucional” disponible en www.coneau.gov.ar

De este modo, en el marco de estos procedimientos de evaluación la investigación se vuelve aspecto central. Entre sus exigencias CONEAU señala que las instituciones deben desarrollar estrategias de producción y transferencia de conocimientos científicos, enmarcadas en políticas claras y explícitas que las orienten. Estas estrategias deben tomar la forma de planes, programas y proyectos que puedan ser evaluados por parte de la comunidad científica.

Los requerimientos para la acreditación de carreras de grado y posgrado ponen en escena la necesidad de desarrollar políticas sostenidas de investigación que, al mismo tiempo, multipliquen los recursos destinados a su consecución. Debe tratarse de un plan de trabajo explícito que oriente las actividades de investigación, garantice los recursos suficientes, y alcance logros validados por la comunidad científica. Se espera también que sea coherente con el plan de acción de la institución, con su identidad y con el cumplimiento de los objetivos establecidos en su origen.

Desde el surgimiento de CONEAU comienzan a delinearse políticas públicas para el acompañamiento de las actividades de investigación, de manera conjunta con el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT). Esta última como administradora del financiamiento competitivo para los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) y los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (PICTO).

Las políticas de aseguramiento de la calidad de manera conjunta con las de financiamiento competitivo de la investigación delimitan un tipo ideal, un modelo de universidad de calidad que responde a ciertos cánones. Es interesante destacar que este entorno de regulaciones e incentivos favorecieron el desarrollo de las actividades de investigación para el conjunto del sector universitario privado, sin embargo, cada universidad ha sido alcanzada y ha presentado respuestas heterogéneas a estas propuestas de acuerdo con su misión, su campo disciplinar y la estrategia organizacional que da forma a su proyecto institucional. Frente a estos estímulos político-contextuales, UMSA ha reaccionado también de acuerdo con su perfil y sus objetivos de desarrollo.

Todos estos elementos ubican a la producción de conocimientos y la necesidad de formación en el área como aspectos centrales para el crecimiento de las universidades privadas. Los primeros estudios que indagaron el impacto de las políticas de evaluación institucional consideran que estas han incidido en la percepción acerca de la investigación dentro de las instituciones universitarias privadas. En ese sentido, los procesos de acreditación generarían un factor de presión para el desarrollo en el ámbito de la investigación (Bustamante, 2016).

En las universidades privadas la actividad de investigación se ha visto limitada por diversos factores asociados a las características propias de estas instituciones y sus metas. La orientación hacia la formación profesional, la presencia de una menor masa crítica de investigadores, la escasa disponibilidad de recursos financieros, técnicos y humanos abocados a estas actividades, la ausencia de políticas concretas y de programas de formación y promoción de las tareas de investigación, entre otras, son condicionantes de su evolución. Si bien, de acuerdo a lo que sostienen diferentes autores, el desarrollo de la investigación en las universidades privadas ha sido históricamente menor al que se presenta en las instituciones públicas⁴, las primeras presentan en los últimos años una evolución de la investigación y un crecimiento sustancial en el número de investigadores y becarios según lo que señalan Barsky y Gilba⁵ (2010) Del mismo modo, en los últimos años la generación de un entorno de políticas que acompañan las actividades de investigación ha sido favorable para su desarrollo; sin embargo, como se menciona al comienzo de este trabajo, es necesario destacar que cada universidad ha desarrollado respuestas heterogéneas de acuerdo con sus objetivos, su campo disciplinar y la estrategia organizacional que dan forma a su proyecto institucional.

Autoevaluación e investigación

En 2015 empiezan a en UMSA las primeras acciones del proceso de autoevaluación institucional⁶ que en la actualidad se encuentra en su fase de redacción y cuya formalización se espera se concrete en el corto plazo. En el marco de dicho proceso el Instituto de Investigación elaboró un diagnóstico sobre el estado de situación, realizando una revisión sobre las acciones desarrolladas en el área.

Este trabajo se apoya en las principales observaciones que surgen del diagnóstico realizado, focalizando en el desarrollo de la investigación en las carreras de grado. En este análisis se identifican las actividades que se generan en el área: investigaciones, producciones académicas, actividades de extensión vinculadas, así como la participación de docentes y estudiantes y el funcionamiento de las diferentes líneas de investigación que vertebran las acciones que se realizan desde la universidad.

4 Desarrollado en Adrogué, Corengia, García de Fanelli y Carranza (2014).

5 En su informe los autores señalan que las universidades privadas han crecido un 118,9% en la categoría de investigadores, un 166,2% en los becarios, entre 20001 y 2011.

6 El primer proceso de evaluación institucional se atravesó exitosamente en el año 2000.

Las conclusiones que se desprenden de este análisis han posibilitado el diseño de un plan de acción que supone una articulación estratégica del Instituto de Investigación con la Secretaría Académica para potenciar las acciones que favorezcan la producción de conocimientos al interior de cada Facultad y la formación docente para el desarrollo de actividades de investigación.

El funcionamiento del Instituto de Investigación

El informe de evaluación diagnóstica del Instituto de Investigación realiza una descripción del funcionamiento de la estructura de investigación en la Universidad, desglosando cada una de sus partes y describiendo cada uno de sus procedimientos, lo que permitió establecer un panorama completo y comprensible del estado de situación.

La investigación en la Universidad del Museo Social tiene sus antecedentes directos en la labor del Museo Social Argentino desarrollada a lo largo de la primera mitad del siglo XX. Con un modelo universitario centrado en la docencia, la labor investigativa toma mayor preponderancia en el último lustro y se encuentra actualmente en un proceso de fortalecimiento a partir del establecimiento de políticas institucionales dirigidas a un aumento gradual y sostenido de inversión en investigación.

Se trata de una estructura pequeña con un Director, una Coordinadora y cuenta con la colaboración de dos docentes investigadores. Su reglamento fue actualizado en 2010 en consonancia con la renovación de autoridades del Instituto. Ese mismo año se definió un documento institucional que sentó sus líneas de acción, revisando las bases del MSA.

Además de tener a cargo las actividades de investigación, del Instituto dependen la Editorial⁷ y CONCEPTOS, la revista de la institución⁸.

7 En 2013 se registró la Editorial UMSA con el objeto de dar continuidad al trabajo de publicaciones realizadas por la Universidad y por el Museo Social Argentino desde sus orígenes a través de revistas como Foro Económico y Foro Político, además de la Editorial de la Universidad del Museo Social Argentino.

Se consideró que la producción de conocimiento a través de la investigación y el trabajo de los docentes de UMSA merecen ser acompañados por la difusión de sus resultados; para que ese saber se transfiera a la comunidad. Es un modo de aportar al desarrollo de un pensamiento crítico que retroalimenta con cada publicación.

El fondo editorial es aún modesto pero se prevé su gradual incremento a medida que las producciones científicas vayan arrojando resultados significativos para su difusión.

8 Conceptos constituye una publicación interdisciplinaria de investigación, cuyo propósito es promover el conocimiento y la información sobre las diversas áreas científicas.

Si bien tiene un Director, funciona de forma colegiada y todas las decisiones son consultadas y aprobadas en el seno del Comité de Investigación, conformado por los Decanos de las distintas Facultades. Las resoluciones alcanzadas en el Comité de Investigación son elevadas al Comité Ejecutivo (del que depende jerárquicamente), para comunicación o su aprobación.

Las líneas de investigación se constituyen en el eje ordenador de la tarea de investigación, poseen una base racional que posibilita la integración y continuidad de los esfuerzos de aquellos que participan en la tarea (Barrios, 1990), permitiendo entonces que el abordaje de las áreas de conocimiento sea cooperativa e interdisciplinaria.

El documento institucional que se define para el Instituto de Investigación considera de primordial importancia delimitar las líneas institucionales de investigación sobre las que se trabajará y que servirán de fundamento para la articulación entre las distintas actividades que se realicen en la institución. Sin dejar de lado la tradición de UMSA que orienta la actividad investigativa hacia el desarrollo y bienestar de la sociedad, se considera que hoy el desafío propone otros análisis: lo social, lo político, lo económico y lo cultural requieren una reflexión profunda en el marco de un mundo globalizado.

Las líneas genéricas investigativas que se enunciaron no pretenden sólo responder a las nuevas realidades sociales, sino reposicionar a la Universidad frente a su responsabilidad social como generadora de conocimiento y como formadora de profesionales. En este sentido se propusieron las siguientes líneas marco de las que se desprenden las propias de cada unidad académica de acuerdo a las particularidades que caracterizan cada disciplina y profesión, a saber:

- 1-Nuevos escenarios profesionales.
- 2-El contexto disciplinar actual
- 3- Nuevos abordajes a una realidad compleja: lo disciplinar, lo interdisciplinar y lo multidisciplinar.

A partir de lo señalado, una de las principales acciones del Instituto luego de su reorganización fue la definición de Líneas de Investigación para cada una de las Facultades, hasta ese momento inexistentes. De esa tarea resultó un conjunto de

Su publicación cuatrimestral está compuesta por artículos de investigación, comentarios, entrevistas, noticias e información en general. Cuenta con un Comité editorial con un representante por Facultad, una correctora literaria y personal de apoyo para la revisión de los artículos (citado, traducción, evaluación). Desde 2015 se ha comenzado a trabajar con la modalidad de dossier temático a fin de lograr la concentración de artículos que brinden una estructura coherente y que permita la convocatoria específica a docentes e investigadores de las distintas áreas de trabajo de la Universidad en general y del Instituto de Investigación en particular.

lineamientos que quedarían establecidos para las convocatorias a proyectos de investigación, dejando constancia que las mencionadas líneas deberían ser un norte hacia la definición de los proyectos a presentar.

Siguiendo a Rama Vitale (2009) el conocimiento no se genera de acuerdo a una división disciplinar, sino a través de una organización multi e interdisciplinaria, a partir del trabajo en red, colaborativo, que posibilita un abordaje más adecuado a las problemáticas de las sociedades actuales.

En línea con los que sostiene Núñez Jover (2010), la perspectiva centrada en la vinculación entre la producción y el uso del conocimiento, que apuesta por una articulación entre la formación, los proyectos de investigación y la planificación de modelos de desarrollo nacional capaces de orientar la producción del saber, pone de relieve la cuestión de la pertinencia social de la producción del conocimiento y el desarrollo educativo. Esto pone de relieve el valor estratégico del conocimiento, a partir de la vinculación de la universidad con su entorno, con los organismos de gobierno y el sector empresario. Este modelo coloca al desarrollo social en primer plano, que tiene como metas la equidad y la justicia social, y apuesta por mejoras en la calidad de vida de los individuos apoyadas en un cruce de saberes provenientes de diversas áreas disciplinares, donde no sólo es relevante el conocimiento tecnológico y científico, sino también el que corresponde a las Humanidades y Ciencias Sociales.

Una vez establecidas las Líneas de Investigación de cada Facultad se procedió a organizar la modalidad de presentación de proyectos de investigación. Hasta entonces la tarea de investigación estaba estrechamente ligada a la presentación espontánea de algunas cátedras y financiadas aleatoriamente, sin seguir lineamientos generales de trabajo. El primer paso fue la normalización de formularios que permitieran la estandarización de la información solicitada a los docentes que quisieran embarcarse en la presentación de un proyecto.

En el año 2011, en el marco de la Convocatoria a Acreditación de la carrera de Psicología, se realizó el Primer Concurso Abierto a Proyectos de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas, iniciando así un camino que lentamente se ha ido construyendo en torno a la institucionalización del financiamiento en investigación. Al año siguiente, en 2012, se dio lugar al Segundo Concurso en Ciencias Humanas para finalmente alcanzar en 2013 la primera Convocatoria simultánea para las cinco Facultades, en un esfuerzo económico sin precedentes para la investigación de grado en UMSA. En 2014 el contexto obliga a la Institución a reducir la convocatoria a las tres Facultades con carreras acreditables por CONEAU: Ciencias Humanas, Ciencias Económicas y Ciencias Jurídicas y Sociales. A fin de no perder la regulari-

dad en las convocatorias el año 2015 culminó con una nueva convocatoria simultánea para las cinco Facultades de UMSA, que se repitió en 2016 y se espera replicar en 2017.

El Instituto de Investigación no posee presupuesto propio. Los proyectos de investigación son financiados a partir de partidas presupuestarias aprobadas específicamente cada año para la realización de los Concursos Abiertos a Proyectos de Investigación. Cada año se define entonces la cantidad de proyectos a financiarse y los montos máximos a asignarse en cada uno. Dichas definiciones son revisadas y aprobadas por el Comité Ejecutivo a partir de la sugerencia realizada por el Comité de Investigación del Instituto.

Al momento de evaluar los proyectos, los Comités de Pre-evaluación (definidos en el seno de cada Facultad) toman en consideración:

- Relevancia en la materia
- Vinculación con las Líneas de Investigación
- Diseño metodológico presentado, originalidad y viabilidad del proyecto
- Congruencia entre el proyecto y los plazos estipulados para su concreción.

Así mismo, al considerar los proyectos a seleccionar, se contempla a la investigación como un trabajo colaborativo y en equipo, motivo por el cual se solicita que los grupos de investigación están compuestos por al menos un docente investigador, y hasta un máximo de 3 (tres), debiendo designarse a uno de ellos como Director de la Investigación (éste deberá ostentar el cargo de titular en alguna asignatura en la Universidad). Todos los proyectos deberán contemplar la participación de alumnos de la Facultad.

A partir de allí los principales criterios para el seguimiento de proyectos son:

- Cumplimiento de los objetivos en los tiempos establecidos en los cronogramas de trabajo.
- Obstáculos encontrados en el camino.
- Presentación en congresos y seminarios
- Formación de Recursos Humanos, trabajo con estudiantes.

En todos los casos, además de la revisión del Director del Instituto y la constatación del cumplimiento de los avances consignados en la presentación del cronograma de actividades la evaluación final requiere de la aprobación del decano de la Unidad Académica involucrada o del Director de carrera o especialista en el área temática estudiada.

Junto al Instituto de Investigación desarrollan tareas investigativas y de extensión el Laboratorio de Investigaciones Fonoaudiológicas (LIF) y el Instituto de Problemáticas Sociales Contemporáneas (IPSC); ello en el marco de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Humanas y los carreras de posgrado.

A partir de este proceso de diagnóstico se listaron una serie de dificultades entre las cuales se pueden destacar:

- UMSA cuenta sólo con dos docentes investigadores de dedicación parcial, no existen investigadores de dedicación exclusiva.
- Existe una marcada endogamia en la realización y evaluación de los proyectos, que si bien cuenta en algunos casos con colaboraciones externas adolece de ese criterio como exigencia al momento de evaluar los proyectos presentados.
- Hay una clara limitación presupuestaria.
- Se identifican dificultades al momento de realizar transferencia de resultados.
- Se carece de programas sistemáticos de formación en investigación, tanto para docentes como para estudiantes.
- Urge generar instancias de articulación entre grado y posgrado para las tareas de investigación, como así también profundizar los lazos al interior de las facultades y con otras instituciones y organismos en lo que a la materia refiere.

Plan estratégico

En la denominada sociedad del conocimiento las instituciones educativas deben reflexionar sobre cómo quieren posicionarse y qué aportes desean realizar a los distintos fenómenos sociales, que impactan profundamente en el desarrollo de las disciplinas. Señala Ruta (2015) que las universidades tienen en la actualidad el enorme desafío de emprender un cambio interno sobre tres pilares estratégicos: el desarrollo de una nueva cultura institucional, capaz de modificar sistemas de pensamiento y organización asociados a una concepción tradicionalista de los fines y funciones de la universidad; la incorporación y participación de docentes y estudiantes en las propuestas de innovación, vinculándolos con las funciones sustanciales de la universidad: la enseñanza, la investigación y la vinculación con el medio y por último, el emprendimiento de un proceso de apertura que involucre la participación de actores externos que refuercen el sentido y otorguen visibilidad al cambio.

Siguiendo a Clark (1991), la universidad se erige sobre la permanente tensión entre los tres vértices de un triángulo conformado por el estado, la sociedad y los académicos. Para su crecimiento, esta institución debe ser capaz de alinear los distintos vértices detrás de objetivos comunes. A partir de la lectura que realiza Peón (2003) del trabajo de Clark, cabe destacar que

“...la forma institucional de las universidades se explica no sólo por sus relaciones externas con los otros vértices del triángulo sino que, previamente, hay que desarrollar una mirada “internalista” orientada a reconocer que la materia manipulada por la institución, el conocimiento avanzado, determina muchos de los fenómenos que la caracterizan” (p. 21)

A partir de los elementos detectados en el diagnóstico, se propone un plan estratégico con el objetivo de potenciar el desarrollo de las actividades de investigación en UMSA, particularmente, aunque no exclusivamente, en las carreras de grado. El plan de mejoras propuesto deberá proyectarse analizando las medidas de corto, mediano y largo plazo y previendo la viabilidad de las mismas en función del cronograma institucional y los costos. Analizadas las variables y a partir del informe aquí redactado surge la siguiente propuesta para trabajar en el ámbito de la investigación en UMSA.

El plan para impulsar la investigación se estructura en tres grandes ejes, que al mismo tiempo tienen su raíz en las funciones primordiales de las instituciones universitarias:

- La formación en investigación.
- La conformación de redes internas de investigación
- La vinculación con el medio.

Cada uno de estos ejes supone el desarrollo de un conjunto de tareas de manera articulada entre el Instituto de Investigación y la Secretaría Académica, poniendo el foco en la elaboración de políticas para favorecer mecanismos de producción del conocimiento y de formación hacia el interior de cada carrera, que habiliten el surgimiento de líneas de acción articuladas y en relación con el posgrado, orientadas a potenciar el proyecto institucional.

La planificación implica el diseño de un plan de trabajo y un cronograma de actividades a desarrollar en el período 2017 – 2019. Esta propuesta requerirá de la colaboración de las autoridades de cada decanato y dirección de carrera, así como

de los responsables de los diferentes espacios de investigación que operan en asociación con el Instituto de Investigación.

Eje 1: Formación en investigación

Reconocer la importancia de la investigación para los procesos educativos e identificar su papel fundamental en el proyecto institucional de UMSA implica también reflexionar acerca del perfil de los docentes con el objeto de diseñar una estrategia destinada a la formación en investigación desde una perspectiva crítica, que impulse la interacción del docente con el contexto social, y pueda habilitar nuevas lecturas e interrogantes, que retroalimenten los procesos de enseñanza.

La formación en investigación está orientada a potenciar la figura del docente investigador a través de la capacitación y el desarrollo de competencias, favoreciendo, al mismo tiempo, el intercambio de experiencias con aquellos profesores que ya se encuentran insertos en las diferentes actividades de investigación vigentes y cuentan con antecedentes en estas tareas dentro y fuera de la universidad.

En este sentido, la formación en investigación también pone el foco en la generación de un equipo de docentes que, a través de su formación investigativa, operen como formadores de otros docentes, desarrollando así la figura del formador en investigación.

Para la creación de estas figuras al interior del cuerpo de profesores de UMSA, el desarrollo de programas de formación y capacitación es fundamental y refleja las implicaciones entre la docencia y la investigación formativa.

Cabe mencionar que estas funciones se vienen desempeñando de hecho en el marco de la propuesta del Instituto de Investigación, el LIF y el IPSC. Su sistematización en el marco del proyecto institucional, a partir del proceso de autoevaluación, permite la asignación de roles específicos para encuadrar mejor las tareas diferenciales que al interior de los equipos de investigación se realizan.

En esta misma línea, se propone la realización de acciones para articular las distintas áreas de conocimiento con el objeto de conformar una masa crítica de investigadores al interior de cada una de las Facultades, que permita también la vinculación entre diferentes disciplinas y campos de conocimiento a nivel de grado y posgrado.

El desarrollo de planes de Formación en Investigación también alcanza a los estudiantes con el objetivo de que aquellos que se involucren en los trabajos de inves-

tigación tengan bases sólidas, para el desarrollo de trabajos con fuerte sostén metodológico y científico.

A partir de estos señalamientos, las principales actividades que se planifican son las siguientes:

- Capacitación docente para la investigación a través de la puesta en marcha de diferentes talleres, seminarios y actividades orientadas a la formación en investigación del cuerpo docente.
- Formación en investigación a partir de la generación de diversas instancias de consultas y apoyos metodológicos para los docentes que participan de proyectos de investigación.
- Capacitación de docentes formadores.
- Formación de Docentes Adscriptos (desarrollo de un programa de adscripción al que puedan sumarse aquellos docentes que ingresan en la categoría de “Docente Autorizado”)
- Dentro de la mencionada capacitación se contemplarán experiencias vinculadas a la redacción académica, fundamental para la correcta transmisión de los avances y resultados alcanzados en las distintas etapas de los proyectos.

Se prevé poder establecer un sistema de becas o de beneficios para los estudiantes que participen de proyectos de investigación. En relación con la viabilidad de este proyecto se planea establecer una bonificación en la cuota de estos estudiantes, debiendo presentar los directores un informe mensual de las actividades desarrolladas en el marco de cada proyecto. De esta manera se podrá trabajar en la detección temprana de vocación por la actividad científico-tecnológica. Debe estar garantizado el seguimiento a becarios.

Eje 2: Conformación y desarrollo de redes internas de investigación

Parte del impulso a la función de investigación está dado por la posibilidad de unificar y vincular las distintas iniciativas que se vienen llevando a cabo en el marco de las líneas de investigación, detectando también aquellas propuestas que se desarrollan hacia el interior de las cátedras sin estar sistematizadas como proyectos. Entonces, la posibilidad de tener un registro de estas tareas y delinear redes con apoyo de las autoridades de las diferentes facultades es un eje fundamental.

Estas acciones permiten involucrar a más actores institucionales. A esto también contribuye el establecimiento de un sistema de becas o de beneficios para los estudiantes que participen de proyectos de investigación.

En esta línea, como ya se ha desarrollado anteriormente, una forma de articular las investigaciones en las diferentes disciplinas, está ligada a sumar al accionar del Instituto de Investigación, la del LIF y la del IPSC en el marco de la Facultad de Ciencias Humanas, que al mismo tiempo articulan las acciones al nivel del grado y el posgrado.

El Laboratorio de Investigaciones Fonoaudiológicas (LIF) fue creado con el objetivo de acompañar las tareas de investigación que se realizan en el marco del Doctorado en Fonoaudiología. Sin embargo, en el proceso de reacreditación y diseño de proyectos de carreras en el área de la Fonoaudiología, se hizo patente la necesidad de incorporar instancias que posibilitaran una tarea conjunta entre las diferentes carreras. Con este objetivo las funciones del LIF se ampliaron, así como las del Programa General de Investigación que enmarca los proyectos del área.

Entre las nuevas funciones figuran: la formación en investigación de estudiantes, fortaleciendo el desarrollo de producciones académicas, la capacitación y extensión.

Las acciones previstas en relación con este eje son las siguientes:

-Elaboración de informes al interior de las facultades que permitan, a través del Instituto de Investigación, elaborar un material para la difusión de los proyectos.

-Realizar reuniones al interior de las diferentes comisiones de trabajo para la elaboración de medidas asociativas.

Eje 3: Realización de acciones de vinculación con el medio para su visibilización.

Como forma de desarmar un esquema endogámico que se asocia a la circulación del saber principalmente puertas adentro de la universidad, en el marco de cada carrera o al interior de la Facultad, se apuesta al diseño de acciones que posibiliten una mayor apertura y circulación entre los distintos espacios de producción de conocimientos, para la visibilización de los avances que los grupos de trabajo consolidados vienen realizando, su presentación a los estudiantes, así como también la generación de instancias de intercambio y divulgación que se extiendan a la totalidad de la comunidad académica de UMSA, favoreciendo el trabajo en red, para incorporar nuevas propuestas y nuevos actores y que, al mismo tiempo, la tras-

ciendan a través de actividades que convoquen a la comunidad externa. La presentación y discusión de las investigaciones y de sus informes de avance permiten no solo la socialización de los resultados sino también el intercambio con colegas de cada disciplina y la mirada con valor agregado que se puede dar desde otras especialidades.

Una de las problemáticas a las que la universidad debe prestar atención es acompañar la producción de conocimiento de una clara política de transmisión del saber. La actividad de investigación que se produce y circula en los mismos espacios reduce su posibilidad de impacto en la comunidad académica.

Los esfuerzos para producir nuevos canales de difusión y comunicación, están vinculados a la formación de docentes-investigadores que sean generadores de producciones académicas y, al mismo tiempo, al desarrollo de tareas de gestión por parte de las autoridades de la universidad y de los distintos decanatos para potenciar las vinculaciones existentes con diversos organismos de gestión privada y pública y desarrollar una agenda de trabajo para concretar nuevas vinculaciones.

En este marco, es necesario gestionar redes externas de vinculación para potenciar la investigación, con el objetivo de fortalecer y desarrollar las relaciones institucionales dirigidas a la vinculación con otras instituciones y organizaciones contemplando como horizonte común el desarrollo de investigaciones conjuntas.

Integrar comunidades de investigadores, permite incorporar evaluadores externos tanto para la selección de proyectos como para la evaluación de los informes de avance y finales, reforzando la objetividad en los análisis realizados y aportando una mirada externa a los trabajos de investigación que UMSA financia.

Al mismo tiempo, es fundamental el sostenimiento y la ampliación de las políticas institucionales de inversión en investigación. Junto con ello, se pone de relieve la importancia de buscar alternativas de financiamiento externo.

Algunas de las acciones que se consideran fundamentales son:

- Realización de jornadas, eventos científicos, congresos interfacultades.
- Realización de Jornadas anuales de investigación abiertas a la comunidad académica, destinada a la presentación de proyectos de investigación y sus avances.
- Incorporación en un esquema de trabajo conjunto a las instituciones públicas y privadas con las que se han firmado convenios de formación práctica. Estimular allí el diseño de planes de acción y desarrollo que permitan transferir los conocimientos elaborados hacia el interior de las disciplinas y equipos de investigación.

- Mejorar los mecanismos de vinculación con los distintos organismos públicos de apoyo a la producción científica para el desarrollo de programas de incentivo a la investigación
- Estimular la participación en los docentes en las diferentes convocatorias abiertas de las que la universidad tenga información, así como de congresos y jornadas que se desarrollen de manera externa.
- Incorporar a los docentes investigadores de UMSA a la base de datos del CVar.
- Publicar los informes finales de investigaciones en la página web de la universidad en formato “Cuadernos de investigación”, con registro Creative Commons o ISBN digital.
- Desarrollar un Repositorio Digital en el marco de las acciones de Biblioteca se plantea aquí como fundamental para la difusión de los trabajos de investigación.

Conclusiones

La investigación constituye un quehacer reflexivo, sistemático y metódico y tiene por finalidad obtener conocimientos y proponer soluciones a problemas científicos, filosóficos, sociales, políticos y empíricos-técnicos, desarrollados mediante un proceso que primordialmente apunta a un análisis exhaustivo de la realidad. Siguiendo a Rama Vitale (2009) el conocimiento se genera a través de una organización multi e interdisciplinaria, a partir del trabajo en red, colaborativo, que posibilite un abordaje más adecuado a las problemáticas de las sociedades actuales.

Las actividades académicas y extra académicas a las que se aboca UMSA reafirman de continuo su vocación fundacional por los grandes temas sociales y sus concomitantes jurídicos y económicos. Las reestructuraciones realizadas, como así también la evolución curricular llevada adelante históricamente se ha ajustado al desarrollo social, político y económico del momento y consecuentemente a los perfiles profesionales requeridos por sus futuros graduados. Sin embargo resultan insuficientes en un contexto de creciente globalización y transformación social.

Es ese sentido, y con la mira puesta en el crecimiento y la transformación institucional, el proceso de autoevaluación, en tanto mecanismo dinámico, ha permitido, en términos de Dias Sobrinho (2004), un proceso de interrogación sobre el sentido de los proyectos, programas e ideas que habitan la Universidad. Se convirtió en condición de posibilidad para la elaboración de un proyecto prospectivo que reque-

rirá de la participación de estudiantes, docentes y personal académico (aunque también administrativo) para su exitosa conclusión.

Se trata de alinear los contenidos y las actividades desarrolladas, de modo que los planes de estudio respondan a los requerimientos de las respectivas disciplinas o profesiones y que ello sea congruente con el perfil de los graduados. En ese proceso la producción de conocimiento a través de la investigación, con la participación de los estudiantes y con un cuerpo de docentes-investigadores con un perfil acorde y antecedentes apropiados deben entrar en diálogo con los actores sociales más relevantes, porque será a partir de estrategias consensuadas que estos esfuerzos podrán redundar en resultados positivos.

Retomando los tres pilares citados por Ruta (2015), la transformación de culturas institucionales como la cimentada en UMSA es un proceso largo y lento pero que ya se ha iniciado hace algunos años. En este contexto, el plan desarrollado conjuntamente por el Instituto de Investigación y la Secretaría Académica aborda concretamente la necesidad de incorporar estudiantes y docentes en todas las funciones universitarias. Es ese mismo paso el que indefectiblemente provocará una apertura que excederá los niveles actualmente alcanzados. Se trata de traspasar los muros institucionales, abrir las puertas a nuevos actores. Es justamente el trabajo colaborativo el que permitirá que, dentro del mapa heterogéneo que compone el sistema educativo argentino, cada institución realice un aporte sustancial a la sociedad y al bienestar general.

Bibliografía:

- Aberbuj, A. y Zacarías, I.** (2015). La universidad y los desafíos de la pedagogía. En: Tedesco, J.C. *La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores P. 351-382
- Adrogué, C; Corengia, A.; García de Fanelli, A. y Carranza, M.P.** (2014) La investigación en las universidades privadas de la Argentina. Cambios tras las políticas de aseguramiento de la calidad y financiamiento competitivo. *REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 73-91. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/2014>
- Amadeo, T.** *Museo Social de Buenos Aires – Fundamentos y Anteproyecto*. Imprenta de Coni Hermanos. Buenos Aires, 1910.

- Barrios M.** (1990). *Criterios y estrategias para definición de líneas de investigación y prioridades para su desarrollo*. Mimeografiado. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Bustamante, L.** (2016). *La Evaluación de la Investigación en las Universidades Privadas: Presente y Horizonte según el Discurso de CONEAU*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol.24. Arizona, Estados Unidos.
- Clark, B.** (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana
- de la Garza Aguilar, J.** (2008). Evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En: C. Tünnermann Bernheim (Ed.). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. (175 – 222) Cali: IESALC-UNESCO, PUJ.
- Dias Sobrinho, J.** (2004) *Impactos de la evaluación y la acreditación en América Latina y el Caribe*. Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la Educación y de la Acreditación en América Latina y el Caribe.
- Ecolet, M.A., Aiello, M. y Sheepshanks, V** (2010) *La actividad científica en la universidad: una exploración prospectiva de la investigación científica argentina en el contexto de América Latina*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Fernández Lamarra, N.** (2009) Universidad, sociedad y calidad en América Latina. Situación, desafíos y estrategias para una nueva agenda. En *Universidad, sociedad e innovación. Una perspectiva internacional*. (107-128). Buenos Aires: Eduntref.
- Gibbons, M.** (1998) *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/contextoed/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf
- Iriarte, A y Correa Arias, C.** (2010) *El sistema universitario en Latinoamérica: adecuaciones a nuevos escenarios de crisis y globalización: tendencias y transformaciones*. Buenos Aires: Biblos.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.** Indicadores de Ciencia y Tecnología. Argentina 2014. Año 18 / noviembre de 2016.
- Malagón Plata, L. A.** (julio-septiembre 2003) La pertinencia de la educación superior: elementos para su comprensión. *Revista de la Educación Superior*. 32 (127) Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/127/03.html
- Naishtat, F.** (2003) *Universidad y conocimiento: por un ethos de la impertinencia epistémica*.

Recuperado de [http://www.rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/congresos/III % 20 Encuentro/Completos/NAISHTAT. pdf](http://www.rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/congresos/III_%20Encuentro/Completos/NAISHTAT.pdf)

Núñez Jover, D. (2010) La cuestión de la democratización de la ciencia como asunto epistemológico, ético y político. *Universidad y Sociedad*, 1 (1).

Pelosi, H. (2000). *El Museo Social Argentino y la Universidad del Museo Social Argentino. Historia y proyección (1911-1978)*. Buenos Aires.

Peón, C. (2003). “Los Sistemas de Educación Superior en la Sociedad del Conocimiento” en *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias.

Rama Vitale, C. (2009) *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. Santo Domingo: Ediciones UNICARIBE.

Rama Vitale, C. (2009). La tendencia a la propietarización de la investigación. *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad*. RSEUS – Facultad de Ciencias de la educación Universidad de la Empresa (UDE) – Facultad de Ciencias de la educación. 1(1)

Ruta, C. (2015) El futuro de la Universidad argentina. En: Tedesco, J.C. *La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. P. 319-350.

La política institucional de la Universidad Nacional del Sur hacia la vinculación con su entorno de influencia

Primera aproximación a partir del análisis de documentos.

FERNANDA SOCA

UNLP

1. Marco Teórico

La institución universitaria, originalmente concebida para la preservación y transmisión de la cultura, ha expandido sus misiones hacia la producción de nuevo conocimiento y la vinculación con la sociedad. La Segunda Revolución Académica, ó lo que se denomina Tercer Rol de las universidades da cuenta del proceso de intensificación de los vínculos entre la universidad y la sociedad.

Si bien originalmente el estudio de estos vínculos estuvo fuertemente centrado en el valor comercial del conocimiento y en la relación universidad-empresa, recientemente puede reconocerse una intensión de dar cuenta de otros actores con los cuales la universidad interactúa. Desde la perspectiva del compromiso regional (Holland 2001; Goddard 2003; Arbo y Benneworth 2007) el tercer rol de las universidades excede la producción de conocimiento para su aplicación en el sector productivo y se contempla asimismo el rol social de las instituciones de educación superior y las actividades que desarrolla orientadas al entorno societal.

La importancia otorgada al valor comercial del conocimiento fue generando transformaciones en las universidades, tanto en la estructura organizacional de las mismas como en las modalidades de interacción con el entorno. El concepto de “capitalismo académico” (Slaughter y Leslie: 1997) da cuenta de la expansión del espíritu empresarial y la consolidación de un comportamiento capitalista al interior de las universidades, tradicionalmente guiadas por valores ajenos al mercado. En un sentido similar, el concepto de “universidad emprendedora” (Clark: 1998) permite caracterizar a instituciones de educación superior cuyo rasgo distintivo es un alto grado de dinamismo en su propia gestión y la adaptación de la lógica de la competitividad, característica de la economía globalizada, al modelo académico.

En su sentido similar, al analizar los cambios en la forma en que se produce conocimiento, se ha reconocido el surgimiento de una modalidad alternativa, que se desarrolla en simultáneo a la tradicional, pero que se encuentra mayormente influenciada por el contexto de aplicación del mismo (Gibbons: 1997). El juicio sobre la calidad del conocimiento producido bajo esta modalidad incluye criterios relacionados con la solución de problemas sociales y la utilidad del mismo, ya sea para la industria, el gobierno ó la sociedad en general.

En lo referido a las políticas de vinculación entre la universidad y el sector productivo, en América Latina se pueden reconocer esquemáticamente dos fases denominadas “vinculacionismo” y “neovinculacionismo” (Thomas, Davyt, Gomes y Dagnino: 1997). A partir de la década del ´50 la vinculación se caracteriza por centralizar la responsabilidad de la interacción en las unidades de investigación y transferencia y por un modelo ofertista según el cual los conocimientos se generan siguiendo las prioridades del propio sistema científico y la transferencia ocurre de manera automática al medio productivo. Los institutos tecnológicos nacionales y las universidades públicas fueron las instituciones encargadas de generar lazos con las empresas. Sus actividades no se orientaban por un afán de lucro sino por el cumplimiento de compromisos ideológicos y sociales. Las principales beneficiarias de la interacción con las universidades y los institutos tecnológicos nacionales fueron las empresas estatales, mientras que empresas privadas locales prescindieron de la vinculación, en el marco de políticas económicas e industriales que implicaban una considerable dependencia tecnológica extranjera.

A mediados de los ´80 se puede registrar una nueva fase en las estrategias de vinculación entre la universidad y el sector productivo en América Latina, la cual está atravesada por una apropiación de los avances en la teoría de la innovación. La propuesta neovinculacionista incorpora la generación de microclimas favorables a la innovación bajo la forma de incubadoras de empresas, polos y parques tecnológicos y oficinas universitarias de transferencia de tecnología. Si bien no se generó una ruptura con la estrategia vinculacionista anterior, los mecanismos del neovinculacionismo reemplazan la iniciativa estatal por el mercado en el direccionamiento de la actividad de vinculación e innovación. En este nuevo contexto las universidades dejan de proveer gratuitamente el conocimiento y se acercan en mayor medida a las lógicas de mercado. Las dificultades y fracasos de las experiencias neovinculacionistas fueron atribuidas a problemas coyunturales de implementación. No obstante, surge la pregunta por la viabilidad de estas experiencias originadas en países desarrollados para el contexto socioeconómico latinoamericano.

Durante los últimos años, el tercer rol de la universidad ha sido rediscutido y redefinido. Por un lado, se desarrolló el proceso de diferenciación entre la extensión y la vinculación tecnológica. La primera queda ligada a aspectos sociales y la vinculación se asimila generalmente a aspectos tecnológicos y al valor comercial del conocimiento. Entre los antecedentes que contribuyeron en este proceso se destaca la Ley N° 23.877 del año 1990 que comenzó a incorporar en la agenda del sistema universitario la cuestión de la vinculación tecnológica y la creación de Unidades de Vinculación Tecnológica (UVT), con el objeto de alentar una relación más ágil y contractual con el sector productivo. En un sentido similar, la Ley de Educación Superior impulsó la creación de áreas de vinculación tecnológica destinadas a gestionar esta temática.

Por otra parte, la visión tradicional de la universidad que “extiende” el conocimiento hacia la comunidad estuvo siendo redefinida, en mayor ó menor medida, para dar lugar a una modalidad de extensión universitaria que gira en torno a la producción en conjunto con los distintos actores sociales. Esta perspectiva supone articular con la comunidad desde el momento de gestación de los proyectos, de modo que no sea mera receptora de productos generados en función de la lógica académica.

Ante la idea de que las universidades establecen modalidades de interacción con su entorno de variada índole, recientemente se ha desarrollado una tipología que permite captar esta diversidad (Romero et al 2015). Esta tipología contempla las variables: “compromiso-distanciamiento”, “pericia-militancia” y “centralización-disgregación”. La primera se refiere al grado de involucramiento de la universidad hacia las necesidades y problemas del entorno, lo cual se expresa en las actividades que realizan sus miembros como en las políticas de la universidad (temas de investigación, magnitud de los esfuerzo en extensión, conformación de la currícula, etc.).

La variable “pericia-militancia” refiere a qué pone la universidad en su relación con el medio: involucramiento de la cualidad de la profesión académico-científico o una entrega más bien militante hacia el entorno, la cual implica involucrarse en la identificación y resolución de problemas sociales del entorno. Finalmente la variable “centralización-disgregación” refiere a la organización de la universidad, concretamente a si la relación de la universidad con el entorno está fuertemente promovida por la política del gobierno de la universidad, o si tal relación fundamentalmente es responsabilidad de los miembros de la universidad. Los tipos ideales resultantes del cruce de estas variables permiten avanzar en la identificación de rasgos tendenciales de las universidades hacia la vinculación con el entorno.

2. Universidad y entorno a partir de los documentos institucionales.

Surgimiento de la UNS

La UNS tiene su antecedente en el Instituto Tecnológico del Sur, el cual inicia sus actividades en el año 1946 bajo la dependencia académica de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Si bien la categoría universitaria le fue otorgada en 1950, esta es suprimida dos años después. Es en 1956 cuando prosperan las gestiones para adquirir la condición de universidad nacional y se constituye así en la séptima universidad nacional del país.

Esta universidad surge en el marco de un clima de ideas desarrollista y el proceso de modernización de las universidades latinoamericanas. Junto con la Universidad Nacional del Noroeste (UNNE), la UNS fue proyectada en un modelo universitario innovador centrado en el concepto de “universidad regional” (Rovelli 2011), el cual contemplaba la formación científica pero diversificada de los recursos humanos, la estructura departamental y la vinculación de la universidad con el medio de acuerdo a sus necesidades. La corriente que impulsa su creación adhiere a la idea de “autonomía universitaria” pero con responsabilidad social, entendida con el propósito de procurarle a la sociedad lo que esta necesita para su progreso (Frondzi 1958).

El proyecto de creación de estas universidades forma parte de la creencia más amplia en la necesidad de iniciar paulatinamente un proceso de descentralización de la educación superior universitaria, frente al crecimiento de las universidades nacionales tradicionales y la articulación con las demandas de desarrollo en la Argentina. Para dar forma a las nuevas universidades se conformaron comisiones integradas por científicos e intelectuales de la época que participaron en la reformulación del ideario reformista. Coincidieron en impulsar la estructura departamental, un régimen cuatrimestral y la creación de institutos de investigación dedicados a estudiar los problemas propios de la región en la cual se inserta la universidad. Ocho departamentos conformaron la estructura inicial de la UNS: Contabilidad, Economía, Física, Geología y Geografía, Humanidades, Ingeniería, Matemática y Química.

No pasó demasiado tiempo desde su fundación hasta que la UNS se vinculó y apoyó la actividad académica de los institutos de enseñanza ubicados en la región. El Instituto de Estudios Superiores de Trelew, creado en 1966, dependió de la UNS hasta 1980, año en que fue transferido, por decreto del Poder Ejecutivo Nacional, a

la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. El Instituto de Estudios Superiores de Río Gallegos, fundado en 1965 y anexado a la UNS en 1966, dio origen en 1990 a la Universidad Federal de la Patagonia Austral que funcionó mediante el régimen de las universidades provinciales, y pasó a denominarse luego de su traspaso a la jurisdicción nacional, Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Asimismo, la UNS brindó apoyo académico a los Institutos Universitarios creados en Tandil, Olavarría y Azul, los cuales se convirtieron en 1974 en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

En el estatuto original, la universidad es definida como una institución “abierta a las exigencias de su tiempo y de su medio”. Son atribuciones del Consejo Universitario (desde donde se ejerce el gobierno directo) “promover las actividades de extensión universitaria y mantener relaciones con entidades públicas ó privadas” mientras que los Consejos Departamentales deben “colaborar en las tareas de extensión universitaria”. En este documento también se contempla la adquisición de patentes de invención y la protección de los derechos de propiedad intelectual. El fin de la universidad pone el acento principalmente en la función de la docencia, al sostener que “tiene como fin la formación integral de la personalidad del hombre a través de los tres grados del conocimiento: el saber teórico ó especulativo, el saber normativo ó ético y el saber práctico ó técnico, armónicamente conjugados”.

Estructura, política y organización actual

En la actualidad la UNS duplica la cantidad de departamentos iniciales y brinda 52 carreras de grado, 21 doctorados, 28 maestrías y 12 carreras de especialización. La oferta curricular de la universidad refleja su fortaleza en las ciencias duras y la tecnología. Los departamentos con los que cuenta son: Agronomía, Biología, Bioquímica y Farmacia, Ciencias de la Administración, Ciencias de la Salud, Ciencias e Ingeniería de la Computación, Derecho, Economía, Física, Geografía y Turismo, Geología, Humanidades e Ingeniería.

Los Institutos de Investigación son 13, de los cuales 3 dependen de los Departamentos: el Instituto de Electroquímica y Corrosión, el Instituto de Mecánica Aplicada y el Instituto de Ciencias e Ingeniería de la Computación. El resto son de doble dependencia entre la UNS y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)¹. Estos son: el Centro de Recursos Naturales Renovables de la

¹ En la ciudad de Bahía Blanca se ubica uno de los Centros Científicos Tecnológicos (CCT) del CONICET, el cual agrupa a los institutos de doble dependencia.

Zona Semiárida, el Instituto de Física del Sur, el Instituto Argentino de Oceanografía, el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales, el Instituto Geológico del Sur, el Instituto de Química del Sur, el Instituto de Investigaciones Bioquímicas de Bahía Blanca, el Instituto en Investigaciones en Ingeniería Eléctrica “Alfredo Desages”, el Instituto de Matemática de Bahía Blanca y la Planta Piloto de Ingeniería Química.

La UNS cuenta a su vez con una fundación, la Fundación de la Universidad Nacional del Sur (FUNS) la cual fue creada en 1993 con el objetivo de coordinar los aspectos legales y administrativos que surgen de los convenios suscriptos entre el sector científico y tecnológico y el medio social y productivo. Está acreditada como UVT por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y en consecuencia articula iniciativas y proyectos de los institutos de doble dependencia.

En lo referido a la política de la universidad, el rectorado ha estado ocupado durante los últimos años por miembros de la lista Blanca. El actual rector y la vicerrectora, Mario Ricardo Sabbatini y Claudia Patricia Legnini fueron postulados por esta lista y asumieron su mandato en febrero del 2015. La anterior fórmula, conformada por Guillermo Crapiste y María del Carmen Vaquero también fue postulada por la lista Blanca y estuvieron al frente del rectorado por dos períodos consecutivos (2007-2015), así como su predecesor Luis María Fernández, acompañado por Edgardo Güichal en su primer mandato (2000- 2003) y por Jorge Ardenghi en el segundo (2004-2007).

Modificaciones en la Extensión y Vinculación

En marzo del 2007 se aprueba una resolución² del Consejo Superior Universitario a través de la cual se reestructura el organigrama de la UNS. Motiva esta reestructuración la percepción de que es necesario jerarquizar algunas áreas así como profundizar ciertas actividades. Las modificaciones en el organigrama tuvieron implicancias para las tareas de extensión y de vinculación.

Según el organigrama anterior, la extensión se coordinaba desde la Secretaría General de Relaciones Institucionales y Extensión Universitaria. A partir de esta resolución y en virtud de la intención de incrementar este tipo de actividades se modifica la denominación de la Secretaría General de Comunicación y Cultura, y pasa a llamarse Secretaría General de Cultura y Extensión Universitaria (SCyEU). A

2 Resolución CSU-46/07

partir de entonces se le atribuye la misión de: “Coordinar las actividades y las relaciones entre la Universidad y la comunidad local y regional en aspectos socioculturales”.

En agosto de este año, por impulso de la SCyEU se crea el Programa de Voluntariado Universitario de la Universidad Nacional del Sur (PVUNS) y se aprueba su reglamento³. El Programa funciona mediante el desarrollo de proyectos específicos que involucran a la universidad y a organizaciones del entorno, como organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles y fundaciones. Se espera del mismo que favorezca una distribución más equitativa de los bienes culturales y contribuya en el desarrollo de una sociedad más inclusiva. En el reglamento del Programa no se establece ningún área temática prioritaria ni se alienta una forma particular de abordaje de lo social, sino simplemente cuestiones generales de funcionamiento. No obstante, el mismo otorga un lugar de importancia al Consejo Departamental, ya que el aval del mismo es requisito para su puesta en marcha.

Bajo la órbita de la SCyEU funciona todo lo relacionado con los programas de extensión y voluntariado (tanto el propio como los nacionales), así como la organización de eventos artísticos, culturales y científicos⁴ y la administración de los espacios de la universidad destinado a tales fines (por ejemplo, la Casa de la Cultura). También las actividades comunitarias que se realizan junto con organismos públicos y organizaciones privadas. En la actualidad está compuesta por la Subsecretaría de Cultura, la Editorial de la Universidad Nacional del Sur (EDIUNS), la Dirección de Medios Audiovisuales y el Archivo de la Memoria.

Por otra parte, la Subsecretaría de Vinculación Tecnológica (SSVT) también fue creada en el marco de la reestructuración del organigrama, con el objetivo de “profesionalizar y jerarquizar el área”. Depende de la Secretaría General de Ciencia y Tecnología y es la dependencia que asume la representación de la UNS en la Red Vitec. La Subsecretaría trabaja de manera articulada con FUNS en la gestión de servicios y recursos de terceros, y se encuentran en el mismo espacio físico por decisión del rectorado.

Considerando el documento “Funciones y fundamentos de la Subsecretaría de Vinculación Tecnológica” si bien en términos generales el objetivo de la misma es mejorar el vínculo entre la universidad y la sociedad, los actores privilegiados por esta dependencia son las empresas, en particular aquellas pasibles de incorporar nuevas tecnologías en sus procesos productivos.

3 Resolución CSU-444/07

4 Congresos, conferencias, conciertos corales, recitales, danza, cine, presentaciones de libros, cursos (idioma, danza, teatro), colaciones de grado, muestras, etc.

Una de las funciones principales de la SSVT es la difusión, tanto de la oferta tecnológica disponible como así también de los casos de “transferencia” efectuados y de las ventajas obtenidas a partir de la misma. Otra de las funciones de la subsecretaría es la protección por medios formales de los desarrollos generados en la Universidad y la difusión y concientización de los beneficios de la misma, tanto hacia los empresarios que “reciben” la transferencia de tecnología como hacia los docentes-investigadores de la Universidad. La universidad aprobó un reglamento de titularidad y gestión de derechos de propiedad intelectual en el año 2008 y es la Subsecretaría de Vinculación Tecnológica quien tiene entre sus funciones la gestión y protección sobre los mismos.

Por otra parte, asesora a los docentes-investigadores sobre contratos de transferencia de tecnología y se encarga de establecer convenios de colaboración, en temas de vinculación tecnológica, con distintas instituciones y empresas para el intercambio de conocimientos, así como también para el desarrollo de trabajos conjuntos. Desde la Subsecretaría, asimismo, se colabora en la difusión de las diferentes fuentes de financiamiento disponibles para proyectos de desarrollo y transferencia y se elaboran proyectos de transferencia de tecnología para obtener financiamiento de diferentes fuentes.

La universidad reconoce diversas modalidades de incorporación de tecnología: el desarrollo de tecnología por los propios medios de la empresa, la compra de equipamiento o materias primas que incorporen tecnología, la contratación de un centro de investigación o universidad para que desarrolle la tecnología y finalmente el desarrollo conjunto de la empresa con otras entidades de ciencia y tecnología. Mientras que el desarrollo por medios propios no es siempre posible ya que requiere una estructura que la mayoría de las empresas no posee y que la compra de equipamiento o materias primas que incorporan tecnología sugiere adaptarse a los desarrollos tecnológicos previos y no siempre logran adaptarse a las necesidades de la empresa, la universidad pretende que se entienda la transferencia de tecnología a partir de ella considerando la transferencia de conocimientos a la empresa ya sea trabajando conjuntamente con esta o haciendo el desarrollo de forma unilateral. La Subsecretaría de Vinculación Tecnológica se propone avanzar en aquellas propuestas que entren dentro de estos dos últimos esquemas, ya que entiende que permiten que los conocimientos generados en la Universidad se reflejen en una mejora para la sociedad.

Planificación Estratégica para la integración con el entorno

Por impulso del rectorado se lleva adelante el proceso de elaboración de un Plan Estratégico por primera vez en la UNS. En el mismo se establecen las metas a alcanzar en sus principales funciones y los principales programas y acciones a implementarse. En el año 2007 el Consejo Superior Universitario creó una Comisión Asesora de Planeamiento (CAP) para avanzar en esta tarea. El horizonte de mediano y largo plazo que contempla el Plan corresponde a los años 2006 y 2016, los cuales coinciden con el aniversario número 60 y 70 de la institución. En el proceso de planificación se tomó como base el documento de la tercera autoevaluación institucional presentada a la CONEAU en el 2010.

El Plan Estratégico gira en torno a 5 ejes y uno de ellos es la integración de la universidad con la región de influencia. Según este documento, la universidad reconoce distintas regiones de influencia para sus diversas funciones, las cuales no están siempre bien delimitadas y a su vez están en constante evolución. En lo que se refiere a la formación de grado, la zona de influencia de la UNS se extiende al sur del país, ya que, si bien las universidades localizadas al sur de la misma han reducido el caudal de alumnos provenientes de dicha región, la trayectoria de la universidad así como su oferta de grado continúa haciendo que la UNS ejerza influencia en esta zona. En lo relativo a la educación a distancia la influencia es principalmente de carácter nacional, mientras que en el caso de los posgrados la influencia de la universidad se extiende más allá de las fronteras nacionales al resto de Latinoamérica.

La inserción en el ámbito internacional está relacionada con la calidad y cantidad de producción científica de los distintos grupos de investigación. No obstante, cabe aclarar que hay temáticas de investigación que tienen especial importancia para la región pampeana sur y la Patagonia, y la misma observación cabe realizarse para los posgrados. En lo que se refiere a las actividades culturales y de extensión la región de influencia queda asociada a la región del sudoeste de la provincia de buenos aires, lo que se denomina “región local de influencia”.

El eje integración en la región de influencia involucra cuatro Programas: Desarrollo de Políticas Regionales, Fortalecimiento de la Relación de la UNS con sus Graduados, Integración en Ciencia, Tecnología e Innovación e Integración en Cultura y Extensión. El Programa de Desarrollo de Políticas Regionales involucra los siguientes proyectos: Coordinación de Políticas Interuniversitarias Regionales, Observatorio de Carreras de Grado, Agenda Programática de Extensión en temas estratégicos locales y regionales e Incorporación de la UNS a la Asociación de Univer-

sidades Grupo Montevideo. Dos de estos proyectos apuntan a mejorar la vinculación de la UNS con otras instituciones educativas, tanto a nivel regional como internacional.

El primer proyecto se propone generar un espacio que posibilite la coordinación de acciones con las otras universidades locales: la Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO) y la Facultad Regional Bahía Blanca de la Universidad Tecnológica Nacional y aquellas ubicadas en la región, las Universidades Nacionales de La Pampa, Río Negro y del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Los temas que se espera abordar son aquellos de importancia para la zona como los relativos al corredor bioceánico, de infraestructura (agua, energía, medios de comunicación, etc.) o problemáticas de desarrollo social (salud, pobreza, etc.) y productivo regional, para tener un tratamiento coordinado en la realización de propuestas y acciones. El segundo proyecto que apunta a mejorar la vinculación de la universidad con otras instituciones educativas es la incorporación a la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, la cual está compuesta por universidades públicas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. Lo que fundamenta esta voluntad es la necesidad de “evolucionar del enfoque tradicional Norte-Sur a la forma de cooperación Sur-Sur”, con el objetivo de mejorar la integración latinoamericana.

Los otros dos proyectos dentro del Programa de Políticas Regionales son la creación del Observatorio de carreras de grado y la elaboración de la Agenda Programática de Extensión. El primero se propone principalmente evaluar las nuevas demandas y oportunidades que ofrece el medio y analizar la instrumentación de nuevas carreras, en un espacio compuesto por actores internos y externos a la institución. La conformación de una Agenda Programática de Extensión en temas estratégicos locales y regionales se fundamenta en la necesidad de evaluar e identificar cuáles son las demandas sociales en las que la intervención de la universidad es factible y significativa apelando, entre otros, a criterios de racionalidad en el uso de los recursos. Esta instancia media entre el Consejo Social, y los temas y áreas de interés que propone y los equipos de extensionistas y tiene entre sus atribuciones la evaluación, selección y aprobación de los proyectos a ejecutarse.

El Programa de Fortalecimiento de la Relación de la UNS con sus Graduados se fundamenta en la ausencia de acciones integradoras que involucren a este colectivo (si bien desde algunos Departamentos se llevan adelante actividades destinadas a mantener el contacto) y ante la idea de que los graduados constituyen la presencia de la universidad en la sociedad. Los proyectos que componen este Programa consisten en la creación de un ámbito institucional destinado a mejorar las relaciones de la universidad con sus graduados, en cuestiones académicas, laborales, cultura-

les y de extensión. Se proyecta asimismo una serie de acciones destinadas a favorecer la inserción de los graduados en el mercado laboral y a analizar el desempeño profesional de los graduados así como las características y exigencias que plantea el mercado laboral.

El Programa de Ciencia, Tecnología e Innovación involucra cinco proyectos. Dos de los mismos, “Divulgación Científica” y “Museos y Archivos”, están relacionados con la comunicación y divulgación hacia la comunidad. El proyecto de Divulgación científica se propone desarrollar una estrategia de comunicación sistemática con la comunidad sobre las actividades científico tecnológicas que se realizan en la UNS, mientras que el proyecto de Museos y Archivos formula la creación y mejora de museos y archivos dentro de la UNS con el objetivo de mejorar el acceso de los ciudadanos a las colecciones culturales y naturales.

En un sentido similar, el proyecto del “Banco de Información de Ciencia y Tecnología”, también se propone mejorar el acceso a la información sobre las actividades científico tecnológicas pero principalmente para un uso interno. Se espera, a través del mismo, sistematizar información relativa a las líneas de investigación de la universidad e identificar áreas de vacancia que favorezcan el desarrollo de nuevas líneas de investigación.

El proyecto de “Equipos de Trabajo en áreas de interés del medio” se plantea con la idea de que potencie el área de vinculación tecnológica para brindar a la sociedad propuestas de solución a problemas relevantes para el entorno. Se espera que encuentre soporte en el Observatorio de Ciencia y Tecnología en la UNS y que mediante la conformación de una base de datos de referentes por área del ámbito de la UNS, se asignen a estos profesionales para los proyectos en cuestión. Los grupos pueden tener carácter abierto y permanente, de acuerdo a la naturaleza del tema.

Finalmente, el proyecto “Empresas de base tecnológica” se propone la elaboración de un plan integral y la conformación de un área de gestión específica que apoye el surgimiento de este tipo de emprendimientos. Entre sus actividades se prevé la detección y selección de proyectos, capacitación a emprendedores, brindar apoyo tecnológico desde la UNS y facilitar la vinculación con otros organismos, ya sea para la obtención de financiamiento como para asistencia técnica.

El Programa de Cultura y Extensión se propone, entre otras, la creación de un Consejo Social destinado a la interacción con referentes del medio social y a la elaboración de una agenda consensuada de temas y problemáticas en las cuales la universidad pueda aportar sus capacidades específicas. Esta agenda estará conformada por los temas a los que se les asigne prioridad y guiará la política de extensión de la

universidad. Este Programa involucra, además, un proyecto destinado a fortalecer las capacidades de las organizaciones sociales de la ciudad, en particular aquellas vinculadas a la mejora de las condiciones de vida de los sectores más vulnerables. El proyecto se fundamenta en experiencias previas de interacción que ha tenido la universidad, principalmente desde la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria, con diversas organizaciones sociales y en el reconocimiento de que ciertos grupos de la misma pueden brindar apoyo a estas organizaciones en cuestiones relativas a la organización, funcionamiento y mecanismos de toma de decisión.

Asimismo, otros dos proyectos dentro de este programa directamente orientados a las actividades culturales son: “El Teatro como vehículo de Comunicación e Integración” y “Promoción de las Actividades Artísticas”. El primero está orientado a coordinar un trabajo con grupos de teatro independientes de la ciudad para elaborar y poner en escena propuestas teatrales en la ciudad y la región. La finalidad de esta actividad consiste en promover la integración entre la universidad y los sectores sociales a los cuales la universidad tiene dificultades para llegar, en una actividad entendida como un hecho educativo y de reflexión. El segundo proyecto se propone apoyar y fomentar la realización de actividades artísticas en forma conjunta con artistas o agrupaciones de artistas locales y de la región, y con los centros de estudiantes de las respectivas Unidades Académicas. La universidad facilitará, entre otras, los espacios que la misma tiene destinada para el desarrollo de este tipo de actividades y gestionará la posibilidad de intercambio con otras Universidades Nacionales.

Finalmente, los proyectos “Promoción de la Extensión en la formación de los alumnos preuniversitarios y universitarios” y “Compromiso Social Universitario” se proponen fomentar la participación y el compromiso de estudiantes de distintos niveles educativos en iniciativas de extensión de la Universidad. Ambos contemplan jornadas de capacitación y sensibilización sobre el quehacer extensionista y los valores de la universidad.

3. Consideraciones acerca de la política institucional hacia el entorno

Al analizar la política institucional de la UNS hacia su entorno de influencia, un primer aspecto a resaltar es que la concepción sobre el entorno varía según las distintas funciones que ejerce la universidad. Es decir que se reconocen distintos entornos en los cuales la misma ejerce influencia. La concepción predominante de

entorno para la función de extensión se asocia al territorio inmediato donde se asienta la universidad. Para las actividades de investigación el entorno de influencia es internacional, si bien también se desarrollan líneas de investigación que son de especial importancia para la región pampeana sur y la Patagonia.

Al considerar su estatuto actual y compararlo con el de 1958, las menciones al entorno son menores. Se mantiene la idea de que se trata de una institución “abierta a las exigencias de su tiempo y de su medio”, pero se suprime cualquier otra mención al entorno y no se hace referencia al rol que la universidad desempeña en el medio social y productivo. Asimismo, el actual estatuto cambió parcialmente la misión de la universidad, pero esta sigue estando asociada a la función de docencia, al sostener que “tiene como fin la formación integral de sus miembros, capacitándolos para el ejercicio de las actividades científicas y profesionales, e inculcándoles el respeto a las normas e instituciones de la Constitución Nacional”.

En lo que se refiere a las áreas de vinculación y extensión, si bien estas suelen expresar en la mayoría de las universidades la “máxima institucionalización de su relación con el entorno” (Romero et al 2016), no todas las relaciones con el mismo se dan a través de estas instancias, e inclusive las mismas no han acumulado necesariamente la mayor parte de las experiencias de intercambio con el entorno. Esto último es así en particular para el caso de la SSVT la cual tienen una trayectoria institucional reciente.

Un caso emblemático de vinculación entre la UNS y el medio que se desarrolló al margen de estas estructuras, es el que se dio entre el instituto de investigación PLAPIQUI⁵ y el Polo Petroquímico Bahía Blanca. La interacción⁶ entre el PLAPIQUI y el Polo Petroquímico fue favorecida por la creación en 1979 de la Fundación del Sur para el Desarrollo Tecnológico (FUNDASUR), la cual aportó una estructura jurídica y capacidad de gestión para concretar las acciones de vinculación y transferencia.

En la UNS, la vinculación con el medio se lleva adelante desde distintos lugares, tanto desde la SCyEU y la SSVT, como a través de los Departamentos e Institutos, los cuales tienen a su vez áreas de vinculación y extensión. Se sostiene, a manera de

5 El PLAPIQUI tuvo su origen en el año 1963 cuando comienza sus actividades como un área docente del Departamento de Química e Ingeniería Química de la UNS, encargada de las asignaturas específicas de la carrera de Ingeniería Química.

6 La vinculación comienza en 1973, por medio de la firma de un convenio por el cual el instituto recibe un subsidio para llevar adelante tareas de investigación y desarrollo en temas de mutuo interés. En 1977 se establece el “Programa de Investigación y Desarrollo del Complejo Petroquímico Bahía Blanca” (PID-COP), el cual contribuyó a promover una relación dinámica entre el PLAPIQUI y Polo Petroquímico, impulsando la creación y transferencia de tecnología hacia este sector.

hipótesis, que la SCyEU centraliza en mayor medida todo lo relativo a las tareas que entran dentro del ámbito de su competencia, que lo que lo hace la SSVT. Esto se puede relacionar, en principio, con que los Departamentos e Institutos de investigación ya realizaban tareas de vinculación tecnológica antes de la creación de la SSVT y que el área de extensión tiene rango de Secretaría y en consecuencia mayor jerarquía institucional, recursos y capacidad de gestión que el área de vinculación.

Por otra parte, si bien en el Plan Estratégico se utiliza el término “extensión” de manera amplia, existe una clara distinción entre las actividades de vinculación tecnológica y de extensión. La especificidad que han adquirido los campos se refleja en que se llevan adelante desde estructuras diferenciadas, desde donde se impulsan actividades que involucran actores, modalidades y objetivos diferentes. Mientras que la SSVT articula principalmente con empresas, y se aboca a la protección de derechos de propiedad intelectual y al emprendedorismo tecnológico, la SCyEU impulsa actividades orientadas al entorno societal, como actividades culturales y recreativas abiertas a la comunidad y programas de voluntariado y extensión.

En la UNS coincide, por un lado, el hecho de que tradicionalmente se ha buscado valorizar la función de investigación, lo cual se evidencia en la cantidad de investigadores a tiempo completo, grupos de investigación consolidados, institutos y proyectos de investigación. Esto parece acercar a la universidad a las denominadas organizaciones tradicionales, entendidas como “organizaciones de base pesada” (Clark 1996) donde los académicos gozan de gran libertad de acción en relación al gobierno de la universidad. Es decir que, estaría dando cuenta de una organización con poder disgregado y no centralizado en su conducción.

Por otra parte, aunque en un sentido similar, el hecho de que la mayoría de los institutos de investigación que están dentro del espacio institucional de la universidad dependan a su vez del CONICET introduce un actor más en la toma de decisiones respecto de la vinculación con el medio. Una de las cuestiones a considerar que exceden este trabajo es si existe una coincidencia entre las políticas de vinculación con el medio socioproductivo que la propia universidad quiera impulsar y las del CONICET. Lo anteriormente mencionado estaría indicando que la política de vinculación con el entorno no está fuertemente centralizada, sino que los distintos espacios por los cuales circula el conocimiento gozan de autonomía para establecer las modalidades de vinculación con el entorno, al menos en las actividades científico tecnológicas.

A partir de la gestión que se inicia en 2007 se implementan una serie de innovaciones institucionales con injerencia en la vinculación con la región. Al analizar las iniciativas que se desarrollaron desde entonces, en primer lugar se puede reco-

nocer que las mismas se concentraron al inicio de esta gestión, mientras que a lo largo del período considerado las mismas se sostienen pero no se implementan modificaciones. La creación de la SSVT y la creación del Programa de Voluntariado propio son esfuerzos que se desarrollaron en este sentido y estarían dando cuenta de una política activa, al menos durante este período, de parte de la conducción de la universidad hacia la vinculación con el entorno.

Asimismo, puede reconocerse una preocupación por revisar la participación de actores extraacadémicos en las funciones de la universidad. Esto se pone de manifiesto en varios de los proyectos que conforman el Plan Estratégico, entre ellos, el Observatorio de carreras de grado desde donde se planea considerar las demandas y oportunidades actuales para la implementación de nuevas carreras y el Consejo Social, destinado a la elaboración de una agenda de temas y problemáticas consensuadas con referentes del medio social que permita guiar la política de extensión de la universidad.

Comentarios finales

En esta primera aproximación a la política institucional de la UNS hacia la vinculación con su entorno de influencia se pudo avanzar en una caracterización acerca de las principales decisiones, planes y proyectos que se definieron y/o llevaron adelante durante los últimos años. En un próximo análisis se podrá considerar, entre otras cuestiones, la forma que adoptó la implementación de los Programas del Plan Estratégico referidos a la integración de la universidad con la región y las concepciones predominantes que circulan acerca del rol de la universidad en el entorno.

La creación de la UNS responde al concepto de “universidad regional” comprometida con las demandas y necesidades de “desarrollo” su entorno. En la actualidad la inserción de la universidad en la región se pone de manifiesto a través de las distintas actividades que realiza tanto en el ámbito científico y tecnológico, como en el social, artístico y cultural.

Recuperando la tipología sobre modalidades de interacción entre la universidad y su entorno (Romero et al 2015), y si bien es necesario profundizar el análisis, a manera de hipótesis se postula que el tipo de orientación de la universidad hacia el entorno varía según se trate de la función de extensión ó de vinculación tecnológica, tanto en lo referido al tipo de recurso que ofrece la institución al medio, en la modalidad bajo la cual la universidad se implica con las necesidades y problemas del

mismo así como en el nivel de centralización de los lineamientos de política. En la función de extensión la modalidad parece acercarse a los polos “militancia”, “compromiso” y “centralización” mientras que la función de vinculación parece estar más cerca de los tipos ideales “pericia”, “distanciamiento” y “disgregación”.

Es decir que, en lo referido a la extensión la universidad estaría ofreciendo una entrega más bien militante hacia los problemas sociales del entorno, mientras que en la función de vinculación tecnológica se adopta una orientación definida por la “demanda” de la aplicación de conocimientos expertos y ofrece al medio cualidades de la profesión académico- científico. Asimismo, las tareas de extensión parecen estar fuertemente centralizadas en la SCyEU, mientras que las de vinculación tecnológica se desarrollan paralelamente a través de la SSVT, los Departamentos y los Institutos. El nivel de centralización de las directrices de política hacia el entorno en estas áreas parece reflejarse en la jerarquía institucional de las mismas.

Referencias Bibliográficas

- Arbo, Peter y Paul Benneworth** (2007) “Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions: A Literature Review”, OECD Education Working Papers, No. 9, OECD Publishing.
- Dagnino, R. H. Thomas y A. Davyt** (1997) “Racionalidades de la interacción de la universidad – empresa en América Latina (1955-1995), *Rev. Espacios*, Vol.18, N°1, pp. 49-76.
- Romero, L.; J. Buschini; L. Vaccarezza y J.P. Zabala** (2015) “La universidad como agente político en su relación con el entorno: Aproximación teórica metodológica para el estudio de la conformación de vínculos entre la Universidad y su entorno social municipal”, *Ciencia, Docencia y Tecnología*; vol 16, n51, pp 1-25.
- Romero, L y Di Bello, M.** -“Instituciones de educación superior y entornos socio-productivos. El caso de las Universidades Nacionales de Quilmes y Lanús” XI Jornadas latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología “ESOCITE 21 Años: Trayectorias plurales entre pasados y futuros” UFPR/UFTPR Curitiba, Paraná, Brasil. Del 25 al 28 de julio de 2016.
- Holland, B. A.** (2001) “Toward a definition and characterization of the engaged university” *Metropolitan Universities*, 2(3), 20–29.
- Slaughter, Sh. and L. Leslie**, (1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies & the Entrepreneurial University*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press).

- Clark, B. R.** (1998) *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation. Issues in higher education.* Oxford, England: IAU Press/Pergamon.
- Gibbons, M; C. Limoges; H. Nowotny; S. Schwartzman; P. Scott y M. Trow**(1997). *La nueva producción de conocimiento*, Ediciones Pomares – Corredor, Barcelona.
- Dosi, G.** (1999) “Some Notes in National Systems of Innovation and Production and their Implications for Economic Analysis”, en: Archibugi, D, J. Howells and J. Michie (Ed.). *Innovation Policy in a Global Economy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 35-48.
- Edquist, Ch.** (1997) “Systems of innovation approaches. Their emergence and characteristics”, en Edquist, Ch (ed) *Systems of Innovation. Technologies, institutions and organizations*, Londres, Ed. Pinter.

Documentos:

Resolución CSU-46/07

Resolución CSU-444/07

Reglamento de proyectos de Voluntariado/extensión

Plan estratégico Universidad Nacional del Sur 2011- 2016 - 2026. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2013.

Documento” Funciones y fundamentos de la Subsecretaría de Vinculación Tecnológica”

Reglamento de titularidad y gestión de derechos de propiedad intelectual

Tercera autoevaluación institucional. CONEAU. 2010

Informe de evaluación externa. CONEAU. 2013

La formación de estudiantes con responsabilidad social en el uso y aplicación de sustancias químicas y del conocimiento científico para la promoción del desarrollo sustentable

CLAUDIA DROGO

AMELIA REINOSO

MIRYAM PIRES

Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas. Universidad Nacional de Rosario

ALEJANDRA G. SUÁREZ

Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas. Universidad Nacional de Rosario.

Instituto de Química Rosario – CONICET.

Introducción y antecedentes

Los jóvenes que hoy educamos serán los decisores sociales, políticos, económicos y ambientales del Siglo XXI, y, como educadores, tenemos la responsabilidad de contribuir a la adquisición de conocimientos que ayuden a su formación como ciudadanos responsables en la realidad que les toca vivir y que puedan aportar a su comunidad.

La percepción social de la ciencia tiene mucho que ver con esto y ha sido una preocupación de catedráticos y academias. Según estudios realizados por organismos nacionales e internacionales, se detecta relativo interés de los adolescentes por las carreras científicas, especialmente en los países de Latinoamérica, donde se adeuda todavía incrementar la articulación del sistema científico y tecnológico con el productivo y socioambiental.

El dominio, comprensión y valorización de la ciencia es un eje importante a trabajar desde la Universidad, para aportar al carácter universal de la ciencia como basal en el desarrollo de las comunidades. En este contexto, resulta imprescindible proponer acciones político -pedagógicas que direccionen la formación en ciencias para que los estudiantes de hoy adquieran herramientas suficientes y asuman el desafío de su compromiso para aportar al desarrollo sustentable de la comunidad.

Si bien el desarrollo sustentable es un anhelo de todos, una meta permanentemente reiterada y mucho se trabaja en ese sentido, adherimos a la posición al res-

pecto tomada por la ONU (1979), después de muchos debates en conferencias mundiales donde se discutieron estos conceptos, la perspectiva del desarrollo como un proceso integral que incluye las dimensiones culturales, éticas, políticas, sociales y ambientales, llegando al Informe Brundtland¹, en “Nuestro Futuro en Común” (1987) que define la sostenibilidad como “el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la habilidad de generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades”. Y a lo que también ha trabajado este equipo por varios años en el Proyecto de Investigación ALFA Plan Gies (2002-2010. Ref.11-0262-A), “Planejamento e Gestão das Instituições de Ensino Superior: relação da Universidade com o entorno social para la promoção do desenvolvimento Regional Sustentável” que se consensuó en su 2º Seminario en Covilhá Portugal que : “ El desarrollo sostenible es un proceso socio-personal que intenta conservar y respetar el planeta Tierra, al tiempo que pretende mejorar a la persona y a la sociedad en armonía con la naturaleza y aspira a construir y consolidar un mundo ético, solidario, participativo, libre y convivencial. Como tal el desarrollo integral sostenible mira no solo a las generaciones presentes, sino también a las futuras, rechazando abiertamente cualquier tipo de exclusión”.

Enmarcados en ese paradigma, este equipo de docentes-investigadores trabaja en proyectos de investigación referidos a la implementación de acciones de educación basada en CTS+I desde la alfabetización científica para aportar al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia en el Nivel Medio y en la responsabilidad social del uso de sustancias química para la promoción del desarrollo sustentable.

En una primera etapa se han realizado actividades para estudiantes, con docentes de las materias básicas necesarias para el logro de una educación científica bajo la metodología de investigación- acción. La intención es que mediante estas actividades los estudiantes puedan situarse en una perspectiva intelectual crítica, totalmente necesaria para contribuir a mejorar las realidades sociales, -teniendo en cuenta la relación entre pensamiento crítico y compromiso social- y adquieran una visión de la ciencia más apropiada.

Este proyecto entre diferentes áreas - conformado por docentes – investigadores, estudiantes de diversas carreras y especialistas asesores-, es íntegramente interdisciplinario, considerando lo interdisciplinario apropiado al trabajo en equipo bajo una concepción holística de la realidad, -la realidad como un “todo” que es mucho más que la suma de sus partes-, y un enfoque donde los saberes pro-

1 Se trata del Informe “Nuestro Futuro en Común” elaborado por la Comisión de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y Desarrollo”, de 1987.

venientes de diferentes campos y disciplinas científicas se funden en conceptos y prácticas unificadas y proactivas: apropiado y de fundamental importancia para comprender y resolver problemáticas donde interactúan todas las ciencias, tanto las humanísticas, como las técnicas, tecnológicas, experimentales, entre otras.

En este aspecto, coincidimos con Mireya Villalobos, académica de la Escuela Pedagógica de la Universidad Panamericana de México, cuando se refiere a la interdisciplinariedad y recomienda a las universidades que se ubiquen en cuatro estrategias de aprendizaje: el basado en problemas, el basado en proyectos (plantearlos y desarrollarlos en colaboración con todos los especialistas), el basado en el aprendizaje colectivo (saber trabajar en equipo) y el basado en el método del caso (resolver situaciones a partir de la realidad concreta)

Pensamos que, estas estrategias metodológicas podrán ayudar a formar estudiantes capaces de afrontar problemas complejos de distinta naturaleza: desde un orden teórico, analítico, sintético y pragmático. Entonces, el objetivo será trabajar integrando la inteligencia colectiva, en base a la solidaridad y a la cooperación.

Sabemos que la interdisciplina supone la interacción de diferentes enfoques disciplinarios, para lo cual es necesario que cada uno de los miembros de un equipo de investigación sea experto en su propia disciplina esto nos impulsa a llevar adelante un común denominador: comunicar la ciencia, transferir conocimiento y aportar al desarrollo sustentable para una mejor calidad de vida de la comunidad local y regional.

Y, ¿por qué sostener esta mirada con estos campos interactuantes? Porque en la evolución obligada y vertiginosa de estos tiempos no deja de sorprendernos todo lo referido al milagro del conocimiento, al avance de las ciencias y, por ende, a las grandes posibilidades de crecimiento intelectual y sociocultural que tiene el hombre.

Desde las áreas de Química orgánica, Servicio de Pedagogía universitario, gabinete psicopedagógico y Tecnología educativa de la carrera del Profesorado de Química de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario, en articulación con el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, se sostienen actividades para el mejoramiento en la enseñanza significativa de la ciencia, y, en nuestro caso, de la Química en particular.

Como docentes e investigadores de estos campos disciplinares, nos resulta fundamental promover su jerarquía porque la Química está en todas partes y urge la necesidad de amigar su consideración, y concientizar sobre su uso responsable, su manipulación en procesos y productos.

Teniendo en cuenta que esa concientización va de la mano con la tarea de transmitir los efectos positivos de la Química en relación con la calidad de vida, por los aportes que se realizan en temas de salud, medio ambiente, alimentación, procesos industriales, así como también informar distintos ejemplos que ponen de manifiesto el riesgo asociado con el potencial uso dual del conocimiento científico y del uso múltiple de las sustancias químicas, se considera la importancia de estas actividades de investigación-acción-divulgación e información científica.

Atentos a todo ello y sabiendo que, si bien no se puede culpar a la Química por los procedimientos que la involucran provenientes de sus avances científicos, -por ejemplo los relacionados con armas de destrucción masiva, las drogas no legales, la contaminación o los accidentes con sustancias químicas-, se considera que en esta línea de trabajo la comunidad educativa tiene la responsabilidad de generar propuestas didácticas superadoras para incentivar la discusión crítica y reflexiva respecto a las consecuencias del avance científico-tecnológico, esto implica el valor de educar sobre la utilidad del conocimiento de la Química, en todos los niveles educativos.

Estas acciones, enmarcadas en las Políticas Educativas vigentes, específicamente en lo referente a la incorporación del espacio curricular Química en todas las modalidades de la Escuela de Nivel Medio y la necesidad de formar individuos socialmente responsables en las escuelas santafesinas, nos intima a trabajar para la valoración del papel protagónico de las ciencias en beneficio de la comunidad desde una perspectiva experimental, comprensiva y reflexiva con el objetivo final de ayudar a los jóvenes en formación a obtener mejores herramientas de acción en el camino hacia la resolución de las problemáticas que deberán enfrentar como líderes en ese futuro cercano.

Sustentan este proyecto las experiencias en desarrollo y desarrolladas en nuestra institución por las áreas que conforman este equipo respondiendo a la necesidad de capacitar en estos temas. Se mencionan algunas de las actividades llevadas a cabo.

- Talleres de Uso Responsable de Sustancias Químicas– acciones que se realizaron en nuestra unidad académica que contaron con la activa participación de los estudiantes del Profesorado de Química, quienes tuvieron a su cargo, junto a docentes e investigadores, difundir conocimientos desde su campo, construir estrategias didácticas para la mejor transmisión y enseñanza de la Química desde perspectivas del uso responsable del conocimiento.

- Proyectos de investigación en: “Química en contexto: estrategias para el mejoramiento de su enseñanza en el marco de la responsabilidad social”, dicho proyecto está enmarcado en el Proyecto 2010-148-14-Aprobado por la SECTEI de la Pcia. de Santa Fe realizado durante los años 2015 y 2016.
- Jornadas de reflexión: “Química de la Paz: Formación Ética y Responsabilidad Profesional en la Educación” en las cuales se trabajó sobre el riesgo del uso indebido de sustancias químicas, para generar un marco de concientización sobre el uso dual del conocimiento científico, donde participaron expertos internacionales integrantes de Educación y Difusión de OPAQ.
- Talleres participativos sobre: “El desafío de Educar en Química”. En el año 2014, se organizó el Taller que contó con la visita del Prof.de Química Chretien Schouteten, de nacionalidad holandesa, quien ha pasado la mayor parte de su carrera dedicado a la enseñanza de la Química en Holanda. El Profesor Schouteten participó en este evento en el marco del Proyecto de Educación y Difusión de la OPAQ ², organización que recibió el Premio Nobel de la Paz 2013, equipo del que también forma parte la Directora de la Escuela de Química Dra. Alejandra Suárez; dicho profesor transmitió su importante experiencia a los estudiantes y docentes de nuestra facultad y docentes de escuelas secundarias de la provincia.
- Jornada de trabajo: “Trabajando juntos por una Química al servicio de la comunidad” El 22 de Abril de 2015 se realizó dicha Jornada en ocasión de la conmemoración de los “100 años del 1er. Uso Masivo de Armas Químicas”, la actividad sirvió como modo de concientización sobre la responsabilidad del conocimiento adquirido, generado y producido ante el desafío de educar para la paz, y la importancia de la formación en valores, actitudes y comportamientos para una educación para el desarrollo sustentable. Con la asistencia de autoridades y docentes del Ministerio de Educación de Santa Fe, facultades del campo de la Química, y profesionales en la temática. (CITEDEF)³. Estas jornadas resultaron de gran interés con una gran participación de

2 La Organización para la Prohibición de Armas Química (OPAQ), con sede en La Haya, ONG que ganó el Nobel de la Paz por su "exhaustivo esfuerzo para eliminar las armas químicas".

3 CITEDEF. Instituto de Investigaciones Científicas y Técnicas para la Defensa- Sec. Planeamiento del Min. Defensa

los estudiantes del Profesorado en Química y docentes reflexionando y debatiendo las temáticas comprometiéndose en la convocatoria a trabajar juntos por una cultura para la paz.

Podemos también nombrar espacios curriculares obligatorios y electivos en la oferta académica como “Problemática Social de las Tecnologías” “Bioética un desafío en la Investigación y la Práctica Profesional” “Salud y Medio Ambiente” “Introducción a la Química Verde”, “Educar para la sustentabilidad del desarrollo humano. La enseñanza de las ciencias con responsabilidad social”, y otras actividades complementarias, donde se intenta promover la ética y la responsabilidad profesional y también la aplicación del conocimiento en beneficio de toda la sociedad todo con alta excelencia académica.

Otra actividad que es interesante mencionar es la “Semana de la Química” organizada por décimo año consecutivo en conjunto con la Secretaría Académica, Secretaría Estudiantil, Servicio de Pedagogía universitario y la Escuela Universitaria de Química. Esta actividad tiene por objetivo mostrar la Química promoviendo un encuentro entre la investigación, la enseñanza universitaria y la divulgación científica, mediante la participación de estudiantes y docentes de escuela media. En las jornadas se desarrollan distintas actividades como experiencias de laboratorio, conferencias, exposición de pósters y presentaciones científicas de todas las áreas de la facultad.

Todos estos espacios permiten introducir los temas de responsabilidad en el uso de las sustancias químicas, la promoción y difusión de carreras científicas entre los adolescentes, el compromiso implícito de quienes se proponen enseñar ciencia, aportando a la construcción de ciudadanía, de acuerdo a los propósitos que orientan también este proyecto.

Todas estas actividades buscaron promover el estudio de las carreras relacionadas con las ciencias químicas, incentivar la valoración del papel protagónico de la ciencia en la formación de individuos solidarios, éticos y comprometidos socialmente.

Por otra parte, los integrantes del proyecto de investigación también participan de reuniones locales, regionales, nacionales e internacionales en temas de educación relacionadas con el uso múltiple de las sustancias químicas y del conocimiento científico. Siendo merecedores como grupo de trabajo de distintas fuentes de financiamiento para la ejecución de estas actividades en proyectos como los que mencionamos: “Cultura Científica del Ministerio de CTeI Productiva de la Nación, “Proyecto de mejora de la formación en ciencias exactas y naturales en la escuela

secundaria” SPU. 1962/13 el Proyecto 201014814 Química en contexto: estrategias para el mejoramiento de su enseñanza en el marco de la responsabilidad social, de la SECTe Innovación de Santa Fe y el Proyecto ALFA PLAN Gies con la organización de la Unión Europea “Una Red de Instituciones de ES para la promoción del DHS” (Ref. II0262A),

Las acciones educativas desarrolladas fueron transferidas al medio con actividades producciones y publicaciones científicas evaluadas y acreditadas, distintas publicaciones dan cuenta de esto por ej.: Los pecados de la Química (Spavenello, Suárez, 2014), Educación para la Paz: Reto a la sostenibilidad (Reinoso, 2015) y otros.

Todo lo descripto demuestra el compromiso y antecedentes de los integrantes de este proyecto para trabajar en las tareas de investigación-acción propuestas.

Con los siguientes objetivos como meta:

- Fortalecer la articulación Escuelas de Enseñanza Media y Universidad.
- Identificar las representaciones sobre el uso de la Química construida por los estudiantes de Escuelas Santafesinas de Enseñanza Media
- Construir estrategias didácticas con los docentes de Nivel Medio para la enseñanza de la Química desde una perspectiva del uso responsable del conocimiento científico en general y de la Química en particular
- Implementar con los docentes estrategias innovadoras para la enseñanza de la Química, empleando prácticas experimentales sencillas que promuevan una actitud crítica y reflexiva del uso y manipulación de sustancias químicas
- Analizar los resultados de la implementación de las estrategias pedagógico-didácticas.

En esta presentación, se trabajó con el siguiente **objetivo**: conocer y describir las representaciones construidas por los estudiantes sobre el uso y aplicación de las sustancias Químicas, para luego en una etapa posterior, generar acciones educativas innovadoras que aporten a su enseñanza y a su aprendizaje.

Metodología

Este proyecto de investigación se encuadra en una perspectiva metodológica de investigación-acción, de carácter cuali y cuantitativo, a partir del cual los datos

serán recolectados y analizados en el contexto social al que pertenece la población que será objeto de investigación. Enmarcados en el paradigma de la complejidad (Morin, 1996) se reconoce la heterogeneidad de los datos manteniéndola como tal sin reducirla y conservando lo singular en la totalidad.

Por ello, se diseñaron e implementaron encuestas tipo cuestionario estructurado como instrumento para la recolección de datos ya que el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo dado la complejidad del escenario educativo, y además de este modo se obtuvo información personal detallada.

Se realizó una validación del cuestionario en un grupo de 34 estudiantes ingresantes a la facultad de edades entre 17 y 19 años.

Los resultados fueron evaluados por el equipo de investigación y se realizaron ajustes del mismo, referidos a la formulación de las preguntas. Luego fue evaluado y aprobado por el comité de Bioética de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario.

Para la realización del proyecto se seleccionaron un total de siete escuelas de enseñanza secundaria de la ciudad de Rosario y ciudades aledañas con distintas modalidades: dos de la ciudad de Rosario, dos de Villa Constitución, una de la ciudad de Pérez, una de la ciudad de Carcarañá y una de la ciudad de Fray Luis Beltrán. De las mencionadas escuelas, tres de ellas tienen modalidad técnica, como técnica química.

En una primera etapa, a cada escuela seleccionada se envió una carta de socialización del proyecto desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Posteriormente, el equipo de trabajo se contactó de manera telefónica con los directivos y docentes para organizar las visitas a las instituciones, con el objetivo de recolectar la información y coordinar e implementar las actividades pedagógicas.

El cuestionario que tuvo como objetivo recolectar información acerca de las representaciones de los estudiantes sobre el uso y aplicación de las sustancias químicas, se aplicó a estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de seis escuelas de Nivel Secundario.

En dicho cuestionario, que es anónimo, se solicitó el dato de la edad y el género de los estudiantes. Constó de 5 (cinco) consignas, en las cuales se indagó sobre:

- 1) mencionar términos con los cuales relacionan la palabra química
- 2) grado de involucramiento que le otorgan a la química en la vida cotidiana (alimentos, indumentaria, productos de limpieza, dispositivos/aparatos tecnológicos, medicamentos, transporte público, telecomunicaciones, drogas)
- 3) influencia de la química en: paz mundial, seguridad personal, desarrollo sostenible, deporte, salud, cambio climático, conflictos bélicos (guerras, atentados)

4) conocimiento de acciones nacionales e internacionales para el uso pacífico de la química y promoción del desarrollo sostenible

5) la valoración del impacto que tiene la química en la sociedad.

Se aplicó el cuestionario a 700 estudiantes de seis escuelas secundarias y el procesamiento de los datos es de tipo descriptivo que se está realizando con el asesoramiento del Área Estadística y Procesamiento de Datos de la facultad.

Resultados

Las encuestas de los 700 estudiantes están siendo procesadas por el Área Estadísticas, los resultados preliminares de 188 encuestas muestran las siguientes tendencias en cada una de las consignas del cuestionario.

1) Mencione tres términos relacionados con la palabra Química

Los términos que mencionaron relacionados con la química se observaron con una mayor frecuencia términos trabajados en clases de ciencias naturales o de química tales como: tabla periódica, elementos, reacciones, experimentos, átomos, sales, laboratorios, moléculas. En menor frecuencia mencionaron términos relacionados con drogas y medicamentos. Y en mucha menor frecuencia relacionaron a la química mencionando términos como vida, naturaleza, ciencia, investigación.

2) ¿Cómo considera que está involucrada la Química en cada uno de los siguientes ítems? (se sugería en el cuestionario aplicado un listado de términos)

Las respuestas evidencian claramente la presencia de dos grupos de ítems. Por un lado el grupo constituido por los ítems “medicamentos”, “productos de limpieza”, “drogas ilegales” y “alimentos”, para los cuales un alto porcentaje de estudiantes (más del 80%) opinó que la Química está muy involucrada o medianamente involucrada con cada uno de ellos. Por otro lado el grupo constituido por “indumentaria”, “dispositivos/aparatos tecnológicos”, “transporte público”, “telecomunicaciones” y “muebles”, para los cuales la mayoría de los estudiantes (más del 60%) opinó que la Química está poco involucrada o no involucrada con ellos. Se presenta en la Figura 1.

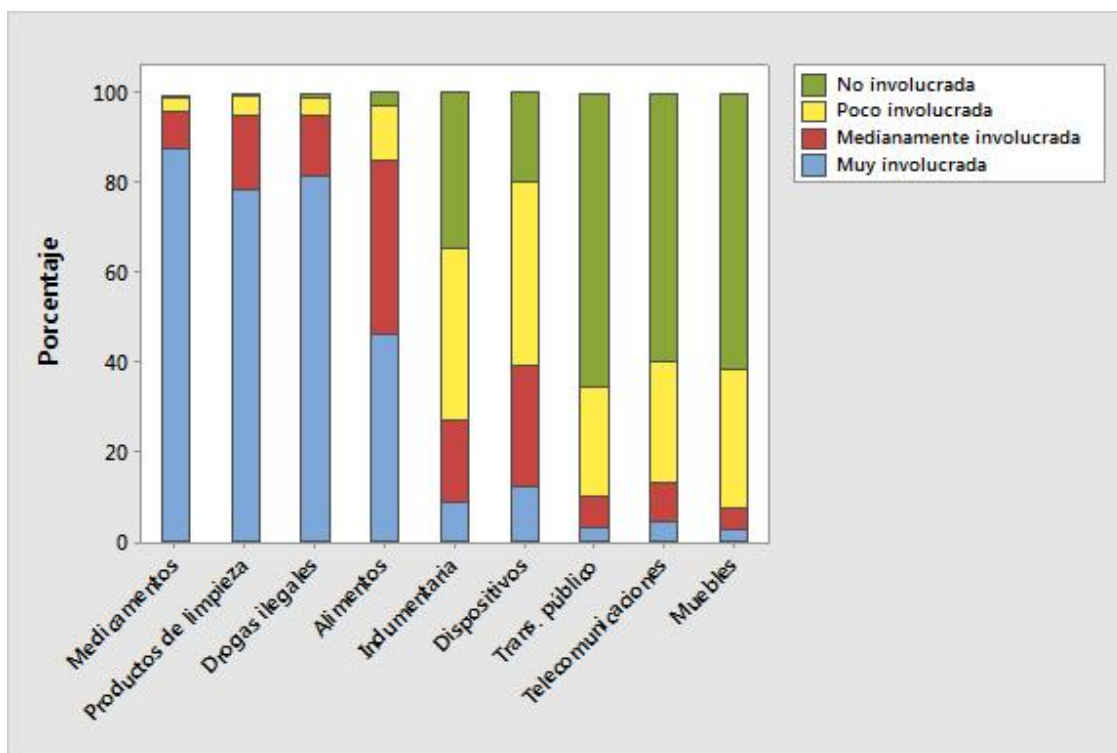


Figura 1: Porcentaje de cada respuesta según la opinión sobre el grado en que la Química está involucrada en los ítems medicamentos, productos de limpieza, drogas ilegales, alimentos, indumentaria, dispositivos/aparatos tecnológicos, transporte público, telecomunicaciones y muebles.

3) ¿Cómo considera que la Química influye en cada uno de los siguientes ítems?

Las respuestas evidenciaron la presencia de dos grupos de ítems. Por un lado, el grupo constituido por “salud”, “cambio climático”, “conflictos bélicos” y “desarrollo sostenible”, para los cuales un alto porcentaje de estudiantes opinó que la Química tiene mucha o mediana influencia. En este grupo cabe destacar que el 80 % opinó que la Química tiene mucha influencia sobre la salud. Por otro lado, el grupo constituido por los ítems “deporte”, “paz mundial”, y “seguridad personal”, para los cuales la mayoría de los estudiantes (más del 60%) opinó que la Química tiene poca o ninguna influencia sobre ellos. La información se presenta en la Figura 2.

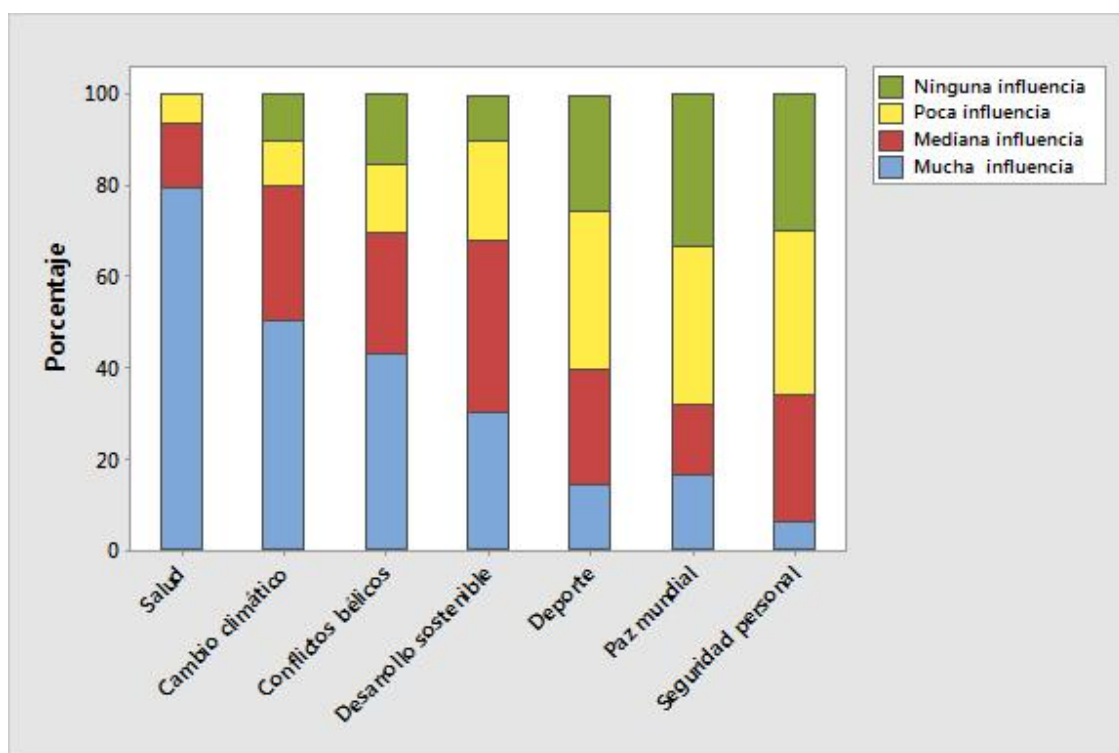


Figura 2: Porcentaje de cada respuesta según la opinión sobre el grado en que la Química influye sobre los ítems salud, cambio climático, conflictos bélicos, desarrollo sostenible, deporte, paz mundial y seguridad personal.

4) ¿Ha escuchado sobre alguno de los siguientes ítems? En caso afirmativo, indique a través de qué medios.

La mayor parte de los alumnos declaró haber escuchado sobre la “Organización Para la Prohibición de Armas Químicas”. En cambio menos de la mitad de los encuestados, aproximadamente, escuchó sobre “Cumbre Sobre Cambio Climático” y la tercera parte sobre “Los Objetivos del Desarrollo Sostenible”. Manifestaron que se informaron acerca de dichos ítems a través de internet y TV o radio con mayor frecuencia, siguiendo en orden descendente, a través de la escuela y de diarios impresos.

5) ¿Cómo considera el impacto que tiene la Química en la sociedad?

El 65% de los estudiantes opina que la Química tiene un impacto muy positivo o positivo en la sociedad. Solo el 4% tiene una opinión desfavorable. La información se presenta en la Figura 3.

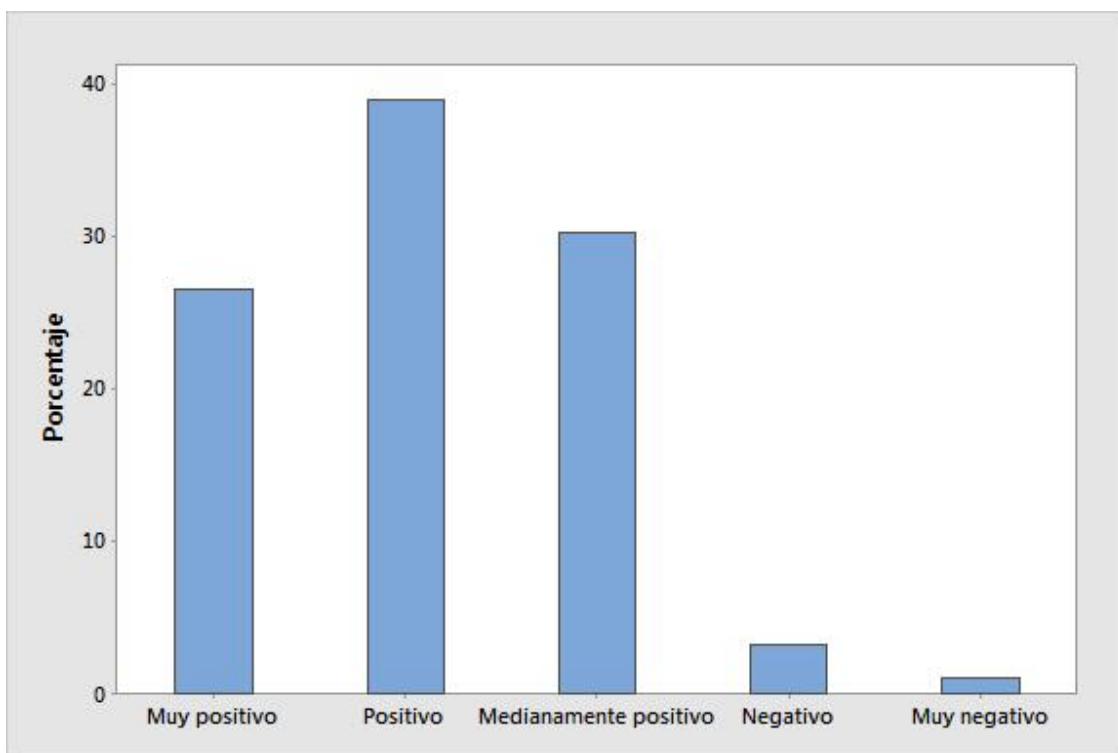


Figura 3: Distribución de los encuestados según su opinión sobre el impacto de la Química en la sociedad.

Reflexiones finales

La identificación de las representaciones de los estudiantes sobre la química, permitirá obtener un diagnóstico para planificar las acciones educativas para el diseño, implementación y evaluación de nuevas propuestas educativas como un refuerzo en la formación de los estudiantes de escuelas secundarias. La realización de estas actividades puede aportar a promover una educación integral, con conocimientos, actitudes, valores, competencias y procedimientos que fortalezcan el mejoramiento en la enseñanza de la química y en la formación de un ciudadano responsable (Drogo 2016)

Esta formación que en lo macro se dirige a formar en ciudadanía –esto es trabajar por los derechos y asumir las propias responsabilidades para accionar por el bien común, con el diagnóstico realizado se procederá a diseñar dispositivos de formación que actúen como mediadores de la formación y provocadores del cambio respecto a la responsabilidad social en la aplicación y uso del conocimiento científico en general y al uso de sustancias químicas en particular.

Al respecto, Marta Souto define a estos dispositivos como un artificio instrumental donde se interrelacionan actores, instituciones y recursos pensados como

estrategias cambiantes, flexibles con relación a la situación en la que se lo pone en práctica (Souto, 1999). En este proyecto entendemos posible pensar a la pedagogía como un territorio que se configura en un espacio de producción de tecnologías de creación y distribución de conocimientos científicos que aporten a la calidad de vida de la comunidad. Es desde aquí que podemos hablar de dispositivos de enseñanza para educar a los jóvenes y a los actores insertos en las instituciones en función de los procesos de transformación social, económica y cultural de la sociedad.

La implementación de esta metodología posibilitará recuperar la subjetividad de estos estudiantes entendidos como sujetos constructores de su propia realidad, posibilitando el acceso a las representaciones sociales sobre el uso y aplicación responsable de las sustancias químicas y del conocimiento científico en el marco del desarrollo sustentable construidas por los mismos en función de sus trayectos académicos y personales.

Dos de los premios Nobel de Química: Michael Levitt y Arieh Warshel, (Terra.EFE 2013) al ser entrevistados sobre la importancia de la química manifestaron que muchos la relacionan sólo con la industria, sostienen que "tiene mala imagen" por lo que no le irían mal "mejores relaciones públicas", e incluso que sería necesario que esta disciplina "cambie de nombre" intentando poner un poco de buen humor a la entrevista. Aseguran que la Química puede ser una materia tremendamente compleja para los no iniciados, pero realmente "es una ciencia central, es la herramienta fundamental para entender todo", reitera Warshel, aunque desde luego se puede usar para "cosas buenas y para cosas malas", al final es "solo que tiene mal nombre". Pero además de compleja puede ser fascinante. "Si la gente viera más películas de cómo se mueven las moléculas y pudiesen preguntarse cómo lo hacen, seguramente no tendrían miedo de ir a los departamentos de Química para estudiar".

Los docentes usualmente vemos con preocupación la falta de interés en ciencia de los estudiantes y a su vez muchas investigaciones revelan lo mismo, en encuestas los adolescentes manifiestan que la ciencia que le enseñan en la escuela no es relevante para ellos, no les interesa o les resulta aburrida. Sin embargo niños y jóvenes están absolutamente fascinados por los avances tecnológicos de los que pueden disfrutar a diario (televisión, computadoras, teléfonos celulares, wifi, videojuegos, tablets, etc.) y por supuesto las usan y disfrutan, pero no encuentran que la enseñanza de ciencia que reciben en la escuela esté conectada con temas de su vida diaria.

Es sabido que el desarrollo de los países depende también de la manera de educar en ciencias, que su impacto abre nuevos horizontes para aportar a la calidad de vida, lo sostienen también innumerables congresos mundiales. Por eso este pro-

yecto que presentamos y todas las actividades que se realizan en nuestra Institución, para trabajar por los postulados de la innovación en la educación en ciencias.

Muchos de estos postulados indican hacer la ciencia más atractiva para los jóvenes, incrementar el interés de la sociedad por la innovación y abrir nuevas actividades apropiadas, y muchos también, son los proyectos que se llevan a cabo en diversos países – como por ejemplo Georges Charpak (Nobel de física), Pierre Léná e Yves Quéré, investigadores de la Academia de Ciencias de Francia, quienes desarrollaron una metodología llamada *La Main a la pate* (“Las manos a la masa”) que trabajaron sobre la urgente necesidad de cambiar la forma tradicional de enseñanza (muy bien descrita en Charpak, Lena y Quéré, 2006), desterrando la forma tradicional de transmitir conocimientos científicos y cómo se le encuentra sentido a esos contenidos aprendidos, lo cual es también avalado por los recientes avances en Neurociencias y su conexión con la educación (Battro *et al.*, 2008), en el que se estudia cómo se aprende y comprende y aplica el conocimiento.

Lo interesante de estas nuevas corrientes pedagógicas, es que los estudiantes desarrollen sus propias ideas mediante un aprendizaje basado en la indagación y experimentación y así construyen su conocimiento sobre las leyes y fenómenos del mundo natural. De cierta manera, usando las destrezas empleadas por los científicos, tales como hacerse preguntas, construir hipótesis, obtener datos, razonar y revisar evidencias a la luz de lo conocido, van sacando conclusiones, discutiendo resultados y construyendo nuevos conocimientos.

Este proceso de aprendizaje es el fundamento de una pedagogía basada en la práctica real conectando el saber disciplinario con la vida cotidiana, con sus problemáticas y sus resoluciones, de manera tal que no solamente es lo que se enseña (el contenido), que puede ser obsoleto, sino también revisar y crear metodologías alternativas revisando las estrategias de la enseñanza tradicional, que frecuentemente suele resultar muy poco atractiva para el estudiante y escasamente eficaz para el aprendizaje.

Acordamos con esta metodología de la indagación y experimentación y en la primera parte de este proyecto, nos interesa tener una evaluación diagnóstica sobre las representaciones de los estudiantes de escuela secundaria de la región sobre la Química, sus usos, aplicaciones e importancia en todos los campos, procesos y productos. Para luego ofrecer propuestas innovadoras con el fin último de mejorar el involucramiento, interés, uso y aplicación de la química en la vida cotidiana, para que, en un futuro, también como ciudadanos y profesionales tengan una participación responsable en el logro de un desarrollo sustentable de la sociedad.

Bibliografía

- Battro, M., Dehaene, S. y Singer W.** (2011): *Human neuroplasticity and education*, Pontifical Academy of Sciences.
- Charapak, G., Léna, P. y Quéré, Y.** (2006): “Los niños y la ciencia”, *La aventura de Las manos en la masa*, Serie Ciencia que ladra, Siglo XXI.
- Del Rio, E.** (2009) Pensamiento crítico y conocimiento. Incorformismo social y conformismo intelectual. Ed. Talasa. Informe Delors. Disp. <<<http://www.unesco.org>>
- Drogo, C; Reinoso, A; Calviño, G.; Bottai, H.; Pires, M.; Suarez, A** Estrategias para el mejoramiento en la enseñanza de la química en el marco de la responsabilidad social XXXI Congreso Argentino de Química 25 al 28 de Octubre de 2016 Asociación Química Argentina – The Journal of The Argentine Chemical Society Vol. 103 (1-2) January – December 2016 ISSN: 1852 -1207. Ciudad de Buenos Aires
- Morin, E.** (1996). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Nudelman, N. S.** (2015): “Educación en Ciencias Basada en Indagación”, *Revista Iberoamericana de ciencia, Tecnología y Sociedad*, vol.10, n° 28, pp. 11-22.
- Pardal, M. Reinoso, Bryan y otr.et al** (2006). Proyecto Red ALFA PLA Gies. La sustentabilidad del desarrollo y su vinculación con la Educación Superior. En Una red de Instituciones de ES para la promoción del Desarrollo Humano Sostenible (págs. 93-105). Brasil: FAE Campinas Editorial.
- Pardal, M.A.; Reinoso, A.; y otros-** (2004) – Educación Superior, currículum universitario y Desarrollo Sustentable: Aportes para pensar su relación. 2° Sem. Internacional RED ALFA PLAN GIES. Covilha. Portugal.
- Ramírez, Stella, y ot.** Competencias Básicas en alfabetización científica en alumnos de nivel Primario Secundario. Diagnóstico regional. UBA.
- Reinoso, A. Pardal y ot.** (2005) Función social de la Universidad ante la nueva realidad. Cómo ambientalizar las actividades universitarias. III Sem. RED ALFA PLAN GIES. Heredia. Costa Rica.
- Reinoso, A.** (2015) Educación para la Paz: Reto de la sostenibilidad, en Revista Econcejo (págs. 18 20) Rosario: Municipalidad de Rosario.
- UNESCO** (2015) Educación para el Desarrollo Sostenible. Rec. el 28 de Septiembre de 2015, de <http://www.unesco.org/new/es/ourpriorities/sustainabledevelopmen>
- Seferian, A. E. (2011)** “La enseñanza de la Química en nivel de profesorado. Reflexiones para el siglo XXI”. *La Química en la Argentina*. Dir. Galagovsky, L. ISBN: 978-987-99428-2-6, Cap. 33, Pág. 251-256.

- Souto, M.** (1999). Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA y Novedades Educativas
- Spanevello, R. A., y Suárez, A. G.** (2011). Los pecados de la Química. En L. Galagovsky (edit.), Química y Civilización (págs. 309-331). Bs. As.
- Wulf, C; Bryan, N.** (2006) Desarrollo Sostenible- Conceptos y ejemplos de buenas prácticas en AL y Europa. European Studies in Education. Waxmann. Berlín. Alemania.
- <http://noticias.terra.com.mx/ciencia/nobel-de-quimica-creo-que-esta-necesitaria-mejorar-sus-relaciones-publicas,be9b73c590ac2410VgnCLD2000000ec6eboaRCRD.html>."Nobel de química creo que esta necesitaría mejorar sus "relaciones públicas". 8 DIC 2013-05h05
- <http://www.edgarmorin.org/blog/46-ciencias-de-la-complejidad/624-la-importancia-de-la-interdisciplinariedad-reflexion-desde-un-comunicado-de-la-amc.html>. 2Abril 2017.20h.30.
- <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/43/cegarra.html>.
- Fundamentos Teóricos Epistemológicos de los imaginarios sociales.* Dr. Cegarra. NIE y Crítica Cultural de América Latina y el Caribe, UPE. Táchira Venezuela. Rec."28 Marzo. 21.30h.)

La experiencia de investigar: más allá de interpretar y comprender. En torno al compromiso social del investigador

MARÍA LUISA GARCÍA MARTEL

Universidad Nacional del Nordeste. Humanidades. Instituto Ciencias de la educación. Educación Inicial.

Desde la relación espacio-temporal entre lo vivido y lo pensado, entonces, se va gestando la forma en que se articula y organiza -mas no estructura a priori- la investigación, una forma que se va haciendo en el andar de ésta y que permite poner en relación la experiencia vivida y el pensamiento naciente. (Arévalo Vera, Ana, 2010: 193)

Introducción

En el marco de la tesis Doctoral, y en virtud los objetivos ya citados, se elaboraron las siguientes preguntas de investigación:

1- ¿Cuáles son las construcciones metodológicas que se despliegan en las salas de educación inicial y cómo se estructuran en la interacción de la clase?

2 - ¿Se presentan semejanzas y /o diferencias en las estrategias metodológicas usadas por los profesores según la especificidad del contenido enseñado?

3-¿Cuáles son las concepciones que subyacen en las estrategias de enseñanza puestas en juego por los profesores de nivel inicial según las voces de los actores y las decisiones tomadas en la práctica?

Para iniciar la implementación del proyecto, y en el marco de esta propuesta cualitativa, con una metodología etnográfica, busqué identificar instituciones y docentes posibles de integrarse al proyecto, socialicé el mismo con las supervisoras de jardines de infantes, con directoras y docentes que se ofrecieron para participar de la investigación, esto a modo de sensibilización y acceso a las instituciones.

Se concretó la entrada a las instituciones ya en un marco de cierta confianza respecto de la tarea de la investigadora en el lugar y procedí a observar, tarea que fue facilitada por el conocimiento cabal del proyecto por parte de los sujetos

involucrados, y porque constantemente tenía conversaciones informales respecto de las clases y temas de la agenda pedagógica que disponen las instituciones.

En este contexto, recupero la experiencia vivida como investigadora en situaciones diversas transcurridas al observar en salas de 5 años y pongo en cuestión mi rol de investigador/a.

En el marco de una larga estadía por salas, salones de usos múltiples y patios, identifico la presencia de dos niños con cierta discapacidad motora y cognitiva, en distintos jardines de infantes de la muestra. Por un lado el niño que apodo con “J”, con discapacidad motora, generada por una “displasia plástica” de origen neurológico, la cual requería uso de “valvas ortopédicas” (órtesis) en ambos miembros inferiores.

Por otro lado, el niño que apodo “M”, quien padeció meningitis intrauterina, lo que le provocó consecuencias en el desarrollo cognitivo y motor, trayendo aparejados problemas en el habla por parálisis facial. M llega al Jardín de infantes, sala de 5 años, en el mes de Junio, traído por su abuela, en un coche de bebé, sin caminar. Pronto logró la bipedestación en autonomía y la marcha sin ayuda en el Jardín.

Hasta ese momento transcurrían los días de investigadora pensando en “describir, explicar, comprender una “realidad” (...) en la que se dan procesos educativos”(Contreras,D. y Pérez de Lara, N.; 2010:49); posicionada desde una perspectiva de producción de conocimiento. Fue entonces que, en clases de Educación Física, algo inesperado se presentó a los sentidos y emociones, una experiencia inusitada; experiencia entendida como “la posibilidad de que algo *nos* pase, o *nos* acontezca, o *nos* llegue”, experiencia que “requiere un gesto de interrupción” (Larrosa, 2003), y en este sentido, poner en el centro de la escena, para revisar, la perspectiva de la investigación, las opciones metodológicas, ideológicas y epistemológicas.

La experiencia me provocó que me pare a mirar, escuchar y sentir “más despacio”, a “charlar sobre lo que nos pasa” con los integrantes de los equipos de las Instituciones. En esta estadía, y por la fuerte presencia que significaron J y M, he experimentado tres cuestiones más que significativas:

- Una sensación paradójica, de placer, incomodidad, conmoción y desconcierto, generada desde las observaciones, identificando rasgos de una “pedagogía de la plenitud” en tensión, en algunas ocasiones, con rasgos de una “pedagogía de la pobreza”.
- Una voz de contacto- la de la docente-, confianza en una herramienta metodológica que es la “conversación”, no la devolución (Sverdlick, I.: 2010), y la validez de la misma para poner en el centro de la escena lo

identificado y generar un espacio de construcción de un conocimiento crítico, con compromiso social.

- Satisfacción, sosiego y alegría al dar un giro al rol de investigadora, tomar conciencia de otra perspectiva que estaba allí, a la mano, y poder participar de algún modo en la identificación de buenas prácticas de enseñanza, potenciarlas y acompañar las decisiones de mirar con otros ojos el fenómeno educativo.

En este contexto los niños como sujetos de derecho fueron el centro de la escena y por ello la siguiente pregunta: ¿Sólo interpretar y comprender sería el sentido de la investigación? ¿Y al compromiso social del investigador?

Algo más de J y M, los niños que reorientaron la investigación

J con las “valvas ortopédicas” (órtesis) en ambos miembros inferiores por la discapacidad motora no denotaba grandes alteraciones en su manejo cotidiano dentro de la sala, y habitualmente hacía las actividades siguiendo las pautas de la maestra y con buena integración al grupo. No obstante, sus ritmos eran ligeramente diferentes, se advertía esto al escribir, desayunar, desplazarse, tomándose otros tiempos para concretar ciertas actividades.

Vivía en una familia constituida por padre y madre y varios hermanos: su mamá lo traía todos los días al Jardín, y se tomaba el tiempo para hablar siempre con la maestra.

M además de padecer meningitis intrauterina con consecuencias neurológicas y motoras padeció hasta los dos años, un alto grado de desnutrición. A eso se agregaron otras formas de maltrato infantil, abandono y carencia de controles médicos.

En este caso, intervino el Juzgado del Menor, quitando la tenencia a la madre y derivando a M a un Hogar de Niños, dependiente de Ministerio de Desarrollo Social, en el que permaneció durante dos años, prácticamente aislado de sus vínculos familiares.

El regreso de M a su casa fue a los cinco años de edad, en el mes de Mayo, en un contexto desfavorable, de extrema vulnerabilidad. En ese ámbito totalmente carente de estimulación alguna, M no caminaba y no podía prescindir del uso de pañales.

En este período, por una orden judicial, recibe asistencia kinesiológica y de estimulación, servicios que fueron controlados en su frecuencia por autoridades del Ministerio de Desarrollo Social, dado que en los hogares de tránsito no se cumplió con esa demanda. Hasta los cinco años M no caminó; lo hizo en el Jardín de Infantes.

Seguidamente me detengo y enfoco la mirada en la observación de clases de Educación Física, clases en las cuales identifiqué a los dos niños que he mencionado. “J” y “M” fueron el punto de quiebre de la perspectiva de investigación que sostenía.

1. Una sensación paradójica. ¿Ser “una mosca en la pared”? (King, 1978, citado en Woods; 1998:137)

Ver a J en clases de Educación Física

En el contexto de una clase de Educación Física, en el Salón de Usos Múltiples (SUM), los niños estaban organizados en fila para el ingreso a un espacio de ensayo para una exhibición gimnástica. Cada niño estaba con un elemento característico de cualquier clase del área, en este caso “ aros”. La docente de la sala se ubicó detrás de un escritorio, de un lado del grupo, observando al profesor de Educación Física y su clase. Yo tomé un lugar al otro lado del grupo de niños, distante de la maestra.

Entre todos los niños, ingresaba J, portando el aro con sus manos como todos. Pero J portaba además, en ambas piernas, unos objetos que no se veían, y que estaban debajo de sus pantalones largos: las valvas. Luego se pudo suponer cuánto se habrían sentido. Las valvas son aditamentos ortopédicos que se aplican externamente para modificar la estructura y las características funcionales del sistema neuromuscular y esquelético. Se utilizan para mejorar una función, restringir o reforzar un movimiento o proveer soporte a un segmento corporal. Y estaban allí, debajo de los pantalones de J, y ajustando sus piernas; en ocasiones las botamangas de su pantalón se enganchaban en las valvas y quedaban casi a la vista esas estructuras rígidas, adosadas a sus extremidades inferiores. Desde mi rol de observadora, comencé a sentir la tensión de las valvas.

Y la clase avanzó.... Sonaba una música muy rítmica, ligera, y los niños debían entrar marcando cierto compás con sus piernas. En ese recorrido, J iba perdiendo su lugar de origen porque quedaba más atrás; no obstante llegó a ordenarse en ronda con los demás niños, casi último.

Hasta el momento todo parecía seguir el curso “planificado” para todos los niños. El profesor de gimnasia, siempre con su voz sobre la música, dió indicaciones para ubicar los aros en el piso y desarrollar una coreografía. En todo momento él realizaba la actividad con la clase, seguido por los niños.

Todas esas actividades fueron intentadas por J, quien ponía mucho de sí para coordinar los movimientos de su cuerpo en función del objeto, en un gran esfuerzo psicomotor. Realmente la experiencia de observarlo me generó desconcierto, movilizándome al extremo. La imposibilidad del niño era real.

En un momento de la clase, la docente de sala se acercó a J y le habló, cuestión que no pude percibir en detalle, aunque sí vi sus gestos de reclamo. Siguió la práctica, J continuaba intentando todas las actividades, aunque a veces quedaba unos segundos concentrado, en apariencias intentando cobrar fuerza para saltar el aro.

Desde el lugar de observador, podían “vivirse los sentimientos y acciones sin tener que actuar...” (Van Manen, 2003: 88); sin estar en ese cuerpo, aún distante, la situación me permitió experimentar emociones y sentimientos hasta aquí nunca vividos.

La actividad demandaba tensión muscular para vencer una resistencia, en este caso levantar el peso del cuerpo despegando los pies del piso y saltar hacia adelante y atrás, evitando tocar el aro. Además, demandaba hacerlo a un tiempo determinado, es decir, a cierta velocidad, realizando uno o varios movimientos en un tiempo pautado por la música y el conteo del profesor. Requería flexibilidad y resistencia, y todas estas capacidades motoras era difíciles de poner en juego en un tiempo homogéneo.

Es aquí donde experimenté la observación teñida de rasgos de una “pedagogía de la pobreza”, en el sentido de prácticas estigmatizadoras, invisibilizando al sujeto y obviamente, presentándose homogeneizantes; con ello experimenté una incomodidad agobiante.

Y se hizo realidad aquello que dice Irene Vasilachis (2006) respecto de la actividad de los investigadores e investigadoras cualitativos, esta actividad “es relacional y la situación, la experiencia o el fenómeno que investigan puede afectarlos”(34)

¿Por qué debía hacer J ese tipo de actividades? ¿ Por qué hacer todos lo mismo y al mismo tiempo?

Durante el resto de la clase, que no fue superior a diez minutos, la incertidumbre respecto del sentido de un observador en ese lugar se dió como una constante, disrumpiendo ante cualquier otro foco de atención. Fueron sólo diez minutos, dos reiteraciones de la misma música y ejercicios, pero sin embargo fue una eternidad que se experimentaba con angustia desde afuera de la clase. ¿Afuera? Entonces me invadieron preguntas de otro tenor: ¿Qué hacer desde el rol de investigador/a? ¿Dónde está un investigador? ¿Soy una mosca en la pared? ¿Para qué estar ahí? ¿Cuál es el sentido? ¿Cuál el compromiso?

Ver la complejidad del problema de M y las clases de Educación Física

Recordamos que M no caminaba al llegar al jardín. Por lo tanto, ver a M en clases de Educación Física fue conmovedor.

Según la maestra M trabajó su adaptación al jardín... “haciendo la tarea de conocernos”. Cuando “lo bajábamos del carrito, se quedaba parado, absolutamente inmóvil”. Lentamente comenzó a hacer pequeños pasos un tanto inestables, temeroso en apariencias. Se podía advertir que no había tenido la posibilidad de desplegar la movilidad en los espacios habitados anteriormente. Posteriormente avanzó en la exploración de los rincones y de toda la sala siempre en compañía de la abuela.

A los tres meses de asistir al Jardín, M dejó de usar pañales durante el día y demostraba, con el lenguaje corporal, la necesidad de ir al sanitario.

Participaba de las actividades, exteriorizaba sus emociones y buscaba vincularse con pares y la docente a través de manifestaciones mutuas de afecto, su relación emocional era tal que exteriorizaba su deseo de no volver a la casa a la hora de la despedida. M denotaba un estado de plenitud... “estaba feliz”.

Un espacio institucional convocante fue el patio de juegos, lugar al que M accedía con la ayuda de los otros niños/as de la sala. Para ello se valían de un viejo auto tipo carromato de juguete, construido en madera, disponible el SUM. Con la intervención de la docente lo subían a su “transporte” y los niños/as lo llevaban al patio. En esa postura, durante quince días observó el juego de los pares y el espacio lúdico, hasta que bajó por sí mismo de dicho transporte, tomándose de una estructura para lograr la bipedestación. Él tenía fuerza en los brazos, más allá de su problema motor, y tenía total conciencia de sus posibilidades, por ello se las ingenió, se colgó de la trepadora y pasó de un lado a otro, arrastrando las piernas.

De aquí en adelante los/as amigos/as lo ayudaron todo el tiempo, si quería ir al tobogán lo empujaban y subían... M trepaba por la red de sogas apoyándose en decúbito ventral. ¡y arriba!

Allí se quedaba mirando un rato largo, como tomando conciencia de otra dimensión, de otro plano aún inexplorado para él. Luego de unos momentos, parecía decidirse y se tiraba por el tobogán. No repetía varias veces esta habilidad, una vez que el subía ya parecía suficiente esfuerzo y solo en pocas ocasiones lo repetía.

Rasgos de la “pedagogía de la plenitud” habitaban ese entorno, con prácticas que se constituyen en oportunidades formativas para la diversidad en contextos

situados, a las que identifico como buenas prácticas de inclusión e integración de niños y niñas.

Ya en la clase de Educación Física, el profesor se encontraba parado enfrente al grupo mientras M trabaja junto a él, también frente a sus pares. La docente de sala, presente, ofreciendo ayudas pedagógicas.

La disposición de los espacios y agrupamientos resultó adecuada para que todos los/as niños/as tengan visibilidad, incrementando la visibilidad de M quien parecía disfrutar de ese lugar de “privilegio”, adelante con el profesor quien se aseguró cierta proximidad para ofrecer ayudas contingentes.

Al observar el desarrollo de la clase pude identificar en detalle los problemas motrices de M, problemas que, a su vez, generan dificultades en la coordinación y el equilibrio. No obstante, aprecié la puesta en juego de habilidades motrices y capacidades físicas al alcance del niño, con un elemento base: una silla de la sala.

La selección del objeto “silla” resultó pertinente porque operó como andamio para la ejecución, lo que se configuró en “el apoyo” de M. A esto se sumaron las intervenciones del profesor de Educación Física y la colaboración de la docente de sala. A cada momento el profesor ofreció “sostén” a M para que pueda elevar las piernas, salte desde altura, gire siguiendo un ritmo determinado, siempre marcando cuatro tiempos.

Las actividades no resultaron simples, M realmente no podía resolverlas en forma autónoma. Por eso los andamiajes del docente, que por cierto fueron acertados; la disponibilidad corporal del profesor de la disciplina para realizar intervenciones con su propio cuerpo cobró aquí una importancia singular para permitir la inclusión del niño en el esquema que se presentaba.

La forma de enseñar se volvió contenido, su expresión “vamos M, dale...” sonaba a desafío, a reto, tomado por M con alegría. De este modo generó confianza del niño en sí mismo, autoestima, disfrute respecto de las posibilidades que ofrece la disciplina en tanto movimiento, coordinación, ritmo.

Advertí una “construcción metodológica” (Edelstein, G.: 2011) que permite una vivencia significativa de lo corporal, del dominio de los movimientos, de los planos en el espacio, dando lugar a que los contenidos sean realmente “in-corporados”, que M sienta que él es capaz de realizar ciertas actividades que antes parecían inalcanzables. Construcción que hace realidad un principio de inclusión, posicionado desde el paradigma de las potencialidades y la plenitud, ya que subir y bajar de la silla, saltar, pararse en un pie, girar a un ritmo son “oportunidades de vida” para M, más que “logros” a alcanzar.

En el contexto de la clase, el profesor nunca descuidó al grupo, siempre estuvo atento a todos/as y cada uno/a, en el marco de la atención a la diversidad. Esta modalidad de actividades realmente implica verdaderas construcciones metodológicas que consideren al sujeto que aprende desde lo que siente, lo que piensa, lo que es capaz de hacer, y que consideren una concepción de conocimiento situacional, que prioriza el significado social y el valor intrínseco del conocimiento.

Mirar con otros ojos...

Es entonces que miré con otros ojos el fenómeno educativo, como subjetivamente vivido y que afecta de un modo particular al investigador. J y M, aunque en casos totalmente diferentes, lograron que esta investigadora mirara de otra forma.

Surgieron sentimientos encontrados y miles de interrogantes que turbaron. Van Manen (2003) refiere a estos interrogantes, aportando que están sostenidos por alguien que está experimentando algo, algo que le provoca un cuestionarse acerca de la educación.

Y me dije: ¿qué hacer con esto? ¿Interpretar y comprender? ¿Tan sólo interpretar y comprender? ¿Recuperar ese incidente con J y trabajarlo con los docentes? ¿Recuperar la buena práctica de la sala de M y valorarla?

Algo me decía que debía mirar con otros ojos, y hacia otro lado, ampliando mi perspectiva.

2. Una voz de contacto que inaugura una relación

El trabajo de entrada a las instituciones, las negociaciones y acuerdos previos fueron el eje central para dar un marco a estas circunstancias. El clima de confianza generado previamente dió sus frutos.

En el caso de J, ante mi inconmensurable desconcierto durante las actividades de educación física, con naturalidad aparente la docente se me acercó, finalizando la clase, a hacer un comentario: “Creo que J no quería hacer gimnasia, parecía encaprichado, por eso le hablé. ¿lo viste?”.

En ese momento dimensioné el alto valor de lo metodológico, del acercamiento logrado, de la decisión de trabajar en colaboración y del camino que abre la docente con su expresión “creo que...” y la pregunta final: “¿lo viste?”. Esas expresiones fue-

ron vividas por mí como una “voz de contacto que espera una respuesta e inaugura una relación» (Candelero; 2010: 62)

Ese marco permitió “charlar sobre lo que nos pasa”, y hubo lugar para la “conversación” (Sverdlick, I.; 2010) , no la devolución. Se pudo establecer un diálogo interesante con la docente acerca de esas impresiones, y acerca de lo que se había observado y sentido respecto de los movimientos y aparentes intenciones y voluntad de J. El intercambio fue ameno, realmente fue una conversación abierta, “una conversación productiva de pensamiento pedagógico” (Contreras,D. y Pérez de Lara; 2010: 78)

La misma docente invitó al diálogo a la Directora del Jardín y al profesor de gimnasia, quienes al día siguiente se comprometieron con la cuestión de revisar la concepción de homogeneidad que se mantiene con tanta fuerza en el escenario de las instituciones educativas.

Se dió una producción de conocimiento genuino entre docentes, directivos e investigadora, conocimiento que partió de identificar y revisar esa concepción de homogeneidad, y desde allí diseñar construcciones metodológicas que incluyen. La consideración de las particularidades de los sujetos que aprenden, las decisiones acerca de los contenidos y la adecuación de los recursos fueron las problemáticas discutidas y sobre las cuales se tomaron decisiones didácticas.

Éstas giraron, en primer lugar y por una cuestión de tiempos, en torno al cambio de coordinaciones motoras exigidas, sea en Educación Física o Expresión Corporal en las clases siguientes, y en torno a los criterios de selección de elementos de trabajo. Un ejemplo de ello es la exhibición de gimnasia concretada con el uso de “porras”, elemento que puede centrarse más en la participación de miembros superiores y ofrece otras posibilidades manipulativas. Estas decisiones resultaron favorables para que J realmente participe de la actividad grupal y se regocije de la misma.

Por otro lado, un cambio mayor y a más largo plazo, ha sido la revisión de la confianza en los niños, de “creer” en el compromiso de los mismos, particularmente de J, despejando la “apariencia de capricho” que subyacía.

Lo cierto es que se abrió una puerta para revisar las modalidades de enseñanza teñidas de homogeneidad. En esta ocasión se modificaron los niveles de complejidad de las actividades atendiendo las diferencias individuales y se sembró una semilla para profundizar y cambiar la enseñanza, atendiendo la heterogeneidad; pensando en la alternativa de no hacer siempre todos lo mismo y al mismo tiempo.

Para fin de año las docentes prepararon bailes referidos a distintas culturas, danzas típicas de diferentes regiones del mundo, revisando el grado de dificultad que se requería en toda la coreografía. Se pudo apreciar en el acto de cierre de fin de año el despliegue de movimientos que realizó J al bailar un rock. Realmente demostró grandes habilidades corporales en relación al ritmo seleccionado. Pero lo más importante es la alegría que expresaba su cara, más allá de los lentes oscuros que usaron todos los niños por una cuestión de imagen dada a los “bailarines”, las facciones de J se veían transformadas, el rostro iluminado, la soltura de su cuerpo denotaba seguridad y disfrute, se lo vió deslumbrante de placer.

Un camino recorrido... y niños disfrutando de las actividades, plenos de derecho. A esa voz de contacto de la docente se sumó la confianza en una herramienta metodológica que es la “conversación”, no la devolución (Sverdlick, I.; 2010) y la validez de la misma para poner en el centro de la escena lo identificado y generar un espacio de construcción de un conocimiento crítico, con compromiso social.

3. Satisfacción, sosiego y alegría: un giro a la investigación y al rol de investigadora

La red entrelazada a partir de un compromiso de todos, implicó también otros cambios en la recolección de datos de esta investigación.

Se consideró pertinente recuperar el contacto con la madre de J, con quien se tuvo una entrevista conversacional al finalizar el año. En este intercambio ella puso sobre la mesa sus sentimientos, sus impresiones, y mencionó concretamente: “fue un sueño verlo bailar el rock en el acto de fin de año”; “yo no lo podía creer”, “tenía tanto miedo que no le saliera, pero le salió hermoso”. En tanto su voz se quebraba... la mía también se quebró para continuar.

En relación con la inclusión de M, se hizo necesario una entrevista con el especialista de contenido, y demás está decir que se ha identificado como buena práctica. La plenitud que vislumbraba la cara de M en cada actividad de la clase de Educación Física era un indicador de que aquellas construcciones metodológicas eran pertinentes y sus logros eran integrales.

Esa identificación de las prácticas y esa caracterización de las construcciones metodológicas fue compartida con la docente responsable de la sala y con el equipo de conducción, proponiendo su socialización en eventos académicos, dando a la función de Investigación otro sesgo, vinculado a la extensión y al compromiso social.

Experimenté aquí satisfacción por darme cuenta de aquello que estaba a la mano, y que no lo veía; otra perspectiva de investigación, como señalo en el título de esta ponencia: **“más allá de interpretar y comprender; en torno al compromiso social del investigador”**.

Experimenté sosiego porque aquella incertidumbre, aquella incomodidad salieron de mi cuerpo y mi mente, se canalizaron con una proyección social; experimenté tranquilidad porque hubo una voz de contacto de una docente que esperaba una respuesta e inauguraba una relación, voz que permitió que J participe de otro modo en la exhibición de gimnasia y el acto de fin de año.

Experimenté alegría porque pude identificar y potenciar las actividades que se realizan desde el paradigma de la plenitud, las buenas prácticas y las pertinentes construcciones metodológicas que muchas veces quedan aletargadas en el contexto del aula, sin valorar y visibilizar.

Satisfacción, sosiego y alegría porque tomé conciencia de que no quiero “ser una mosca en la pared” y porque desperté -de alguna manera- ante la presencia fuerte de dos niños de 5 años que estaban delante de mí. Ellos mismos me despertaron, y pude vivenciar la necesidad de investigadores universitarios comprometidos con las instituciones, los docentes, y fundamentalmente con los niños como sujetos de derechos.

Algunas palabras de cierre. ¿Cierre?

Avanzada la investigación, los docentes, directivos y yo nos dimos cuenta de dos cuestiones. Por un lado, la posibilidad de constituir una “configuración de apoyo” entre docentes, directivos e investigadora de la Universidad. Se entienden como “configuraciones de apoyo” (M.E.N; 2016) a aquellas ayudas que permiten el aprender, son las redes, las relaciones, las posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria.

Por otro lado, advertimos que nos estábamos perdiendo la oportunidad de cooperar en la identificación y visibilización de buenas prácticas, en el sentido de Hernández Aja (2001), buenas porque implican transformación tanto en las formas como en los procesos de acción y por ello, presuponen el germen de un auténtico cambio en los métodos usuales.

Personalmente advertí que mi práctica de investigación también requería una transformación, en sus formas y en sus procesos de acción, y tomé conciencia que estas prácticas no van siempre en caminos de “línea recta”. Tal como me ocurrió, fui por caminos cambiantes, flexibles y contruados, no “susceptibles de ser trazados e impuestos por alguien desde fuera...” (Escudero, J.; 2009: 115)

La experiencia de investigar y la experiencia educativa han puesto en el centro de la escena un replanteo de la investigación. Otra perspectiva germina desde la confianza mutua y el “compromiso con un proyecto de sociedad basada en el respeto, la participación y la solidaridad” (Rivas Flores; 2010); y por tanto, “nos pasa” algo diferente al investigar.

Bibliografía

- Arévalo Vera, Ana.** (2010) “La experiencia de sí como investigadora” en Contreras, D. y Pérez de Lara; N. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid.Morata
- Candelero, Neldo:** (2012) *Ciencia, arte, religión. Observaciones filosóficas*. Rosario. Ciudad Gótica.
- Contreras, José y Pérez de Lara; Nuria** (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid:Morata
- Edelstein, Gloria** (2011) *Formar Y Formarse en la enseñanza*. Paidós. Bs. As.
- Escudero Muñoz; Juan.** (2009) “Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa”. EN: *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*. (13)3- 107-141 ISSN 1989-639X <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART4.pdf>
- Hernández Aja, Agustín** (2001) *Evolución de las buenas prácticas españolas*. Disponible en: <http://habitat.ag.upm.es>
- Larrosa, Jorge** (2003) *Entre lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel*. Barcelona. Laertes
- Ministerio de Educación de la Nación.** *Nuestra Escuela. Configuraciones de apoyo en educación especial. Ayudas para aprender*.<http://cursospnfp.filo.uba.ar/configuraciones-de-apoyo-en-educaci%c3%b3n-especial-ayudas-para-aprende> (consulta mayo 2016)
- Rivas Flores; Ignacio** (2010) “Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento” en Sverdlik (comp.) *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Sverdlick, Ingrid (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.

Van Manen, Max (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona. Idea Books.

Vasilachis, Irene (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. México. Gedisa

Woods, Peter y Jeffrey, Bob (1998) “Viviendo y analizando una inspección escolar” en Woods, Peter: *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*.

La disciplina de cara al futuro

LETICIA FERNÁNDEZ BERDAGUER

ANDREA CARRI SARAVI

VALENTINA PERRI

GABRIELA TOUZA

Universidad Nacional de La Plata (UNLP)| Facultad de Bellas Artes (FBA)

El proceso de transformación educativa iniciado en nuestro país desde hace varias décadas tiene su correlato en la Facultad de Bellas Artes.

Revisión de incumbencias, planes de estudios, dinámica de aprendizaje, nuevos modos de construcción de conocimiento.

Este proceso se sustenta en experiencias, trabajos de investigación, documentos, relevamientos, análisis de reglamentaciones y normativas que aportan lo necesario para la revisión y crítica de los mismos, posibilitando la detección de problemas o nodos problemáticos y el abordaje innovador de los mismos.

La necesidad de reconocer críticamente los nuevos escenarios de intervención y las grandes incertidumbres de la contemporaneidad, sumado a los desafíos de este nuevo siglo, ha significado que las Instituciones educativas se encuentren abocadas a efectuar distintas transformaciones a pesar de sus limitaciones y dificultades así como la inercia del statu quo de sus estructuras.

La Universidad ha mantenido y mantienen una relación dialéctica (relación entre contrarios) con un contexto sociocultural en constante transformación, y a su vez, por pertenecer indistintamente a un marco regional y al mismo tiempo a un universo general de conocimientos (de ciencias proyectuales y artes), por su contenido ético y crítico en la construcción de conocimiento y en la formación de profesionales calificados, críticos y responsables, no puede dejar de afrontar el desafío de prever los posibles escenarios futuros.

En busca de la optimización académica y con el objetivo de una actualización nos enfrentamos a una permanente revisión que va mas allá de redefinir la currícula, recorridos académicos o correlatividades, sino entendida como una realidad interactiva donde se alude a lo que realmente sucede con los alumnos como consecuencia de las acciones de enseñanza, involucrando docencia, investigación y extensión, universidad y región, sujeto y comunidad.

El conocimiento de las mutaciones en la historia de la humanidad nos genera una reflexión sobre el sentido de ser dentro de este sistema y es una oportunidad para renovar los valores de la consciencia, tomando las influencias como relativas y no como condicionantes.

Esta reflexión que compartimos nos estimuló a replantear nuestra cosmovisión en el trabajo del aula:

Somos capaces de recuperar la visión holística hacia nosotros mismos y en relación con los demás, o sea una visión global, en considerar un sistema, organización o individuo como un todo, para así comprender cómo encajan sus partes entre sí. Esta capacidad nos abre a una relación con el alumno y el contexto en un sentido de diálogo profundo.

Somos generadores y emprendedores de reflexiones y experiencias autónomas, sabiendo que incluso los errores son una apertura a nuevos planos de conocimiento.

“Los equipos más eficaces e innovadores son aquellos que se sienten cómodos para decir lo que piensan, tomar riesgos, cometer errores, hacer cualquier pregunta y quedar vulnerables ante los demás, sabiendo que no sufrirían otra consecuencia que el crecimiento grupal”

Daniel Low. Universidad de Trento. TED

Nuestra actitud es tanto generalista como especialista y nuestros conocimientos se integran e interactúan fluidamente con otras disciplinas. Conservando una visión crítica, pero flexible ante cualquier estructura formal.

Producimos nuestros propios discursos y visiones que definen nuestra identidad, la que debe reflejarse en la identidad pedagógica de la institución donde trabajamos. Así planteamos lo siguiente:

- Con los alumnos somos actores del mismo proceso y compartimos alternadamente el protagonismo de la construcción del conocimiento. La motivación es el motor de todo proceso de aprendizaje y para lograr esa motivación es necesaria la autonomía, el valor que se le asigna a cada cosa (apropiación) y la competencia para desarrollar las actividades.
- Quebrado el paradigma sujeto= objeto, somos mediadores entre la objetividad el proceso y la subjetividad de la experiencia
- En este camino, se plantea una relación docente-alumno que desinstala la presión preexistente de este vínculo desde el punto de vista de la evaluación – aprobación de todas las cuestiones abordadas.

- A través de esta reflexión transformamos al consumidor en usuario y al producto en ambiente, lo que crea un nuevo orden en la relación con el contexto.
- Somos acto y potencia para desencadenar el deseo de aprender juntos sin dejar nunca de lado el compromiso social que nos impone el formar parte de una Institución que forma profesionales críticos en forma gratuita.
- Instalamos la argumentación y la actitud crítica como contrapunto metodológico en la discusión disciplinar.
- El objetivo específico de estudio se postula como el universo de los signos visuales cuya función primaria es comunicacional
- La metodología de trabajo, para la generación y producción de comunicaciones visuales es la proyectación y el abordaje metodológico para la generación de conocimiento es la investigación.
- El cambio de conductas es un tema que le compete a la educación y paralelamente facilitar marcos referenciales de validación es un tema que le corresponde al campo de la investigación científica.

El ejercicio de la disciplina implica una gran responsabilidad social en cuanto a preservación, desarrollo y enriquecimiento de la cultura y una visión crítica de su realidad nacional e internacional de modo que permita desarrollar y ejercer funciones predictivas sobre los efectos sociales y económicos resultantes, directa o indirectamente, en relación a los diferentes mensajes visuales que produce. Entendemos además que el diseñador es un organizador de la información que debe transmitirse, tomando conciencia del aporte cualitativo al contexto y el posicionamiento ético y ecológico tanto en la emisión de mensajes como en la ejecución material de los mismos.

. . . Somos una generación de profesionales que ya no creemos en las grandes utopías, puesto que somos testigos de su derrumbe . . .

Dra. Marta Zatonyi

Experiencia áulica

Luego de largos procesos educativos en los cuales se priorizó el “saber hacer”, antes que el pensamiento crítico, proyectual y planificador, nos encontramos con

grandes dificultades para articular contenidos teóricos, metodológicos y contextuales en la toma de decisión y la argumentación objetiva del proyecto.

En el camino recorrido nos enfrentamos a limitaciones lingüísticas, falta de lectura, desconocimiento de teorías tanto disciplinares como de disciplinas afines.

La estrategia pedagógica implementada, es el desarrollo de un proyecto de investigación científica que reflexione sobre las prácticas y los productos de Diseño en Comunicación Visual, revalorizando todos los conceptos antedichos. El fin es la construcción de conocimiento disciplinar fidedigno y valedero.

Se propone la elección de un tema a partir de la observación de una problemática de Diseño o de un producto de diseño en Comunicación Visual, relevante y significativo, que considere 2 puntos:

1| campo de intervención disciplinar pertinente.

- Identidad
- Editorial
- Entorno urbano
- Comunicación audiovisual
- Packaging
- Diseño de Información

2| ejes conceptuales que enmarquen el proyecto

- Diseño / Entorno social
- Diseño / Medios (Mass Media) /Sociedad
- Diseño / Educación / Contextos
- Diseño / Sistemas simbólicos / Cultura
- Diseño / Marketing / Consumo

A partir de estos conceptos, sumado a las palabras clave que delimitan el trabajo y de los objetivos planteados, se concreta con mayor claridad la construcción del marco teórico que argumentará el desarrollo del trabajo, a la vez que orienta al alumno en la búsqueda bibliográfica, el análisis y exposición de enfoques y teorías necesarias para explicar el fenómeno observado u objeto de estudio (contexto, discurso, audiencia), sin juicios de valor y con el justo rigor terminológico.

El trabajo se desarrolla en equipos de 4 ó 5 personas y la evaluación del desempeño personal y del avance de la investigación se realiza a partir de entregas parciales. Dado el carácter propedéutico de la asignatura, cada avance del proyecto depende de la aprobación de las etapas anteriores.

Se realizaron encuestas para relevar la realidad de los alumnos y los preconceptos que arrastraban desde el inicio de su vida universitaria y nos arrojaron cifras reveladoras:

Antes de cursar la asignatura y desarrollar por primera vez un proyecto de investigación científica:

- Ante el pedido de calificación para una asignatura que aborda la construcción teórica de conocimiento disciplinar, el 25 % de los encuestados la calificó como “muy útil” y el 41,7% como “útil”, el 8,3% dijo “en parte” y el 25 % restante la calificó como “de poca utilidad”.

Después de haber cursado la asignatura

- El 55% contestó que había cambiado su mirada respecto de la Teoría del Diseño y el 50% reconoció que luego de haber realizado una primera aproximación a la investigación científica consideraba como posible su participación futura en distintos proyectos de investigación con el objeto de realizar aportes disciplinares.
- El 78,3 % de los encuestados reconocieron que les resultó difícil abordar el proyecto y que resultó positivo el acompañamiento del cuerpo docente.

Se presentaran ejemplos de trabajos desarrollados y se analizarán en particular

Investigar científicamente es una tarea que implica un aprendizaje. Estamos en el camino.

Bibliografía

Aicher, Olt. (1994): *“El mundo como proyecto”*. Barcelona- España, Editorial Gustavo Gilli.

Jacobs H., Fernandez Silvia, de Ponti Javier, Mangioni Valentina, Gaudio Alejandra. (2002): *“Diseño hfg ulm, América Latina, Argentina, La Plata (5 documentos)”*. La Plata – República Argentina, Editorial Los autores.

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

Unidad de Ciencia y Desarrollo, Facultad de Ciencias, Universidad de la República, UdelaR, Uruguay

AMALIA STUHLREHER

Instituto de Desarrollo Sostenible, Innovación e Inclusión Social, Centro Universitario de Tacuarembó, Universidad de la República, UdelaR, Uruguay

GABRIEL FREITAS

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 re-

gional, 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 productores, 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 cada una de las sedes que confluían 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 urbana 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 Figuroa (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 Sabato 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.
- Figuroa, 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.
- Figuroa, 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*. Mono-

grafía 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 República, 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.

Vinculadores Tecnológicos 3.0: La transfuncionalidad como generación de Inteligencia Colectiva

DIEGO R. PIÑEYRO

PABLO O. RUIZ

Subsecretaría de Vinculación Tecnológica, Secretaría de Extensión de la Facultad del Ejército,
Universidad de la Defensa Nacional

Introducción

Las oportunidades de desarrollo social y tecnológico de nuestro país están íntimamente ligadas a la coyuntura determinada por un mundo globalizado y en permanente cambio, en el cual el desarrollo social y tecnológico de algunos de nuestros países vecinos y de las principales potencias económicas, puede jugarlos a favor o en contra a la hora de pensar en nuestras posibilidades de desarrollo. El rumbo que se elige en cuanto a políticas económicas, sociales y educativas resulta determinante para el desarrollo tecnológico de nuestro país, pudiendo maximizarse las posibilidades de crecimiento en el área volviéndonos más competitivos para el mundo, o profundizar un desfase tecnológico que ya venimos padeciendo, el cual no hace más que empobrecernos como sociedad. Las políticas educativas, específicamente las orientadas al desarrollo científico- tecnológico- social de nuestras Universidades, se constituyen como factores fundamentales a la hora de gestar o traccionar movimientos instituyentes prometedores en cuanto a innovación productiva, por tales razones se vuelve un compromiso ineludible la participación activa de quienes conformamos el ámbito universitario, académico y científico a la hora de debatir estos temas.

En los últimos 20 años se viene gestando un cambio importante en las políticas universitarias de los ámbitos de la investigación y la extensión, en los cuales puede apreciarse como movimiento instituyente toda una serie de acciones que intentan romper los límites de estas áreas de trabajo, bajo la consigna de la vinculación tecnológica. De esta manera, se han creado en los organigramas de muchas universidades nacionales sectores que específicamente se dedican a la vinculación y transferencia tecnológica, algunos pocos bajo la forma de secretarías independientes, otros (en mayor proporción) bajo la forma de subsecretarías, direcciones u oficinas de-

pendientes del área de extensión o investigación (Comisión de Vinculación Tecnológica del CIN, 2017). A su vez, se han conformado espacios de encuentro para el debate de las políticas en la materia a través de comisiones y redes del Consejo Interuniversitario Nacional, como la Red de Vinculadores Tecnológicos (REDVITEC) y la Comisión de Vinculación Tecnológica. Es mucho lo que se ha avanzado en la materia del desarrollo tecnológico, pero mucho más es lo que queda por hacer; la disparidad en el desarrollo de las áreas de VT, la falta de unificación en cuanto a normativas, las diferencias de criterio en cuanto al perfil idóneo de los recursos humanos que se desempeñan en VT, la falta de incentivos para orientar a los docentes en VT y las dificultades para elaborar proyectos que califiquen para convocatorias de financiación estatal (los cuales por sus características son y deben ser diferentes a los de investigación) son algunos de los motivos que se plantean como desafío para la década entrante.

Transdisciplinariedad y transfuncionalidad de los actores universitarios

Cuando hablamos de disciplina académica nos referimos a un campo de estudio, una parcela o rama del conocimiento definida por su objeto de estudio y su método, por otro lado, cuando hablamos de multidisciplinariedad hablamos de una forma de abordar un objeto de estudio en la que participan distintas disciplinas, sin integrarse entre ellas, aportando conocimientos sobre un tema en común desde distintos enfoques, teorías y métodos (los particulares de cada una). Esta última puede ser entendida como una colaboración que no modifica los métodos y teorías de las disciplinas participantes, en este sentido es en el que afirmamos que no se producen efectos interactivos entre ellas. Diferente es el caso de la interdisciplinariedad, donde hay interacción, pudiendo una disciplina modificar otra, donde tanto conocimiento como método pueden ser transferidos hacia otra disciplina, propiciando su desarrollo, consiguiéndose en algunos casos una fusión que redefine el objeto de estudio y crea una nueva disciplina (Sánchez Vidal, 2002; Morin, 2017)

Los términos “transdisciplina” o “transdisciplinariedad”, hacen referencia a una manera de construir conocimiento rebasando ampliamente los límites de las disciplinas científicas, límites que también son superados por la “multidisciplina” y la “interdisciplina”, aunque en estos dos últimos casos de forma parcial. Esta trascendencia radical a los límites de las disciplinas se esfuerza por obtener más conocimiento de diferentes objetos de estudio, tanto disciplinarios, multidisciplinarios,

como interdisciplinarios, con la intención de integrarlos en un todo de conocimiento mucho más complejo, poniendo el énfasis en lo que está entre las disciplinas, y/o lo que está en todas como común denominador, permitiendo así llegar a lo que está más allá de ella, en palabras de Edgar Morin (2017): “aspirando a conseguir un conocimiento lo más completo posible, que sea capaz de dialogar con la diversidad de los saberes humanos.” Nuestro sistema universitario presenta toda una serie de indicadores que muestran una tendencia progresiva hacia la transdisciplinariedad, donde la producción de nuevos conocimientos se va desprendiendo de viejas prácticas disciplinares que en aislamiento definían su objeto de estudio sin considerar los aportes de otras disciplinas. Un posible ejemplo de esta situación lo podemos observar en los ámbitos universitarios de nuestro país que se dedican a las ciencias de la salud mental, donde en los últimos 30 años se vienen desarrollando áreas de trabajo multidisciplinario que rompen con enfoques segmentarios de disciplinas aisladas que durante muchos años se establecieron como único enfoque de abordaje. Tal es el caso del psicoanálisis, el cual durante la década del '50, '60, '70 y hasta mediados de los '80 se presentaba como la única disciplina para la formación de profesionales en el área que brindaba el sistema de universidades nacionales, establecido principalmente en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, que por su prestigio ha marcado y sigue marcando la tendencia curricular de muchas de las universidades de nuestro país. De los '80 en adelante paulatinamente se fueron incorporando nuevas disciplinas para pasar a entender un objeto de estudio tan complejo como “la mente” desde diferentes perspectivas y conocimientos, sumándose así a los aportes del psicoanálisis, los de la biología, la física, las ciencias del comportamiento, las ciencias cognitivas, la terapia sistémica, la medicina y otras disciplinas. Esta multiplicidad de formas de conocimiento sobre un mismo objeto de estudio, pero sin posibilidad de integración y de diálogo, es la que le confiere a nuestro sistema universitario su cualidad de multidisciplina, la cual permite la coexistencia de conocimientos sobre los fenómenos mentales desde diversos enfoques o diferentes niveles de análisis, generando las condiciones de base para que progresivamente se dé un avance hacia la interdisciplina, donde encontramos por ejemplo las terapias cognitivo-conductuales y las terapias familiares, las cuales redefinen el objeto de estudio constituyendo uno nuevo, para poder abordarlo con métodos integrados de diferentes disciplinas. Un paso más adelante tenemos el caso de las neurociencias, que desde una perspectiva multi, inter y transdisciplinaria estudia la organización funcional del sistema nervioso, particularmente del cerebro (Kandel, 1998, Mustaca, 2003; Manes, 2015), incluyendo dentro de sus objetos de estudio los fenómenos mentales, llegando en algunos casos también a integrar conocimien-

tos que pueden ser epistemológicamente diversos, como por ejemplo sería el caso del estudio de la toma de decisiones, con modelos y teorías que pueden incluir tanto aspectos científicos, como conocimientos dogmáticos aportados por las religiones (neuroteología) y saberes culturales particulares de cada comunidad (Álvarez Díaz, 2014).

El desarrollo científico tecnológico de nuestras universidades nacionales parece estar sostenido mayoritariamente por procesos de construcción del conocimiento multi-interdisciplinarios, los cuales favorecen el diálogo entre diferentes saberes, pero con ciertas limitaciones en cuanto a la heterogeneidad de los actores, las posibilidades de creatividad y la innovación. En cierta manera, nuestras políticas nacionales para el desarrollo de la ciencia y la tecnología en el ámbito universitario no logran romper con cierta inercia de trabajo de nuestra cultura institucional; las convocatorias para el armado de proyectos parecen siempre estar dirigidas para el incentivo de un mismo grupo de personas, donde implícita o explícitamente se va reclutando sujetos con un perfil científico bastante definido que se podría sintetizar en: investigadores no tecnólogos, que pertenecen al CONICET, que principalmente buscan escribir artículos de investigación apuntando más a la cantidad que a la calidad, quienes ya tienen un equipo de trabajo constituido (más homogéneo que heterogéneo en cuanto a la formación disciplinaria), el cual viene trabajando sobre una misma serie de ideas, reciclándolas una y otra vez para cada nuevo proyecto enmarcado en su única línea de investigación. Vale aclarar que este “perfil científico” es útil y necesario, pero si no se abre el juego a otros actores universitarios que quieren hacer ciencia y tecnología, a través de políticas universitarias que brinden posibilidades de formación diferentes a las actuales, nos estaremos privando de las posibilidades de desarrollos más creativos y más innovadores que la transdisciplinariedad, de la mano de las nuevas generaciones de jóvenes docentes- vinculadores- investigadores- tecnólogos- extensionistas, nos puede dar.

Aunque hay mucho por hacer, vale destacar algunas acciones particulares que desde el Ministerio de Educación y el de Ciencia y Técnica se vienen desarrollando, las cuales favorecen la producción de conocimiento transdisciplinario; por un lado, se puede destacar el lanzamiento desde el MINCyT de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico Social (PDTS,) los cuales presentan un par de variantes interesantes con respecto a convocatorias anteriores, como es por ejemplo el requisito de que las investigaciones sean aplicadas, que cuenten con un adoptante a quien hacer transferencia de lo que se desarrolle, que los equipos sean interdisciplinarios y si es posible interinstitucionales; por otro lado, se pueden mencionar diferentes convocatorias lanzadas por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de

Educación para desarrollos tecnológicos y fortalecimiento de las áreas de vinculación, con requisitos similares a los mencionados de los PDTs, aunque más enfocados en la producción y el desarrollo de empresas de base tecnológicas, pero con montos de financiación inferiores y plazos más cortos para la ejecución (generalmente de 1 año). Más allá de que estas propuestas resultaron muy provechosas, resultan insuficientes para generar una verdadera revolución innovativa, hace falta generar algunos cambios en la cultura de formación de los docentes investigadores/tecnólogos de nuestras universidades para alcanzar nuevos horizontes en investigación y desarrollo tecnológico. Estos cambios culturales requieren de un conjunto de acciones coordinadas, pensadas a largo plazo, que modifiquen las maneras de pensar de quienes se dedican a la investigación y al desarrollo de nuevas tecnologías en las Universidades Nacionales.

Quizás sea conveniente, antes de pensar en la elaboración de nuevas políticas para la vinculación tecnológica, detenerse a observar y pensar: ¿Qué tienen las personas que logran desarrollar investigaciones y tecnologías innovadoras, interesantes y relevantes? Más allá de las aptitudes y actitudes personales, y de los recursos en cuanto a infraestructura y equipamiento de los laboratorios y centros de investigación a los que pertenecen, parecería haber ciertas formas de pensar y actuar que acompañan los casos exitosos, esta manera de hacer las cosas es la que intentamos definir y explicar con el término “transfuncionalidad”, neologismo que usamos para simbolizar un fenómeno que puede observarse en algunos actores universitarios que formal o informalmente se dedican a tareas relacionadas con el desarrollo tecnológico. El constructo hace referencia a la ruptura de los límites funcionales que muchos docentes-investigadores- tecnólogos muestran en sus quehaceres cotidianos, donde en función de las circunstancias pueden pensar, sentir y actuar de diferentes formas, a veces como docentes, a veces como tecnólogos, extensionistas, investigadores, incluso como gestores, vinculadores y como empresarios. Posiblemente esta forma compleja de asumir un rol sea una consecuencia fortuita de la formación académica de la persona, y/o una estrategia de afrontamiento para tomar decisiones lo más exitosamente posible que surge como respuesta de adaptación a un medio en el que no se cuenta con todos los recursos necesarios (humanos y materiales). Vale aclarar que si bien la transfuncionalidad se observa mayormente en ámbitos infradesarrollados, como pueden ser UVTs con escasos recursos humanos o laboratorios y centros de investigación con problemas de infraestructura y falta de equipamiento, esta forma de pensar y actuar no es exclusiva de las áreas de las universidades con menos recursos, ya que también se observa en el funcionamiento de algunas personas y equipos de trabajo de universidades bien constitui-

das. Sabemos que funcionar como hombre orquesta, atando todo con alambre, y sin contar con un equipo o una estructura de trabajo acorde a la cantidad y la complejidad de las tareas que se realizan para llevar adelante proyectos innovadores, va en contra de todo modelo de desarrollo productivo, haciéndose absolutamente necesario y urgente la implementación de políticas que garanticen una estructura mínima y una normativa unificada para el funcionamiento de cada una de las Unidades de Vinculación Tecnológicas (UVTs) de las Universidades Nacionales. Homogenizar funcionalmente las UVTs de nuestras universidades se vuelve imprescindible para que todos los actores universitarios tengan iguales posibilidades de desarrollo/beneficios, facilitando la labor de los decisores en los Ministerios de Educación, de Producción y de Ciencia y Técnica a la hora de ejecutar acciones que propicien el desarrollo, como por ejemplo el lanzamiento de convocatorias para financiación de proyectos.

Pero no es justamente este aspecto del trabajo aislado y polifuncional por falta de recursos y estructura en el que pretendemos centrar nuestro análisis. La creatividad, que es esencial para la innovación; la practicidad, que permite optimizar recursos y lograr sinergia aumentando las posibilidades de concreción de proyectos; y la vinculación social-comunitaria- interdisciplinaria, que permite la conformación de equipos transdisciplinarios para el abordaje de proyectos novedosos dirigidos para solucionar problemas tangibles de la comunidad, parecen ser cualidades que están potenciadas en aquellas personas y equipos de trabajo que piensan y actúan transfuncionalmente. Esto nos lleva a pensar que podría ser muy beneficioso establecer políticas de formación, de nuestros docentes investigadores/tecnólogos, que propicien esta forma de pensar y actuar en entornos que cuenten con una estructura adecuada, con una normativa unificada, promoviendo el trabajo en equipo transdisciplinario. Podría llevarse adelante a través de programas específicos, que se dicten en todas las Universidades Nacionales, para la formación de recursos humanos orientados al desarrollo tecnológico, centrados principalmente en el desarrollo de la creatividad, la inteligencia práctica; fomentando la conformación de equipos transdisciplinarios, la comunicación y el trabajo grupal para pensar nuevas soluciones a problemas reales y relevantes; brindando los conocimientos para saber escribir proyectos sustentables y gestionar su financiación, generando cultura de proyección para la producción y comercialización de las tecnologías creadas a través de empresas de base tecnológica, junto a los cuidados para la protección de los nuevos desarrollos y la creación de patentes, etc. Estos podrían incluir capacitación, entrenamiento de rol y pasantías en distintas áreas universitarias relevantes como por ejemplo las secretarías de investigación, de vinculación tecnológica, de exten-

sión, laboratorios, talleres, centros de investigación, etc. Si bien desde la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica del MINCyT se lanzaron programas de capacitación como los “G-Tec” (Programa de Formación de Gerentes y Vinculadores Tecnológicos), los cuales cubren algunos de los puntos mencionados, los mismos están dirigidos fundamentalmente a personas que quieren gestionar, hacer vinculación y gerenciar los desarrollos innovadores de otras personas, los investigadores y tecnólogos, quedando muchas veces estos dos últimos por fuera de esta posibilidad de formación, posiblemente por desinterés o desconocimiento de la importancia de estos temas. En otras palabras, quienes quieren hacer ciencia, investigar y desarrollar nuevas tecnologías los moviliza (generalmente) las posibilidades creativas, el aporte a la humanidad, la solución de problemas, mientras que el perfil de un gerente tecnológico (G-Tec) estaría más asociado al emprendedorismo, la ejecución administrativa de proyectos y la gestión exitosa de empresas de base tecnológicas. Hace falta un cambio cultural dentro de nuestras universidades que rompa con estas creencias que no hacen más que limitar los roles y las posibilidades funcionales de los actores universitarios, por lo menos para que más investigadores- tecnólogos empiecen a pensar también como emprendedores, como gerentes, para potenciar de esta forma las posibilidades de concreción de nuevos desarrollos con alto impacto en la comunidad. Dicho de otra forma, hay que cambiar “las cabezas” de los investigadores y tecnólogos; no alcanza con formar buenos vinculadores tecnológicos y armar estructuras de VT en las universidades si no tenemos docentes investigadores-tecnólogos que entiendan y quieran utilizar el andamiaje que pueden brindar estas áreas. Programas dirigidos a los docentes, que permitan no sólo capacitarse sino también rotar haciendo prácticas por diferentes áreas relevantes de la universidad, permitirían la práctica y la internalización de maneras diferentes y complementarias de pensar y abordar un problema desde múltiples perspectivas, potenciando las posibilidades de creatividad, de puesta en marcha y de diálogo constructivo. Estos programas podrían implementarse como posgrados de vinculación tecnológica, los cuales brindarían las posibilidades a nuestros recién egresados de hacer un recorrido para su formación, en el que necesiten participar tanto en tareas de docencia, para aprender a manejar grupos, ser didácticos a la hora de comunicar una idea o transferir un conocimiento, como en proyectos de extensión, para aprender desde la función lo que es involucrarse con la comunidad, detectar sus problemas y hacer transferencia de conocimientos. De igual manera, este programa debería incluir la participación en: proyectos de investigación, para pensar diseños de trabajo controlado desde la metodología científica y familiarizarse con los análisis estadísticos y el trabajo en laboratorio; proyectos para el desarrollo de

prototipos tecnológicos, donde aprendan a pensar que es posible innovar si no limitamos nuestra creatividad a nuestra área de dominio del conocimiento, aprendiendo a diseñar prototipos que integren diferentes módulos como si construyéramos un rompecabezas, donde no importa si nuestro conocimiento nos permite sólo elaborar algunas piezas ya que confiamos que otros expertos en otras áreas podrán diseñar las que nos faltan; y proyectos de vinculación tecnológica, que nos permitan aprender a pensar transdisciplinariamente, como empresarios o emprendedores, para articular nuestra creatividad con las necesidades de la comunidad en el armado de empresas de base tecnológicas, tan importantes para la generación de nuevos empleos y recursos financieros para el desarrollo de la ciencia y la tecnología en nuestras universidades.

Integrar la teoría y la práctica desde el cumplimiento de diferentes roles dejaría un plus en la formación, el cual trasciende el simple conocimiento de lo que se hace en cada una de las distintas áreas mencionadas, ejercer el rol nos identifica con la función y nos enseña a pensar la realidad desde ese lugar. Para pensar transfuncionalmente no alcanza con conocer lo que hacen los demás, hay que entender cómo piensan, para pensar una y otra vez nuestro proyecto desde perspectivas y formas de razonamiento diferentes, apareciendo como plus de conocimiento algo que va más allá de la adición de ideas que se pueden aportar desde diferentes perspectivas, ese algo podríamos definirlo como “comprensión compleja de nuestro objeto de trabajo”, facilitada por procesos cognitivos de orden superior como el “metapensamiento”, el cual hace referencia a la posibilidad de “pensar sobre cómo pensamos”, a tener consciencia de los procesos involucrados en nuestra propia forma de pensar (Mayor, Suengas y González, 1995; Chavez Zamora, 2006).

Promover la inteligencia colectiva

El constructo “inteligencia colectiva” está ligado a una amplia variedad de significados, los cuales pueden abarcar desde los procesos de tomas de decisiones colectivas de bacterias hasta el trabajo conjunto de humanos para resolver problemas (Lévy, 1997). Actualmente, el uso del término ha quedado casi exclusivamente para hacer referencia a las construcciones de conocimiento colectivo facilitadas por la cibercultura, como podría ser el caso de Wikipedia. Vale aclarar que en este trabajo hacemos uso del término en su sentido amplio, para referirnos a la capacidad de adaptarse que surge de la colaboración entre individuos, pudiendo superarse los sesgos cognitivo individuales.

De manera similar a la propuesta de Edward De Bono (1933) con sus “Seis sombreros para pensar”, donde propone una metodología para la toma de decisiones en grupos en la cual cada individuo (y el grupo) es invitado a proponer ideas siguiendo ciertas reglas que condicionan la forma de pensar, promover el pensamiento transfuncional grupalmente puede ofrecernos una forma de trabajo para mejorar las posibilidades de elaborar proyectos innovadores y facilitar el diálogo transdisciplinario. Equipos conformados por personas que piensan transfuncionalmente optimizarían las posibilidades de desarrollo y concreción de proyectos tecnológicos innovadores, ya que se crean escenarios diferentes que facilitan el proceso creativo y la inteligencia práctica, dos condiciones necesarias para elaborar proyectos exitosos. Promover el pensamiento transfuncional en los equipos de trabajo podría potenciar los procesos de inteligencia colectiva, esto podría conseguirse en mayor medida si todos los integrantes del grupo tuvieran el conocimiento profundo que brinda la experiencia de ejercer los distintos roles mencionados (investigador, extensionista, vinculador, tecnólogo) lo que entonces permitiría discutir grupal y secuencialmente los aspectos relevantes del proyecto, pensando grupalmente sobre una idea innovadora para la solución de un problema real de nuestra sociedad, sin las limitaciones y sesgos de nuestros propios saberes y prácticas habituales, abordando el problema como lo pensaría un extensionista, siempre dispuesto a poner el cuerpo, a estar en contacto y diálogo permanente con la comunidad para detectar sus necesidades; para luego pensarlo como lo haría un investigador, el cual consideraría los aspectos metodológicos, para medir y evaluar en un ambiente controlado los aspectos funcionales de los distintos factores que componen a esa innovación o que se desprenden de su uso; para entonces pensarlo como un tecnólogo, el cual concretizaría la idea en el diseño de un prototipo, el cual subdividiría en sus distintos componentes o módulos y pensaría quienes (que especialistas) podrían desarrollar los mismos; para luego pensarlo como docente, focalizando en las modalidades posibles de transferencia a la comunidad, las dificultades, resistencias, fortalezas y aspectos culturales que deben tenerse en cuenta, para finalmente pensarlo como gestor, desde la perspectiva de la financiación, la protección legal y el desarrollo de posibles empresas de base tecnológica.

Siendo más concretos, podríamos fomentar la creatividad y la practicidad en nuestros recursos humanos si capacitamos a los mismos, en lo que podemos llamar “la metodología transfuncional para la elaboración de proyectos innovadores”, la propuesta es simple, se trata de promover una cultura de trabajo en la que los equipos de investigadores-tecnólogos se reúnan para intercambiar ideas para la solución de un problema de la comunidad, respetando ciertas reglas secuenciales a la

hora de pensar, donde podrían intentar en un primer momento aportar ideas poniéndose en el rol del extensionista, pensando desde ese lugar, para luego hacerlo desde el lugar de un investigador, un vinculador, un tecnólogo y continuar así sucesivamente con los otros roles mencionados. Promover este tipo de prácticas nos llevaría a conocer mejor otras funciones, mejoraría nuestros procesos empáticos y consecuentemente la comunicación entre los miembros del equipo (por el simple hecho de ponernos en el lugar del otro), nos permitiría contactarnos con nuevas formas de pensar y de sentir (esencial para la creatividad y la practicidad), consiguiéndose hacer sinergia de los intereses múltiples en proyectos unificados que optimicen los recursos disponibles. De esta manera se fortalece la transdisciplinariedad y la inteligencia colectiva.

Consideramos entonces a los procesos de producción de conocimientos innovadores como el resultado de un sistema de tres factores interdependientes, la transdisciplina, la transfuncionalidad y la inteligencia colectiva, los cuales forman un círculo virtuoso retroalimentándose entre sí para generar mejores resultados.

Conclusión

En estas últimas dos décadas el sistema científico tecnológico de nuestras universidades nacionales viene experimentando un cambio en cuanto a las maneras de pensar y transferir nuevas tecnologías a la comunidad. El lanzamiento de financiamientos específicos para el armado de empresas de base tecnológicas, para el desarrollo de prototipos tecnológicos y proyectos de ciencia aplicada que cuentan con adoptantes de la comunidad, así como también, el lanzamiento de capacitaciones para emprendedores y los programas de formación de gerentes tecnológicos, son indicadores concretos de esta tendencia transformadora. Aunque es muy bueno lo que se viene realizando, queda mucho por hacer para alcanzar el grado de madurez suficiente que homogenice el desarrollo y las capacidades de cada una de las universidades nacionales. La disparidad en el desarrollo de las áreas de VT, la falta de unificación en cuanto a normativas, las diferencias de criterio en cuanto al perfil idóneo de los recursos humanos que se desempeñan en VT y la falta de incentivos para orientar a los docentes hacia el emprendedorismo, son algunos de los motivos que se plantean como desafío para la década entrante. No alcanza con que solamente se tomen medidas políticas aisladas que apunten a fortalecer las estructuras de las áreas de vinculación tecnológica en cuanto a la cantidad y formación de sus recursos humanos, ya que se corre el riesgo de tener grandes estructuras para pocos

desarrollos tecnológicos. Estas medidas resultarían más provechosas si fueran integradas dentro de un programa de capacitación mucho más amplio, pensado para formar a los egresados de nuestras universidades en un perfil que integre los conocimientos y las prácticas que de quienes hoy hacen docencia, investigación, extensión, vinculación y desarrollo tecnológico. Este programa debería brindar las posibilidades de un recorrido, el cual debería ser más práctico que teórico, a través de las distintas áreas mencionadas. Estos cambios en la formación no sólo cambiarían la cultura en cuanto a lo que es investigar y desarrollar, permitiendo de esta forma que un mayor número de egresados dedicados a la innovación puedan aprovechar las oportunidades que hoy brindan las UVTs, también fomentarían la transdisciplinariedad, la transfuncionalidad y la inteligencia colectiva, tres factores que son interdependientes y actúan como un círculo virtuoso que acrecienta las posibilidades del pensamiento creativo y la inteligencia práctica, esenciales para la elaboración de proyectos innovadores de relevancia. Fomentar la conformación de nuevos equipos de trabajo transdisciplinarios, que ejerciten la metodología transfuncional para la elaboración de proyectos innovadores, facilitaría el conocimiento de otras funciones (investigador, docente, extensionista, vinculador, tecnólogo, etc.), mejoraría nuestros procesos empáticos y consecuentemente la comunicación entre los miembros del equipo, experimentando y aprendiendo nuevas formas de pensar y de sentir, optimizando las posibilidades de hacer sinergia entre los intereses múltiples de los integrantes del equipo en proyectos unificados que optimicen los recursos disponibles. A su vez, esta forma de trabajo grupal expandiría los límites cognitivos individuales, especialmente en cuanto a la capacidad de almacenamiento de la memoria de trabajo (Miller, 1956; Baddeley y Hitch, 1974; Ruiz Vargas, 2000), ya que si varias personas se enfocan simultáneamente en un objeto de trabajo pueden procesar un mayor número de piezas de información relevantes para integrarlas en un todo. Por otro lado, los niveles de confianza individuales aumentarían mejorando sustancialmente las expectativas de éxito, lo cual optimiza la capacidad de recuperación de información episódica en cada individuo, mejorando así sus posibilidades de procesamiento (Azzollini y Piñeyro, 2010). De esta forma se fortalece la transdisciplinariedad y la inteligencia colectiva, trascendiendo radicalmente los límites de las disciplinas, con las ventajas de obtener más conocimiento de diferentes objetos de estudio, tanto disciplinarios, multidisciplinarios, como interdisciplinarios, pudiendo integrarlos en un todo de conocimiento mucho más complejo.

El camino elegido en cuanto a políticas económicas, sociales y educativas resulta determinante para el desarrollo tecnológico de nuestro país, pudiendo maximizarse las posibilidades de crecimiento en el área volviéndonos más competitivos

para el mundo, o profundizar un desfasaje tecnológico que ya venimos padeciendo. Las Universidades Nacionales se constituyen como factores fundamentales a la hora de gestar o traccionar movimientos instituyentes prometedores en cuanto a innovación productiva, por tales razones se vuelve un compromiso ineludible la participación activa de quienes conformamos el ámbito universitario, académico y científico a la hora de debatir estos temas. La concreción de proyectos para el desarrollo tecnológico de cosas interesantes y relevantes es una de las mejores estrategias para que otros docentes se familiaricen y se entusiasmen con la vinculación tecnológica y que este movimiento, hoy instituyente de la vinculación tecnológica, se transforme en instituido.

Ampliar las posibilidades de formación dentro del ámbito universitario, ofreciendo un recorrido concreto, previsible, que forme al investigador-tecnólogo desde la práctica, brindándole alternativas tan interesantes como la concreción de sus ideas bajo la forma de empresas de base tecnológica, de las cuales puede conseguir el sustento económico para vivir y seguir innovando, son algunas de las aspiraciones que debemos tener, las cuales permitirán que en un futuro cercano nuestras universidades nacionales dejen de ser una estación de paso para llegar al CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), para constituirse en el ámbito más prestigioso y deseado al que un investigador-tecnólogo puede aspirar.

Bibliografía

- Álvarez Díaz, J.A.** (2014). ¿Es posible la transdisciplinariedad entre neurociencias y religiones? *Rev Mex Neuroci*, 15 (5), 291-296.
- Azzollini, S. y Piñeyro, D.** (2010) Incidencias de las expectativas en la memoria episódico-semántica. *Investigaciones en Psicología*. 15, 2, 49-68.
- Baddeley, A.D. y Hitch, G.** (1974). Working Memory. En G. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*, vol. 8. (pp. 47-89). New York: Academic Press.
- Chávez Zamora, J. M.** (2006) Creación de zonas de desarrollo del metapensamiento con la escritura productiva o creativa. *Revista IIPSI Facultad de Psicología de la UNMSM*. 9, 1, 101-108.
- Informe de la Comisión de Vinculación Tecnológica del CIN** (2017). *Diagnóstico para el desarrollo y fortalecimiento de las estructuras de Recursos Humanos en el área o función de Vinculación Tecnológica de las Universidades Nacionales, Informe integral N° 1.*

- Kandel, E.** (1998). A new Intellectual framework for psychiatry. *American Journal of Psychiatry*, 4, 457-469.
- Lévy, P.** (1997). *Collective intelligence*. New York: Plenum/Harper Collins.
- Lores Arnaiz, M. D. R.** (1999). Psiquismo, transdisciplina y transdisciplinariedad. *Psiconálisis APdeBA*, XXI (3), 557-576.
- Manes, F. & Niro, M.** (2015) *Usar el cerebro*, Barcelona, Paidós.
- Mayor, J.; Suengas, A. y González, J.** (1995) *Estrategias metacognitivas*. España: Síntesis.
- Miller, G.A.** (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Morin, E.** (2017). ¿Qué es la Transdisciplinariedad? www.edgardmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html.
- Mustaca, A.** (2003). Análisis experimental del comportamiento y neurociencias. *Acta Colombiana de Psicología*, 10, 7-22.
- Ruiz Vargas, J.M.** (2000). La organización neurocognitiva de la memoria. En: *Psicología Cognitiva de la memoria*. Editorial Revista Anthropos: Huellas del Conocimiento. Barcelona.
- Sánchez Vidal, A.** (2002). *Psicología Social Aplicada: teoría, método y práctica*. Pearson Educación S.A., Madrid

Los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) como política científica y para la universidad. Balances de la implementación (2012-2016)

JUDITH NAIDORF

DANIELA PERROTTA

FEDERICO VASEN

SEBASTIÁN GÓMEZ

GUIDO RICCONO

CONICET – UBA

ISIDORA GONZÁLEZ RÍOS

UBA – CLACSO

CECILIA INCARNATTO

FFyL – UBA

MAURO ALONSO

FSOC – UBA

Introducción

En esta ponencia se presentan los resultados del trabajo de investigación cualitativo realizado sobre los primeros Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) de ciencias sociales y humanidades incluidos en el Banco Nacional PDTS del Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación Productiva de Argentina (MINC-TIP) producto de la realización de entrevistas y grupos focales a sus grupos de trabajo, a funcionarios del complejo científico tecnológico y a “decisores” en materia de política científica.

Los objetivos de la ponencia se desplegarán en tres momentos u órdenes:

a) Describir la política pública a la que hacemos referencia haciendo hincapié en los elementos novedosos que en la misma se identifican contextualizando su surgimiento y las tensiones que en ella se expresan en relación a relación ciencia-sociedad-universidad; b) Presentar la estrategia de análisis cualitativo llevada a

cabo junto con un análisis de los insumos provenientes de la primera etapa de trabajo de campo; c) Presentar las primeras conclusiones del trabajo del equipo que se desprenden del análisis del trabajo de campo y la revisión bibliográfica y documental.

En trabajos anteriores el grupo se ha dedicado a analizar los aspectos en relación a la evaluación académica que dieron origen a los PDTS (Naidorf y Perrotta 2015, Naidorf et al 2016), a las implicancias que las nuevas estrategias de evaluación tienen en relación al ámbito socio-productivo (Naidorf *et al*, 2016) y a las condiciones de producción intelectual que se promueve desde la política científica tecnológica (Naidorf y Perrotta, 2016).

El Documento II de la Comisión Asesora sobre Evaluación del Personal Científico y Tecnológico establece precisiones acerca de la definición y los mecanismos de incorporación de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) al Banco Nacional de Proyectos del MCTIP. Un PDTS:¹

a) Consiste en un proyecto de actividad que hace uso de conocimientos científicos y tecnológicos pertenecientes a una o más disciplinas;

b) Está compuesto por elementos de distintos tipos (tales como antecedentes teóricos, metodologías y técnicas, información específica, fases, recursos técnicos y financieros, experticias, legitimidad ética y social, criterios evaluativos de la misma actividad) suficientemente explícitos y ordenados de manera que permitan la comprensión de sus fines y objetivos, el alcance del avance cognitivo propuesto, la factibilidad de su realización, la evaluación de su gestión, avance y logros;

c) Tiene por objetivo la resolución de problemas o necesidades de carácter práctico; esto es, problemas y necesidades no justificados en la sola curiosidad científica, el avance del conocimiento disciplinar o la solución de incógnitas teóricas, sino problemas o necesidades enmarcados en la sociedad, la política, la economía o el mercado;

d) Está orientado a la resolución de un problema o al aprovechamiento de una oportunidad –sea ésta una tecnología, un marco normativo, un programa de intervención en la sociedad, una prospectiva o una evaluación de procesos y productos- que puede ser replicable o sólo aplicable a un caso singular;

e) Cuenta con un objetivo que debe estar justificado en un interés nacional, regional o local, sea por acciones estatales o privadas;

1 Documento I <http://www.mincyt.gob.ar/adjuntos/archivos/000/024/0000024284.pdf> de la Comisión Asesora sobre evaluación del personal científico y tecnológico.

Documento II <http://www.mincyt.gob.ar/adjuntos/archivos/000/031/0000031881.pdf> de la Comisión Asesora sobre evaluación del personal científico y tecnológico.

f) Debe presentar la resolución de problemas y/o necesidades incorporando innovaciones cognitivas; esto es, no se limita a la aplicación de procedimientos, rutinas, metodologías, hallazgos, afirmaciones de conocimiento, etcétera, ya codificados y normalizados en la base de conocimientos accesible localmente y que es propia de las disciplinas del proyecto, aunque estos elementos formen parte del mismo;

g) Debe identificar una o más organizaciones públicas o privadas que estén en capacidad de adoptar el resultado desarrollado;

h) Puede identificar una o más organizaciones públicas o privadas que demanden de manera concreta el resultado desarrollado;

i) Debe tener una o más instituciones financiadoras que proveerán, garantizarán o contribuirán a su financiamiento; y

j) Debe contar con una evaluación previa realizada en la institución que presenta el proyecto al Banco Nacional por especialistas o idóneos, que contemplará: 1) factibilidad técnica y económico-financiera o equivalente; 2) adecuación de los recursos comprometidos (humanos, infraestructura y equipamiento, y financiamiento); y 3) informes de avances sobre la ejecución del proyecto cuando corresponda.

El Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación productiva ha establecido un Banco de PDTs que se encuentra en su página web desde octubre 2012. En este sentido, nos hemos propuesto entrevistar a los directores y a sus equipos de los primeros proyectos para conocer las motivaciones, características de los proyectos, formas de organización y otros conocimientos preliminares que permitan comprender esta nueva herramienta de política científica, las particularidades de su implementación, la percepción y prácticas de los científicos que la llevan adelante como respuesta a esta política.

La definición de utilidad social de la producción de conocimiento en la política de ciencia y tecnología

Si desde la constitución del campo de estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) con el aporte mertoniano se aceptó que la relación ciencia-sociedad (y por tanto la concepción de política científica que de ella se desprende) debía estar signada por la autonomía y la autorregulación de la ciencia como condición necesaria para la generación de conocimiento verdadero y válido (que luego podría con-

vertirse en socialmente útil) esto comenzó verse puesto en tensión desde la década del '60.

Varios elementos van confluyendo para cuestionar el papel de la ciencia como un único saber legítimo. Ello estuvo enmarcado dentro de cierto “malestar”, compartido con movimientos contemporáneos en Europa y los Estados Unidos (usualmente denominados movimientos “anticiencia”) (Kreimer, 2015) sobre la fuerte asociación entre el desarrollo capitalista y el uso intensivo del conocimiento científico, lo que dio lugar a un modelo de desarrollo (capitalismo + conocimiento intensivo) que se juzgaba como perverso en muchos de sus efectos. En este contexto, comenzaron a percibirse efectos no deseados del desarrollo científico y tecnológico, entre los cuales los más evidentes eran el desempleo y la degradación del medio ambiente.

Dentro de este marco, la llamada “sociología del conocimiento científico”, de matriz constructivista y relativista, vino a cuestionar, al comienzo de los años setenta, el lugar de alta estima social que ocupa la ciencia como la única fuente de legitimidad en la toma de decisiones públicas.

Partiendo de un cuestionamiento a la noción de autonomía, se planteó que el conocimiento científico, lejos de ser algo “puro”, estaba fuertemente impregnado valores, intereses, conflictos, como bien reconoció Bernal décadas antes. Los autores del programa constructivista (Bloor, Barnes, Collins, Latour, Callon, Knorr-Cetina, entre otros) sostenían que debía romperse con la idea de una “caja negra” de cómo se produce el conocimiento científico, y estudiarlo sistemáticamente desde las ciencias sociales, dándole el rango de creencias colectivas, sin un estatus epistemológico diferente de otras creencias sociales. El conocimiento que es aceptado como verdadero atraviesa un arduo proceso de producción que es el resultado de luchas, negociaciones de sentido, construcción de representaciones sobre el mundo natural, etc. (Kreimer, 2015).

En efecto, varios años después de finalizado el régimen nazi, y dejada atrás la época más radical del estalinismo, ya no se trata, por lo tanto, de “proteger” a la ciencia de sus posibles amenazas, sino de cuestionarla, para prevenir sobre sus riesgos, para tornar más democráticas las decisiones acerca de su desarrollo, abriendo las fronteras de un espacio cerrado, y ampliando los debates tanto a los expertos como a los profanos (Kreimer, 2015).

En estos nuevos contextos sociales, desde la sociedad se comenzó a interpelar a la ciencia más activamente para que se defina acerca de los diversos temas de la agenda política, económica y social. Ya no bastaba la persecución incansable de verdad desinteresada sino que, frente a los nuevos problemas que la sociedad en

occidente enfrentaba se esperaba del conocimiento científico que realizara sus aportes.

Esta doble dependencia, donde la sociedad necesita cada vez de los aportes de la ciencia y donde la ciencia está cada más interpelada por la sociedad, imprime una nueva relación entre ciencia y sociedad que ha venido a acentuar la pérdida de la autonomía de la ciencia, por una parte, y la derivación al uso o la aplicación práctica del conocimiento, por la otra (Nowotny et al, 2001).

Los enfoques críticos abonaron el campo de estudios permitiendo aceptar que aquello entendido como la utilidad del conocimiento científico no podía entenderse como una condición a priori sino como un proceso de construcción social de sentidos o significados de utilidad. La utilidad social del conocimiento científico no supone una categoría unívoca que se desprende del producto del laboratorio sino un proceso en movimiento en el que tanto científicos como actores no-científicos construyen diferentes significados de utilidad.

En última instancia, y en concordancia con los diagnósticos de varios autores del campo CTS se institucionalizó un “nuevo modo de producción” de conocimiento en el que la sociedad participara más activamente en la definición de qué es lo que de la ciencia se esperaba.

Desde entonces han surgido nuevas miradas que ponen en cuestión la simplicidad de la relación ciencia-sociedad: cuestionamiento al modelo lineal de producción de conocimiento y a su valoración por mera acumulación como stock, modelos de interpretación basados en la existencia de procesos interactivos entre la comunidad científica, el estado y el mercado; visiones críticas de la ciencia y la tecnología que cuestionan los supuestos científicistas; nuevos modos de caracterizar el perfil del investigador orientando la consideración a la definición de temas de investigación en función de la solución a problemas sociales y a establecer diálogos con el potencial usuario de los resultados, entre otros.

El eje ha ido cambiando hacia el estímulo de la demanda de conocimiento y hacia el impulso a los procesos de innovación. Siguiendo a Albornoz, se trata de: “*un nuevo modo de producción de conocimiento* que se distingue del anterior - entre otros aspectos- en que el contexto de aplicación está establecido al comienzo y no al final del proceso de investigación. Por este motivo, diversos actores, además del científico, participan en la producción de conocimiento” (Albornoz, 1997). Muchos autores han descrito los cambios producidos en las prácticas científicas en respuesta a la necesidad de acercarlas a las prácticas innovadoras. La propuesta más influyente en este campo ha sido la de Gibbons (1994) que distingue entre un modo de producción de conocimiento académico, disciplinar, en el que prima el

control de calidad interno de los pares (“modo 1”) y un modo emergente en el que se investiga en el “contexto de una aplicación”, en forma transdisciplinar y con un control de calidad en el que participan actores externos (“modo 2”).

Al articular al destinatario del conocimiento poniéndolo explícitamente como parte del proceso de construcción de conocimiento, la utilidad no queda definida como una cualidad a-priori, inmediata o intrínseca a los objetos de conocimiento y externa al usuario “como puede vislumbrarse en el discurso científico que sostiene la idea de modelo lineal de innovación” sino que corresponde a una construcción social (Vaccarezza, 2004).

Estos enfoques expresan una nueva forma de abordar la utilidad del conocimiento dejando atrás la noción de utilidad inherente al conocimiento resguardado solamente por la autonomía de la ciencia, el método y las normativas de la comunidad científica combinando el abordaje de la utilidad con conceptos como relevancia, pertinencia y demanda.

Comprender la utilidad social del conocimiento científico como un proceso interactivo de construcción de sentidos de utilidad por parte de todos los actores que intervienen o podrían intervenir en ese proceso de producción y uso del conocimiento se requieren habilidades posiblemente nuevas a ser incentivadas desde la PCT.

Si una renovada concepción de utilidad quedará signada no por la “búsqueda incesante de la verdad científica” sino por su sujeción al uso posible del conocimiento, entonces se debe interrogar sobre ¿Qué es lo relevante? O dicho de otra forma: ¿Relevante respecto de qué?

El criterio de relevancia evidencia la forma en la que la demanda social de conocimiento se introduce y da origen al nuevo modo de producción de conocimiento. De esta forma, el funcionamiento de la ciencia en este nuevo contexto de producción incorpora un nuevo elemento para consolidar su utilidad o podría también aceptarse que se redefine.

La categoría de relevancia carece de una acepción unívoca especialmente porque el contenido de su sentido se adquiere en relación a otro (Naidorf, 2009). “Relevante” en este sentido es una categoría que se completa en una definición-acción práctica y no de forma estrictamente científica.

Por cierto, esta categoría consolida una relación más estrecha de la producción científica con la sociedad: la evaluación de la producción del científico involucra ahora un criterio “externo” a la “cocina de la ciencia”. Ese elemento externo supone que el científico se involucre con el contexto de aplicación del conocimiento y que su producción se encuentre más atada a la realidad social que lo contiene.

Por lo expuesto en estos enfoques queda claro que con estos nuevos modos de producción de conocimiento, la idea de intereses y la pretensión de utilidad se encuentran ahora en el centro de la disputa en torno a la producción científica.

Las relaciones entre ciencia y sociedad en el “modo 2” tienen un carácter diferente al conocido en el contrato social anterior. Gibbons afirma que este nuevo paradigma introduce un tipo de producción de conocimientos con mayor "reflexividad social", la cual se pone en práctica a través de un cambio radical en los métodos de evaluación científica, en la cual pueden jugar un rol central los criterios de relevancia. "El modo 2 supone una estrecha interacción entre muchos actores (...), lo que significa que esa producción de conocimiento adquiere cada vez una mayor responsabilidad social" (Gibbons, 1994) La multiplicidad de actores involucrados traería como consecuencia entonces también la necesidad de redefinir más pluralmente los criterios que determinan qué es "buena ciencia" y qué no.

El estado, entonces, adopta las nuevas reglas de juego haciendo explícitos sus objetivos en la distribución de fondos y controlando más los resultados obtenidos, tal como afirma Albornoz, el camino es ahora: “hacia la búsqueda de fundamentos a una práctica científica y tecnológica íntimamente vinculada con sociedades históricamente definidas” (Albornoz, 1997).

De esta forma, el objetivo es llevar adelante una política científico-tecnológica que se proponga desprenderse de un modelo enteramente ofertista por parte de la comunidad científica y que se proponga guiar u orientar mediante instrumentos específicos la producción de conocimiento científico como un insumo para la consecución de metas sociales atendiendo también a las demandas de actores externos a la comunidad.

Se trata esta de una ardua tarea, puesto que supone no solamente abrir el juego a nuevos actores sino también desarrollar la capacidad de traducir demandas complejas en fenómenos o problemas de los que la ciencia pueda ocuparse. En este sentido esta tarea supone también un rol central para los investigadores, puesto que sobre ellos también está la necesidad de intensificar y mejorar su vinculación con los destinatarios finales de su producción.

Los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs)

Si bien resulta claro que en materia de política científica aún en la actualidad el llamado “modelo lineal” y sus implicancias continúa vigente (Albornoz, 1997) es necesario destacar que producto de estos debates teóricos han surgido nuevas pro-

puestas y mecanismos que se cristalizan en nuevos modos de comprender y ejercer desde el estado la orientación de la política científica.

Se presenta aquí un primer análisis de un nuevo instrumento de política científica reciente en Argentina que conjuga varios de los supuestos sobre los que cimienta la política en ciencia y tecnología expresados de una forma novedosa, se trata de una herramienta de política de investigación concreta y relativamente reciente (2012): los “Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social” (PDTs).

En particular porque evidencia una capacidad de respuesta por parte de la política científica ante un reclamo de los propios científicos y porque además la articula con la definición política que parte desde el estado de que la ciencia debe funcionar como un insumo para el desarrollo de la sociedad en su conjunto.

Los PDTs procuran convertirse en una herramienta de política científica que influya en la investigación estratégica y orientada y a vincular más estrechamente a los equipos de investigación y a los demandantes del conocimiento.

A partir de lo expuesto anteriormente y a la identificación de una batería de documentos² que marcan lineamientos para la política científica de nuestro país se arribaron a las siguientes formulaciones: A través de los documentos: a) conclusiones del Taller de evaluación de las actividades de CyT del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en Vaquerías de (19 y 20 de abril de 2012), b) trabajo de la comisión asesora sobre evaluación del personal científico y tecnológico del MINCTIP: hacia una redefinición de los criterios de evaluación del personal científico y tecnológico (15 de agosto de 2012 que enuncia los proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs), firmado el 4 de octubre de 2012) y c) los núcleos socio-productivos estratégicos (NSPE) 2012-2015; se busca orientar las investigaciones hacia las prioridades definidas por los principales organismos de ciencia y tecnología así como a relacionarse más estrechamente con las demandas del sector socio-productivo.

Los mismos establecen propuestas de implementación de nuevos parámetros de evaluación de las actividades académicas para investigadores involucrados en proyectos orientados al desarrollo tecnológico y social –distinta de la tradicional bibliométrica– y buscan a su vez “promover un nuevo perfil de investigador” (MINCTIP, 2012). El documento del CIN propone, concretamente: lograr un rápido incremento de la cantidad de proyectos de investigación orientados a la resolución de problemas de la sociedad; generar mecanismos que faciliten la recepción de la demanda y su articulación con los grupos de investigación y desarrollo que podrían

2 Documento del Consejo Interuniversitario Nacional: “Conclusiones del Taller sobre Evaluación de la actividad de CyT en las Universidades Nacionales Vaquerías, Córdoba, 19 y 20 de Abril de 2012. Disponible en <http://goo.gl/IeXacq>

atenderla; y promover la conformación interdisciplinaria y la participación de los sectores externos involucrados, fundamentalmente en el caso de que la transferencia de los resultados sea inmediata. (CIN, 2012). El documento del MINCTIP hace referencia a un 1º taller convocado en 2011 donde se concluye que: no es pertinente utilizar los mismos sistemas de evaluación para el personal dedicado a la investigación básica (IB) que al dedicado a la investigación aplicada (IA) y al desarrollo tecnológico social (homologado este último a la IA) lo que redundaría en una ponderación desequilibrada. También se establece la existencia de una distancia entre criterios de calidad académica –orientada hacia el modelo tradicional y lineal de la producción del conocimiento- y de relevancia y/o pertinencia organizacional. Por lo tanto, se hace referencia a la definición política que implica este cambio que se propone y la denuncia de este desbalance en la evaluación de los investigadores involucrados en la IA así como la poca orientación del sistema vigente de estímulos e incentivos a ponderar dicha actividad. Se afirma allí que la sobre ponderación de los criterios de originalidad en detrimento de los de aplicabilidad está afectando la capacidad del sistema científico tecnológico para atender a las demandas nacionales, regionales y locales de solución de problemas concretos

Esta iniciativa surge de dos documentos I y II³ elaborados por la Comisión Asesora sobre evaluación del personal científico y tecnológico del MCTIP en respuesta a las apreciaciones surgidas de dos jornadas de trabajo llevadas a cabo por los miembros de esta comisión donde se puso en cuestión la modalidad de evaluación vigente para investigadores científicos.

Esta modalidad de evaluación a la que se hace referencia, especialmente disciplinar y bibliométrica se presentó en estas jornadas como un impedimento a los requerimientos que parten desde el mismo estado de promover que el conocimiento científico producto de la investigación sirva como “insumo para el desarrollo”⁴ (este status con el que se interpela a la ciencia desde el estado ha sido ampliamente repetido por diferentes responsables de política científica y autoridades de los consejos de ciencia del país).

Los PDTs son proyectos de investigación orientada (a temas y objetivos definidos desde quienes desde el estado promovieron esta herramienta) que se presentan como más plausibles de producir conocimiento que responda a demandas sociales

3 Documento I <http://www.mincyt.gov.ar/adjuntos/archivos/000/024/0000024284.pdf> de la Comisión Asesora sobre evaluación del personal científico y tecnológico

Documento II <http://www.mincyt.gov.ar/adjuntos/archivos/000/031/0000031881.pdf> de la Comisión Asesora sobre evaluación del personal científico y tecnológico

4 Entrevista al Dr. Salvarezza Publicada por RIA. Disponible en:

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-23142014000300005&script=sci_arttext

concretas u oportunidades estratégicas del mercado, como definen ambos documentos.

En palabras del Dr. Hugo Sirkin, ex secretario de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, los PDTs: “Son un intento para equilibrar el desarrollo científico que tiene el país, que podríamos decir que es desparejo. La Argentina tiene una tradición científica relativamente importante, un desarrollo fuerte en un conjunto grande de especialidades y una base muy sólida para la actividad científico técnica. Pero tiene cierto sesgo que es producto de la historia, por cómo se desarrollaron estas actividades a lo largo de la última parte del siglo pasado”⁵.

De esta forma, ante los requerimientos de que la investigación y el conocimiento científico “sirvan” para el desarrollo se presentó como contraparte la problemática de la evaluación como un elemento que impide a los investigadores centrarse en demandas sociales concretas a la hora de investigar dadas las condiciones de evaluación que pesan sobre los científicos.

Ante esta disyuntiva, desde el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación productiva se propuso esta nueva herramienta de política de investigación que desde su concepción se aparta de la modalidad de evaluación que se ciñe únicamente en criterios bibliométricos y disciplinares y presenta además ciertos elementos novedosos que, a primera vista, suponen una actualización o revisión de los actores que intervienen en el proceso de investigación.

Siguiendo a Oszlak y O’Donnell, para analizar la emergencia de un problema social (la modalidad de evaluación de los investigadores científicos) debemos tener en cuenta que un problema social no tiene existencia objetiva e independiente, sino que es algo que se construye, en este caso se trata de un reclamo para nada reciente, se define subjetiva e interesadamente por un observador, el cual a la vez ocupa un lugar específico en la estructura social política y económica.

Desde el Estado, más específicamente desde el MINCTIP, se combinó este reclamo traído por los mismos investigadores con la necesidad política de que la producción de los científicos sirva para resolver o atender problemas concretos de la sociedad (desde el Estado se entiende que la investigación orientada puede ser más capaz de promover conocimiento “útil” que la investigación básica).

En este contexto en que desde el Estado se intenta que el conocimiento científico sea un insumo para el “desarrollo” (categoría que ha sido y sigue siendo altamente debatida y redefinida, incluso desde dentro de los sectores estatales que la pro-

5 3^a Encuentro de Investigadores de la Patagonia Austral, Octubre de 2014. Disponible en :<http://www.unpa.edu.ar/noticia/sirkin-los-pdts-son-un-intento-para-equilibrar-el-desarrollo-cientifico-del-pais>

mueven) y desde el lado de los investigadores se reclama por las nuevas condiciones o modalidades en la evaluación de su trabajo, surge una herramienta de política científica que se propone por un lado presentar una modalidad de evaluación alternativa a la disciplinar y bibliométrica (constituyendo una comisión ad-hoc para cada caso) y por otro lado vincular más estrechamente al investigador con el potencial usuario de ese conocimiento a fin de brindar las herramientas que se creen necesarias para que los investigadores generen conocimiento “útil” para la sociedad articulándolo con las propias definiciones de relevancia.

En este sentido, la implementación de una herramienta de política científica para investigación que articule e integre el usuario (tanto el demandante como adoptante) como parte necesaria en el proceso de construcción del conocimiento propone una revisión del concepto de utilidad y uso más allá del formato clásico de transferencia e incorpora la noción de relevancia como articuladora de los temas sobre los que se va a producir conocimiento.

Esta reedición de la tarea del científico, como herramienta de promoción de investigación orientada, aplicada o estratégica sumado a la modificación en los criterios de evaluación del personal científico abre las condiciones de posibilidad de construcción de conocimiento que permita despegarse de lo que Kreimer define como “integración subordinada” (Kreimer, 2003): que supone las subordinación a agendas de investigación impuestas desde las revistas científicas extranjeras, en cuya publicación se mide el desempeño de los científicos (y además según la cual se pondera la distribución y asignación de financiamiento).

Trabajo de Campo y Análisis Cualitativo. Relevamiento de los PDTS

La primera etapa de trabajo de campo supuso un estudio de tipo exploratorio, analítico y descriptivo. La estrategia general metodológica es cualitativa orientada a la exploración empírica y la generación conceptual. Se asume que la investigación cualitativa en educación superior se caracteriza por sus cuatro principios (Crowson, 1993): a) el principio central de la búsqueda de la comprensión; b) la norma de la proximidad del investigador al objeto; c) el énfasis sobre el trabajo inductivo de la realidad investigada; y d) el reconocimiento del contexto valorativo de la investigación. Consideramos que este es el abordaje más apto para desarrollar este estudio ya que pone el énfasis en procurar que los fenómenos sean inteligibles en su especificidad. Comprender implica captar el significado que las personas le atribuyen a

los discursos y acciones así como la trama dialéctica e histórica que da sentido a estas acciones. Abarca la interpretación del marco de referencia de los actores y la inclusión de éstos en el contexto socio-histórico-político (Sirvent, 1999).

A través del enfoque cualitativo se describirán las estructuras conceptuales complejas en las que se basan las prácticas, ideas y creencias que sustentan los actores indagados en la investigación. La extensión del trabajo de campo y la multiplicidad de fuentes indagadas responde a una característica central del enfoque cualitativo: la descripción densa que permita hacer legible y entendible un entramado que nunca puede ser laxo sino que posee múltiples componentes (Kornblit, 2004). Los enfoques actuales en metodologías cualitativas reconocen la dificultad que presenta el abordaje de las complejidades extensas así como la definición de enunciados generales, ya que implica un trabajo más intenso que extenso. Sin embargo, ello no implica dejar de lado la aspiración de llegar a un nivel de abstracción mayor que el de aquello que se describe.

Las unidades de análisis delimitadas son:

- a) *los documentos de diverso tipo que enuncian los discursos y acciones tendientes a promover una definición “más evidente” de utilidad elaborados por los organismos de promoción y financiamiento de ciencia y tecnología y de las secretarías de investigación de las universidades públicas*
- b) *los actores de dichas instituciones: tanto de los “decisores” y los científicos que responden a estas demandas, sea a través de resistencias, reinterpretaciones o adaptaciones a las propuestas.*

Las técnicas de recolección de la información consistió en la investigación documental y la realización de entrevistas semi-estructuradas, la cual concede un grado de libertad tal que permite, por un lado, que el entrevistado se explaye en su argumentación (sin cerrar la conversación a la respuesta de interrogantes estructurados, como sucedería en el caso de una encuesta) pero donde el entrevistador conserva cierta capacidad de orientar al entrevistado y que no redunde en la ausencia de estructura y la conversación se dirija a cuestiones no centrales para la resolución del problema de investigación. El análisis de los datos se realizó con las técnicas de análisis de contenido y análisis del discurso; guiando el estudio la interpretación fundamentada y basada en datos (Stake, 1995). Los datos fueron recolectados a partir de definición de un muestreo teórico que sea, a la vez, representativo del problema de estudio.

El uso de la triangulación metodológica tiene como objetivo comprender en profundidad el fenómeno en cuestión: los datos y medidas cuantitativos con los que se trabajará cuando el tratamiento de la información así lo requiera no serán utilizados para establecer relaciones causales sino para hallar el sentido de la problemática estudiada y para contextualizar y poder llevar adelante la investigación cualitativa.

Los organismos gubernamentales de promoción y financiamiento de ciencia y tecnología escogidos son: el Ministerio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCTIP) –especialmente, la Agencia Nacional para la Promoción de la Ciencia y la Tecnología (ANPCyT)– y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) –como ente autárquico del Estado nacional en jurisdicción del MINCTIP–. Se revisitaron tanto a los “decisores” como los científicos que llevan a cabo las acciones de movilidad o movilización del conocimiento y quienes elaboran respuestas ante las demandas de los organismos gubernamentales y de las secretarías de ciencia y técnica de sus propias universidades

En consonancia con lo anterior, se pretende conocer y analizar, por un lado, los documentos que establecen lineamientos para la investigación en ciencias sociales y humanidades, y por el otro, las estrategias de los grupos de investigación que intentan dar respuesta (acompañando, resistiendo, re-creando, re-interpretando, etc.) a esos lineamientos. Esto implica conocer en profundidad las rupturas y continuidades de las políticas científicas gubernamentales e institucionales argentinas desde mediados del siglo XX a nuestros días ya que muchos de los conceptos o ideas-fuerza a los que se apela hoy, recogen aspectos y discusiones presentes en la tradición de la Escuela de Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología y Sociedad, así como las modificaciones producidas a partir de la instalación del neoliberalismo y el escenario que algunos consideran postliberal. Lo mismo sucede con el concepto de desarrollo social, antes aludido, y de las modificaciones a lo largo del tiempo del vínculo universidad-sociedad y universidad-estado.

Las entrevistas llevadas a cabo en el marco del proyecto PICT 2013-0923 “La movilización del conocimiento de las ciencias sociales y las humanidades en las universidades públicas. Utilidad, aplicabilidad y pertinencia de los proyectos orientados al desarrollo social” a funcionarios del complejo científico tecnológico y grupos de trabajo PDTs con metodología de grupo focal a equipos completos o parte significativa de ellos.

El universo de PDTs relevados responde a la primera convocatoria nacional a PDTs impulsada por el MINCTIP desde fines de 2012, articulada con secretarías de ciencia y técnica de 6 universidades nacionales. Se realizaron 6 entrevistas semi-

estructuradas a grupos PDTS del área de ciencias sociales y humanidades, con la técnica de grupo focal, de proyectos incluidos en el BNPDTTS del MINCTIP de alcance nacional. Adicionalmente se realizaron 8 entrevistas en profundidad a funcionarios del ministerio, secretarios de ciencia y técnica de universidades nacionales e informantes clave relacionados a la Comisión de Evaluación que consolidó la creación de la política pública.

Análisis preliminar y primeras conclusiones acerca de la implementación de los PDTS

1. Los primeros proyectos no se han auto-postulado ni han respondido a una convocatoria abierta sino que han sido invitados por los Secretarios/as de Ciencia y Técnica de algunas universidades nacionales que ya venían realizando proyectos orientados al desarrollo social.

La primera propuesta “piloto” de implementación de los PDTS respondió a convocatorias individualizadas por parte de funcionarios de las secretarías de investigación de universidades nacionales a grupos de trabajo específicos.

La composición de los grupos de los grupos evaluados suele ser interdisciplinaria, si bien las disciplinas de los proyectos son de las ciencias sociales y humanidades. Esto atiende al enfoque de las investigaciones que los mismos llevan a cabo, en la que se ordena el trabajo en grupo en relación a un objetivo específico y se complementan los trabajos de investigación con las áreas disciplinares que se requieren no solo para el planteamiento del problema de investigación sino también para su atención.

Uno de los proyectos indagados es el titulado “Producción a escala de viviendas de madera, en el marco de un circuito productivo interactoral, a partir del uso de una tecnología social. Caso concordia, provincia de Entre Ríos.” El mismo se lleva a cabo en la Provincia de Entre Ríos pero está a cargo de un equipo de la Universidad Nacional de Córdoba y se refiere a una propuesta de larga data (una década) en función de una respuesta a la problemática del hábitat. Se trata de la construcción de viviendas sustentables y de bajo costo que financian los municipios pero en el que están involucrados varios actores, como la Asociación de Carpinteros, la Escuela Cooperativa de Trabajo, Mypes, las Familias necesitadas, el INTA, la Universidad Tecnológica de Concordia y Organismos de Ciencia y Técnica. Una vez surgida la

propuesta del Banco de PDTS recibieron un llamado de la universidad para invitarlos a completar los formularios y acceder al banco.

Vale aclarar que las postulaciones son siempre mediadas y avaladas por la universidad. En el caso del proyecto analizado con sede en el Instituto de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires se puede concluir que también preexistía y también fueron convocados por la Secretaría de ciencia y técnica de la Universidad. Ellos consideran que los primeros proyectos del banco fueron “de prueba” hasta el surgimiento de convocatorias oficiales y abiertas tanto de la UBA como en 2014 del CIN en tanto proyectos financiados más allá del demandante.

2. Los grupos de trabajo preexistían a la convocatoria y se adaptaron al formulario requerido

La totalidad de los grupos entrevistados se encontraban consolidados y en actividad con anterioridad a la creación de los PDTS.

La selección piloto impulsada por las secretarías de investigación respondió a la facilidad con la que los grupos seleccionados pudieran adaptarse no solamente en cuestiones burocráticas a la convocatoria a PDTS sino también a las particularidades de su objeto de estudio y modalidad de trabajo. En este punto fue esencial la selección de proyectos que contaran con una “institución adoptante” y que fuera observable una estrecha vinculación con la misma de parte del grupo de trabajo

“Nosotros ya trabajamos con una “contraparte” por lo que se nos hizo muy sencilla la postulación” (Becaria Pos-Doctoral, UNC)

En relación a la diferencia que los mismos miembros de los proyectos han detectado respecto de otras postulaciones a proyectos de investigación las respuestas fueron:

“Es diferente desde el hecho de que necesitas una contraparte, la existencia de un adoptante; que para nuestro caso fue siempre así” (Arquitecta, UNL).

En relación a la postulación y los cambios que introducen los formularios PDTS en contraste con otros proyectos de investigación, los grupos observados destacan que les fue sencilla la adaptación para la presentación del proyecto.

“Solo tuvimos que hacer algunos ajustes que formalizaran nuestros vínculos con otros actores, como la solicitud de firmas y cartas de compromiso” (Dra. Ciencias Sociales, UBA)

3. Los grupos de trabajo se auto-reconocen como grupos que ya “trabajaban con transferencia”

Los grupos de trabajo relevados, por su composición, los objetos de estudio y metodologías de trabajo se consideran “diferentes” a aquellos que solamente hacen investigación básica.

Uno de los elementos distintivos que promueven los PDTS apunta a consolidar el uso del conocimiento producido al estrechar los vínculos entre productores y usuarios de conocimiento institucionalizando la necesidad de un demandante o adoptante del conocimiento producido y esto se condice con la selección de los grupos de trabajo:

“Es una novedad pero a nosotros no nos resultó ajeno ya que trabajábamos con transferencia” (Becario Post-Doctoral, UNC)

Los grupos relevados reconocen la diferencia de su labor con la de grupos de trabajo con otra orientación en su tipo y forma de producción de conocimiento. En relación a este eje, los grupos reconocieron en la política PDTS que el eje respondía a la construcción de un “producto” final de su trabajo de investigación que sirviera como insumo transferible.

“El enfoque del trabajo es distinto. En los PDTS el eje está puesto en la producción de instrumentos o herramientas de registro y relevamiento, que es específicamente lo que vamos a transferir. Eso es lo que va a quedar como transferencia al organismo” (Lic. En Antropología, UBA)

4. Preexistencia de la relación con las “nuevas” figuras de demandante, adoptante e institución financiadora y preeminencia de organismos o instituciones estatales

Al reconocerse como grupos de investigación que tienen una concepción más visible de transferencia y orientados en su labor a la generación de un “producto” los grupos de investigación PDTS ya contaban con vinculaciones previas a otras instituciones usuarias de su producción.

En relación a su auto reconocimiento, los grupos relevados se ubican dentro del ámbito académico, sin embargo reconocen que lo exceden al observar que sus prácticas poseen diferencias sustanciales con las de otros colegas puesto que su objetivo central apunta a la producción de un instrumento transferible

“Nosotros excedemos el ámbito académico” (Lic. Trabajo Social, UNC)

“Nos cuesta pensarnos solamente en un escritorio” (Investigadora Independiente CONICET, UNC)

“Nuestra investigación puede terminar en un libro o en publicaciones, pero apuntamos a generar algo que sea lo que vamos a transferir” (Antropólogo, UBA)

En este punto se volvieron visibles los cambios entre los PDTs y otros instrumentos de investigación, siendo ahora necesario para el desarrollo del proyecto una contraparte.

“La vinculación más directa no existía en un UBACyT, por ejemplo” (Político, UBA)

Los grupos reconocen como central la necesidad de una contraparte que “use” el conocimiento que buscan construir y para el caso de los PDTs, un representante de estas instituciones, forma parte del proceso de implementación de los PDTs.

“El adoptante tuvo que participar en reuniones en la facultad. En la formulación y en la evaluación de nuestro proyecto. El adoptante fue parte del proceso” (Socióloga, UBA).

Reconociendo que, dado que la trayectoria de los grupos preexistía a la convocatoria PDTs, los grupos relevados destacan la participación del usuario del conocimiento como distintivas a otros instrumentos de financiamiento de la investigación

“Se formalizaron instancias que en un UBACyT quizás estaban pero no era condición necesaria” (Dra. Ciencias Sociales, UBA)

“Nos vino como anillo al dedo la convocatoria, nos permitió poner en valor muchas cosas que veníamos haciendo hasta ahora y que son constitutivas para nuestra forma de investigar” (Dra. Ciencias Sociales, UBA)

5 Redefinición de la lógica de “resultados” vs “objetivos” de la producción de conocimiento científico desde la PCT.

En consonancia con el eje anterior se destaca un elemento que se encuentra presente en la totalidad de las entrevistas que apunta a reconocer el producto final de la investigación como “resultado” en contraposición con el de “objetivo”. Los grupos relevados se proponen producir conocimiento que redunde en una acción práctica y en la obtención de un resultado observable, ya sea esta la construcción de un índice, un protocolo de acción o la capacitación de funcionarios especializados.

Este elemento distingue a los grupos PDTs de otros grupos de investigación más ligados a la producción de conocimiento básico o fundamental como así tam-

bién de los proyectos denominados de “extensión”. Se reconocen como investigadores, como científicos sociales pero establecen marcadas diferencias no solo en la definición teórico-epistemológica y metodológica de sus objetos de estudio sino también en sus estrategias y prácticas de abordaje. Para los grupos el demandante o adoptante del conocimiento supone un eje central de la producción científica como así también que el final de la investigación no solo quede plasmado en una publicación académica sino en un resultado observable. En este sentido los PDTs brindan herramientas para legitimar prácticas que no se ciñen estrictamente a los estándares de evaluación académica formales sino que introducen nuevas estrategias de evaluación ad-hoc.

Del análisis de los discursos de los entrevistados subyace una concepción de utilidad del conocimiento que producen que ellos interpretan como “más evidente” al ser condición necesaria la generación de un producto final (ya sea este una herramienta analítica o una práctica específica) que persiga la obtención de un resultado. En este sentido se encuentra en la producción de estos grupos una consideración de utilidad de su producción que al menos de manera incipiente incluye al sujeto de su producción dentro de la definición de la utilidad como aquel que la consolida en uso.

Cuando hablamos de utilidad del conocimiento podemos referirnos a distintos significados o fases de utilización: pertinencia, intermediación, uso e impacto (Estébanez, 2004). La estrategia de los grupos relevados reconoce en el uso (como resultado o producto concreto) un significado de utilidad particular y novedoso en contraste con los formatos tradicionales de investigación orientados a la producción de conocimiento científico válido y de calidad pero sin necesariamente incluir un sujeto que se lo apropie y lo “use”.

En este sentido, la utilidad es una categoría siempre en suspenso (Vaccarezza, 2009) y solamente podemos hablar de ella mediante una estrategia de seguir al conocimiento producido en su trayectoria por la práctica social, en los sentidos atribuidos, discutidos, de los distintos actores involucrados en su producción, transmisión y uso (Vaccarezza, 2009). De esta manera, una política que se proponga establecer una “utilidad de la ciencia” más evidente debería consistir en generar los procesos de interacción y construcción social de significados que se dan entre estos actores: no basta abrir una línea de financiamiento para proyectos “aplicados”, sino acompañar la interacción entre los actores y ayudar a hacer explícito la construcción de significados posibles de utilidad.

El intento de “trasvestir” los PDTS

Los PDTS desde su origen y recuperando experiencias pretéritas se han diferenciado del clásico modelo neoliberal de vinculación Universidad-empresa. Sin embargo actualmente podemos observar un cambio pretendido en la caracterización y reorientación de los PDTS en un modelo que promueva la sustitución del financiamiento público y su reemplazo por financiamiento privado. Los intentos de fomentar proyectos que se orienten a empresas en detrimento aquellos que se elaboran junto con organizaciones sociales o del Estado ha estado en los discursos y actividades organizadas por la actual instancia de Articulación Científico Tecnológica, de Evaluación Institucional, la Dirección Nacional de Objetivos y Procesos Institucionales así como la dirección de Vinculación Tecnológica del CONICET.

Las políticas de promoción vinculación universidad -empresa se inician en los años ochenta del siglo pasado en concomitancia o el recorte de financiamiento público a la investigación que tenía lugar en las primeras. Los argumentos -harto trabajados- se fundaban en la homologación entre empresa y sociedad siendo que la universidad supuestamente aislada en una torre de cristal debía acercarse a esta última.

Estos hechos tuvieron su traducción en políticas de transferencia o vinculación tecnológica que aunque no partieron del sector empresarial buscaban justificar y homologar la ciencia con el negocio (Ferraro, 2008).

La experiencia no dio los resultados esperados más allá de la proliferación de unidades de vinculación tecnológica cuando no fue reemplazada la extensión universitaria por venta de servicios -en general de mediana complejidad- que orientada exclusivamente por la búsqueda de financiamiento alternativo o complementario generó mera competencia desleal con sus graduados.

En la actualidad funciona una gran batería de instrumentos que se proponen estrechar los vínculos entre los productores de conocimiento y los potenciales usuarios, sean estos de empresas de índole privada o vinculados al sector productivo. Destacamos sin ánimos de ser exhaustivos sobre este tema el caso de los Fondos Sectoriales de la ANPCyT: FONTAR, FONARSEC, FONSOFT cuyos objetivos, si bien difieren en sus áreas de aplicación, la especificidad de sus convocatorias y la composición de los instrumentos de financiamiento apuntan a desarrollar, promover o potenciar las capacidades de desarrollo de conocimiento aplicado y su apropiación por parte del sector productivo. Estos instrumentos requieren como condición del demandante ser empresas de base tecnológica lo que los diferencia de los

PDTS en este y otros aspectos que quedan claros en la exposición, a diferencia de tal como lo conciben algunos funcionarios actuales.

La actitud expectante y escasamente interesada que se demuestra en la falta de acciones relevantes y sistemáticas de mejora de la política científica que constituyen los PDTS tememos enfríen un proceso que estaba en plena conformación pero que tenía un gran potencial por las repercusiones y la puesta en valor para pensar agendas en consonancia con actores extrauniversitarios y en repensar la utilidad social del conocimiento científico.

Conclusiones preliminares

Una revisión de los primeros proyectos incluidos en el Banco Nacional de PDTS muestra que no se han creado nuevos grupos de investigación dedicados a los temas sobre los que se pretende construir conocimiento nuevo sino que se convocó desde las secretarías de políticas universitarias a grupos que ya cumplían al menos la condición de tener un “usuario” definido a adaptar sus proyectos a esta nueva herramienta. Incluso el porcentaje de investigadores de CONICET que optaron por no ser evaluados por los criterios tradicionales, es muy bajo⁶

Claro está, que introducir conceptos complejos dentro no solo de creación sino también de la evaluación de la producción científica supone una nueva batería de desafíos para el campo de estudios de la ciencia y política científica.

Los PDTS introducen una nueva modalidad que empuja al investigador a incorporar al destinatario de su producción (ya sea el demandante o el usuario final) en el proceso de producción de conocimiento⁷. Esto implica un cambio radical con propuestas anteriores puesto que discute activamente con la noción heredada de “transferencia” científica imperante en el formato del “modelo lineal de innovación”. Si bien esto no es objeto del instrumento de política científica, en un nivel secundario, la promoción de la herramienta supone la revisión de estos conceptos de forma crítica y tiende nuevos puentes que se propongan incorporar a los actores no científicos al proceso de producción de conocimiento reconociendo que sus aportes resultan necesarios para arribar a la solución de problemas sociales.

6 Indagaciones preliminares llevadas adelante por el grupo en el Observatorio PDTS muestran que solo un 27% de los investigadores de CONCIET ha optado por ser evaluado mediante este mecanismo.

7 Vale aclarar que junto con los PDTS el programa PROCODAS (Programa Consejo de la Demanda de Actores Sociales creado por Resolución Ministerial N° 609/2008) también se propuso incorporar al destinatario final como parte del proceso de producción de conocimiento. Acerca de los alcances del programa se puede consultar: Galante 2009 y Estébanez 2011.

Sostenemos que debe ser tarea del Estado, a través de la política científica y los instrumentos que desde ella se promuevan, favorecer a vincular más estrechamente a los científicos con los destinatarios de la investigación, intentando alcanzar una nueva política, retomando a Albornoz, que : “requiere un papel activo del sector público, como promotor, no sólo de las vinculaciones, sino de la propia existencia de actores interesados en vincularse, ya que a priori es poco probable que ellos abunden en nuestras sociedades.

Las tensiones al interior del complejo CyT se observan en concomitancia con los elementos relevados de los proyectos PDTs. Inicialmente los PDTs responden a un reclamo de la comunidad científica en relación a la modalidad de evaluación que fue articulada con el contenido político que se buscó perseguir desde el Estado, vinculado a promover el desarrollo social mediante la inclusión y realzando la utilidad social de la producción de conocimiento científico producido.

Por otra parte, siguiendo a Echeverría, el hecho fundamental de que las ciencias sociales no trabajen con objetos de investigación sino con sujetos de investigación, replantea la cuestión de la transferencia y la pregunta por el uso de la investigación desde otra perspectiva (Echeverría, 1995)

¿Es posible pensar en una redefinición de la utilidad social del conocimiento científico? ¿Cuál es la especificidad de la investigación orientada al uso en las ciencias sociales? ¿Cuáles son los mecanismos adecuados para promover la transferencia en ciencias sociales? ¿Cómo integrar a los sujetos de investigación en el diseño de la investigación y no como usuarios pasivos de un conocimiento que les es ajeno?

Si bien el elemento distintivo de los PDTs está ligado a la promoción de nuevas estrategias de evaluación de la actividad académica (Naidorf y Vasen, 2014) la particularidades en relación a su definición e implementación nos permiten volver observables algunos elementos que pugnan por redefinir o consolidar una noción de utilidad del conocimiento científico que se vuelva más evidente.

Tanto desde los documentos que le dieron origen como del relevamiento realizado a los primeros proyectos y grupos de trabajo se observa que el conocimiento científico está necesariamente vinculado a para quién se produce y que el mismo tiene un carácter de “producto” u “objeto” que es el que será transferido.

De los relevamientos realizados se observa con claridad la necesidad, por parte de la los grupos de investigación de consolidar un significado de utilidad de su producción más evidente. Sin embargo y aunque los lineamientos de los PDTs los incluyan, no necesariamente los promueven. Las agendas y objetos de investigación de los grupos relevados son anteriores a la implementación de la política y parecie-

ran funcionar más como un marco institucional que reconoce estos enfoques como académicos para la evaluación de sus integrantes.

En este sentido, sostenemos, los PDTs tienden más a consolidar o intentar orientar a las prácticas de los científicos a un imaginario de utilidad social que a promoverlo activamente.

La totalidad de los casos relevados cuenta con una dependencia estatal como institución demandante u adoptante. Esto supone un mayor aprovechamiento y cercanía del conocimiento socialmente disponible por parte del Estado, aunque no necesariamente se invierta la relación propia del modelo “ofertista” de la ciencia.

En este punto, vale aclarar que los PDTs suponen un intento relativamente claro por parte del Estado de ponerse al frente de la política de producción de conocimiento científico.

Queda un amplio camino por recorrer en este sentido hacia formalizar estrategias de interacción e intercambio de saberes con los destinatarios (sujeto y objeto de la producción científica de las ciencias sociales) si el objetivo final es atender a la definición social del significado de utilidad del conocimiento científico de las ciencias sociales y las humanidades.

Bibliografía

- Albornoz, M.** (1997) La política científica y tecnológica en América Latina frente al desafío del pensamiento único. *Revista Redes*, vol. 4 (10), 95-115.
- Albornoz, M., Gordon, A.** (2011) La política de ciencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983-2009), En: Albornoz, M.; Sebastián, J. (Editores). *Trayectorias de las políticas científicas y universitarias de Argentina y España*. CSIC, Madrid. España
- Crowson, R.** (1993) “Qualitative research methods in higher education” en: Conrad, C. et al. (eds.) *Qualitative Research in Higher Education: Experiencing Alternative Perspectives and Approaches*, Needham Heights, Ginn Press, MA, EEUU.
- Dagnino, R.; Thomas H. Y Davyt. A.** (1996): "El pensamiento en ciencia, tecnología y sociedad en Latinoamérica: una interpretación política de su trayectoria", *Revista Redes*, vol. 3, (7), 44-65.
- Di Bello, M.** (2015) “Utilidad social de conocimientos científicos, grupos de investigación académicos y problemas sociales”, *Cuestiones de sociología (UNLP)*, Vol. 12, 1-18.
- Echeverría, J.** (2005). La revolución tecnocientífica. *Revista Confines*, Numero2, 9-15.

- Elzinga, A., Jamison, A.** (1996): “El cambio de las agendas políticas en ciencia y tecnología”, *Zona Abierta*, N° 75/76, 25-38
- Estebanez, M. E.** (2004). Conocimiento científico y políticas públicas: un análisis de la utilidad social de las Investigaciones científicas en el campo social. *Espacio abierto*, vol 13(1).
- Etzkowicz, H.; Leyesdorf, L.** (2000) The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy* vol 29 (2), 109–123.
- Gibbons, M.** (1994): *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, SAGE, Londres, UK.
- Guston, D.** (2000): *Between Science and Politics*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Hurtado, D.** (2010) *La ciencia argentina. Un proyecto inconcluso (1930-2000)* EDHASA, Buenos Aires, Argentina
- Kreimer, P.** (2003) “¿Dependientes o integrados? La ciencia latinoamericana y la nueva división internacional del trabajo” *Nómadas*, número 24, 199-212.
- Kreimer, P.** (2015) La ciencia como objeto de las ciencias sociales en américa latina: investigar e intervenir. *Cuadernos de pensamiento crítico latinoamericano*. CLACSO. 4-5
- Kornblit, A.L.** (2004) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Biblos, Buenos Aires, Argentina.
- Merton, R.** (1984). *Ciencia, tecnología y sociedad en la Inglaterra del siglo XVII*. Alianza Editorial. Buenos Aires, Argentina.
- Naidorf, J.** (2009). *Los cambios en la cultura académica de la universidad pública*. Eudeba. Buenos Aires, Argentina.
- Naidorf, J; Vasen, F.; Alonso, M.** (2016). Evaluación académica y relevancia socioproductiva: los proyectos de Desarrollo Tecnológico Social (PTDS) como política científica. *Cadernos PROLAM*, número 14(27), 43-63.
- Naidorf, J., Perrotta, D., Gomez, S. & Riccono, G.** (2015). Políticas universitarias y políticas científicas en Argentina pos 2000. Crisis, innovación y relevancia social, *Revista Cubana de Educación Superior* Número Especial Septiembre 2015, (CEPES) Universidad de La Habana, 10-28.
- Nowonty, H.** (2001) Democratising expertise and socially robust knowledge. *Science and public policy*, vol 30(3), 151-156.
- Oszlak, O.; O'donnell, G.** (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Revista Redes*, vol 2(4), 99-128.

- Perrotta, D.** (2016). La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales, *IEC –CONADU, Universidad Nacional General Sarmiento*, Buenos Aires, Argentina
- Rovelli, L.** (2015) „Un modelo para armar: áreas prioritarias e investigación en universidades nacionales”, *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol26 (51), 26-53.
- Senejko, P; Versino, M.** (2015) “La construcción de políticas de investigación ‘orientadas’ en la Universidad de Buenos Aires”, en Lago Martínez, S; Correa, N (editores). *Los desafíos de la ciencia y la universidad en el Siglo XXI*, Ed. Teseo, Buenos Aires, Argentina.
- Sirvent, M.** (1999). Problemática metodológica de la investigación cualitativa. *Revista del IICE*, Facultad de Filosofía y Letras, vol 8 (14), 32-41
- Stake, R.** (1998) *Investigación con estudios de caso*. Morata, Madrid, España
- Strauss, A. & Corbin, J.** (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE Publications. Newbury Park, EEUU
- Vaccarezza, L.** (2004) El campo CTS en América Latina y el uso social de su producción *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, vol. 1 (2) p 7-17
- Vaccarezza, L.** (2009) Las relaciones de utilidad en la investigación social”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol 71, 133-166.
- Varsavsky, O.** (1972) *Hacia una política científica nacional*. Periferia, Buenos Aires, Argentina.
- Vasen, F** (2011): Los sentidos de la relevancia en la política científica. *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad*, vol. 7 (19) 37-45
- Ziman, J.** (1986) Una introducción a la ciencia, Ariel, Barcelona, España.

La Circulación del Conocimiento en la Universidad. Revista C.H.E: Una propuesta alternativa

ENRIQUE RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

FRANCO PUGLIESE

FREDY VILELA LUCO

MARÍA PÍA ROSSOMONDO RAMÍREZ

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA). Universidad Nacional de San Juan (UNSJ).

Introducción

Desde una perspectiva teórica, como estudiantes y en base a nuestra experiencia práctica es que nos proponemos, en esta ponencia, plantear dentro de los escenarios de posibilidades de acceso al sistema de investigación universitario que se nos brinda, una alternativa a los modos de producción y circulación del conocimiento que existen hoy en día en nuestra universidad, transformando en objeto de estudio nuestra experiencia como estudiantes universitarios de la carrera de Historia (profesorado y licenciatura) de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, en la construcción de un nuevo espacio de proyección y visibilización laboral, de circulación de ideas, de debate y de producción inter y transdisciplinar, que dio como resultado la institucionalización de la actual revista científica de historia, titulada **“C.H.E” (Construcciones de Historia por Estudiantes)**, desde donde buscamos empoderarnos colectivamente como estudiantes y seguir construyéndonos dentro y fuera del ámbito académico, en una simbiótica relación con la sociedad y con lo que ella misma demanda, invitando a apropiarnos de los espacios alternativos, e intentar reapropiarnos de los espacios ya consolidados, para trabajar activa y colectivamente, en la realidad concreta y servir así, pragmática y satisfactoriamente, a nuestra función social como futuros historiadores y científicos sociales.

El siguiente trabajo, entonces, se estructura en base al desarrollo de tres grandes temáticas, íntimamente ligadas: la universidad y el conocimiento, vinculado al análisis de la re/producción y circulación del conocimiento; el movimiento estudiantil de 1918, en el que debatimos conceptos como poder y reformismo, y, acercándonos más a nuestra realidad actual y local, y a partir de nuestra experiencia como creadores de la primera Revista estudiantil (hecha exclusivamente por y

para estudiantes), de nuestra carrera, facultad y universidad, nos centramos por último, en la necesidad de la construcción de espacios alternativos. A partir de estas variables, la ponencia recorre presente y pasado, orígenes y actualidad de la institución universitaria, teniendo en cuenta, desde una perspectiva histórica, los cambios y permanencias de la misma, desde sus dimensiones más universales y estructurales, hasta sus aspectos más locales, focalizando en el análisis de las relaciones de poder constituidas tanto dentro como fuera del ámbito académico/universitario, el rol de los estudiantes en la lógica estamental, como así también, los alcances y/o limitaciones que la reforma del 18, desde la mirada del hoy, significó, con el fin último de atravesar, contrastar y proyectar aquellas variables de análisis, en nuestra realidad universitaria, como estudiantes de grado de la Universidad Nacional de San Juan.

La universidad y el conocimiento científico

La universidad, nos dice Azagra (2004), es una institución nacida en el siglo XII en Francia e Italia, con la función de efectuar docencia para transmitir conocimiento de profesores a alumnos. Hasta el siglo XIV experimenta una etapa de auge, durante la que se extiende por toda Europa, debido a que se convierte en un foco de atractivo para la región en que se inserta y un centro de atención para los monarcas y nobles, interesados en la formación de su elite. Durante los siglos XV y XVI, entra en una etapa de declive debida a un conservadurismo, que se acentúa en los siglos XVII y XVIII, durante los que el protagonismo en la generación de ideas se desplaza hacia sociedades y academias con la función de desarrollar la investigación científica de acuerdo con las necesidades de una sociedad cada vez más tecnificada. Sin embargo, la deficiencia de estas Universidades Medievales para organizarse de forma especializada da pie a un resurgir de la universidad en el siglo XIX. El paradigma universitario medieval demostró su agotamiento definitivo en el siglo XVIII. Sólo en torno al cambio de siglo (XVIII-XIX), como producto de la Revolución Industrial, se produce el renacimiento universitario con tres modelos: la universidad napoleónica (la Universidad de París, 1806), la universidad inspirada por Wilhelm von Humboldt (la Universidad de Berlín, 1809) y la universidad técnica (la Escuela Politécnica de París, 1794). La primera puso énfasis en la formación profesional, la segunda centró sus esfuerzos en la investigación⁴ y la tercera, en el desarrollo de las disciplinas que apoyaran el desarrollo industrial. Los tres modelos supieron adecuar la universidad a los requerimientos del desarrollo material y cultural de la so-

ciudad (el surgimiento del capitalismo industrial). De ellos derivan la universidad moderna (CIFUENTES, 2003).

La Universidad, como institución productora de conocimientos y formadora de opinión y tendencias, tiene una responsabilidad social indiscutible. La tarea principal hoy de estas instituciones es pensarse a sí misma, criticar su praxis, volverse sobre ésta esclareciendo las condiciones en las que erige conocimiento, en las que forma profesionales, en las que concibe la condición humana para conocer y actuar. Es así como Fuguet et al. (2005:105) afirman que:

“La Universidad del futuro debe ser resultado de una crítica permanente, con sistema de gestión y autorregulación, con evaluación integral, progresiva y sistemática y con participación de todos los miembros de la comunidad universitaria. Esta renovación filosófica lleva a la revisión de su estructura, funcionamiento, bases legales orientadas por el respeto a la persona y los intereses y derechos del estudiantado. (...) La nueva era universitaria estará ligada al concepto de progreso y transformación institucional”(RODRIGUEZ, 2012).

Por su parte, el conocimiento entendido en estos términos es considerado como un beneficio social; donde la teoría orienta la práctica, pero no la rige. Su función debe ayudar en el sentido del fortalecimiento de la acción colectiva de los individuos y su poder para la transformación del mundo. Su producción da cuenta de una función en la sociedad de cuya epistemología se discute fuertemente, donde se pugnan alternativas de comprensión y de definición de lo real; es un hecho de conflictos. La manera de la producción de conocimientos conduce al de su uso y distribución social y el poder que ejerce en la sociedad (RODRIGUEZ, 2012).

Las características constituyentes del conocimiento científico establecidas como criterio universal por la comunidad de investigadores a nivel internacional en la actualidad, proporcionan un lugar fundamental y excluyente a la difusión del conocimiento: no es científico aquel conocimiento que no cumpla esta premisa. Partiendo de esta base, entendemos que la Universidad tiene por principal función no sólo la producción del conocimiento científico, sino también y fundamentalmente, la reproducción y circulación del mismo. Por esto es que se ocupa de la formación de futuros investigadores y docentes que logren una constructiva comunicación con la sociedad y las necesidades que demanda la comunidad.

La coincidencia entre el origen de la ciencia moderna y el surgimiento del capitalismo no es fortuita. Se puede decir que es hija legítima de éste, que surgió como una necesidad de su lógica interna de desarrollo. Esta situación, sin lugar a dudas,

determinó el quehacer y la conceptualización de la práctica científica, pues desde entonces se empezaron a enfatizar dimensiones de la ciencia tales como la concepción instrumental de la misma y su manejo en estrecha relación con el principio de racionalidad económica, esta última interesada en la obtención de ganancias máximas mediante la reducción de los costos económicos de producción (Méndez, 1986), dejándose de lado otras dimensiones no instrumentalistas y no basada en el utilitarismo económico (MONTROYA SUAREZ, 2009).

Esto significa, entonces, no sólo crear conocimiento; implica también difundirlo y brindar las herramientas necesarias para que el mismo sea comprendido e internalizado por los sujetos receptores, con el fin de generar una sólida conciencia humanitaria, histórica y social, que nos permita tender puentes entre el mundo de la academia y la sociedad. En este orden de ideas, la consagración en las instituciones Universitarias de la vocación de servidora social, al contribuir con su producción intelectual a la solución de problemas y dar respuesta a las necesidades sociales que la acecha (VALLOTA, 1995; MACAYA, 1993).

En este planteo teórico no se condice precisamente con el estado de la circulación del conocimiento en la actualidad. Esta dicotomía entre la teoría y la praxis es escondida y legitimada a su vez por mecanismos discursivos, y prácticas concretas, proyectados desde la misma institución, en función de ciertos intereses, y han logrado consolidar, en definitiva, un monopolio de apropiación de los espacios académicos (tanto en el ámbito de la docencia como en el de la investigación) sostenido y aplicado por quienes detentan una capacidad decisoria, atributo característico de una autoridad institucional, que interviene en la construcción de cualquier relación de poder.

Este aislamiento, sin embargo, no significa que la universidad haya estado desvinculada de la sociedad. Sus vínculos más fuertes se establecieron a través de su papel en la movilidad social y en la promoción del pensamiento crítico y de la creación cultural. Pero el escenario en el cual tuvo lugar la definición de estas modalidades de articulación entre universidad y sociedad ha cambiado profundamente, lo cual obliga a re-pensar el concepto de autonomía y las formas a través de las cuales la universidad se articula con la política, con la economía y con la cultura (TEDESCO, 1998).

Estas relaciones de poder funcionan, al menos, en dos sentidos: uno hacia adentro de la institución, organizada de forma piramidal entre los distintos estamentos que conforman la comunidad universitaria, de los cuales el estudiantado es el último eslabón de la cadena educativa. Cabe destacar también la disputa existente por ocupar los espacios de poder, que se asegura por medio de una lógica de

competencia individual interna amparada en la “capacitación permanente”, que en términos reales no representa otra cosa más que el desigual acceso a los títulos de post grado, cursos y capacitaciones que otorgan los créditos necesarios para competir a quienes puedan pagar el precio en dinero. Esto es la mercantilización de la educación en sus niveles superiores, y representa implícitamente el desigual acceso a los puestos de poder dentro del sistema educativo, en este caso, dentro de la universidad. Por su lado, estas relaciones de poder también se expresan hacia afuera, a través de un mecanismo de exclusión por el cual la universidad constituye el peldaño más alto en la escala del conocimiento en la sociedad, algo así como la elite del saber. La sociedad misma queda fuera de este círculo vicioso que se retroalimenta y establece una muralla de diferenciación hermética.

El hecho de que la Universidad sea una de las mayores generadoras de conocimiento en la sociedad actual la convierte en un actor importante llamado a liderar, en buena parte, los procesos de transformación y desarrollo de la sociedad actual. La Universidad como institución creadora, preservadora, transmisora y difusora del conocimiento y la cultura, se ve obligada a participar de manera activa en la creación de soluciones viables para los problemas, materiales y de conocimiento que aquejan a la sociedad en la actualidad (TEDESCO, 1998).

En cuanto a la Universidad como la principal generadora de conocimiento en la época actual, es casi imposible no relacionarla con el sector productivo y, deshonesto no vincularla con las fuerzas capitalistas y globalizantes. Este fenómeno, crea una fuerte y contradictoria tensión vinculada a la función social de la misma, que no debemos desestimar y que ha terminado convirtiéndola en una institución de marcado corte empresarial (LOPEZ, 2000).

En efecto, si los ejes e ideas centrales de la Reforma Universitaria de 1918 se hubiesen desarrollado plenamente en estos cien años, la Universidad en América Latina sería muy diferente a la que actualmente tenemos. Los efectos de las dictaduras militares, de las políticas neoliberales en las últimas décadas y la ausencia de estrategias nacionales y regionales y de conducciones universitarias que hubiesen complementado, actualizado y perfeccionado las concepciones sobre Universidad de 1918, han provocado que la universidad actual en Argentina y en América Latina no se corresponda con los principios y lineamientos más deseables planteados por los estudiantes cordobeses hace un siglo (FERNANDEZ LAMARRA, 2008).

Claro está entonces, que en la universidad, entendiéndola como un campo social de poder, como en el resto de los ámbitos sociales, se oponen fuerzas más o menos desiguales condicionadas por la estructura de distribución del capital científico, en la que intervienen factores e intereses políticos y económicos, que juegan

proyectándose simbólicamente bajo discursos legitimantes (BOURDIEU, 1999: 91) y que actúan otorgando a la sociedad criterios y parámetros indiscutidos que guían nuestro proceso de construcción de la realidad tendiente a establecer un orden gnoseológico que resulta en una significación inmediata del mundo, contribuyendo a la puesta en marcha de un proceso de homogeneización y de reproducción de un determinado orden social (BOURDIEU, 1999: 67-68).

El saber, entonces, no es un elemento que podamos abstraer del poder. Todo lo contrario, se vincula directamente con los efectos del mismo, como así también la competencia y la calificación de los sujetos y demás entidades que intervienen y participan de la actividad (re)productora de conocimiento. Esto es lo que denomina Foucault “*inquisición científica*”, es decir, los privilegios del saber, sus relaciones con el poder, el modo en que circula y funciona el mismo, ejerciendo desde la invisibilidad un principio de visibilidad obligatorio, una ley de verdad (FOUCAULT, 1988: 06-07).

La principal responsabilidad de la universidad es la formación integral de ciudadanos-profesionales por medio de los conocimientos. Si los conocimientos, sobre todo los de base informacional y técnica, son hoy considerados materia prima del desarrollo económico, mucho más habría que comprenderlos, junto con la carga de valores que portan, como contenidos de la formación humana: integral, social y ética. En tal perspectiva, la formación de los individuos guarda una correlación esencial con la construcción de la sociedad, o sea, con el desarrollo general del país y con el bienestar de la población. La calidad de una universidad está en su capacidad de formar ciudadanos conscientes de sus responsabilidades en la construcción del bien común y en la producción y diseminación de conocimientos que, además de rigor científico, tengan gran valor público para alimentar los cambios económicos, sociales y éticos de la sociedad y alcanzar niveles más altos de realización de los sueños de felicidad, paz y libertad (DIAS SOBRINHO, 2012).

Movimiento estudiantil del 18: poder y reformismo

Pensar la reforma del 18, es pensar multifactorialmente. Es pensar el pasado, y el presente. Efectivamente, su trascendencia histórica, determinada por sus alcances temporales y espaciales, establecieron un lógico traspaso cultural de fronteras no unidireccional sino multidireccionalmente y, con ella, la transferencia centrípeta y centrífuga de ideas e ideologías que conformaron el grueso de argumento que sostuvo la motivación intelectual y material de las masas estudiantiles, en una primera

instancia cordobesas, que llevaron adelante la movilización y posterior consolidación e “internacionalización” de las ideas reformistas. Así, sin llegar a constituir un hecho revolucionario, aunque parezca redundante aclararlo, la reforma universitaria representó un quiebre, una ruptura, y más aún, una re significación local y regional de las dinámicas del sistema universitario, académico y educativo del momento, impulsados no solo por el conservadurismo de las políticas estatales, sino también y como afirma Waldo Ansaldi, por la proliferación de nuevas perspectivas de pensamiento e interpretación, que fueron posibilitadas por el estallido de fenómenos contemporáneos bisagra de alcance global (a saber la Gran Guerra, la Revolución Rusa y la Revolución Mexicana), y que lograron impactar fuertemente en las masas de estudiantes universitarios (ANSALDI y FUNES, 1998). Imposible sería entonces, en esta línea, y menos desde un punto de vista histórico, anclarnos en el puro hecho político que significó el estallido de la reforma universitaria, sin entender los aspectos más universales y estructurales que intervinieron tanto en la existencia y naturaleza del reclamo estudiantil, como en la construcción y reconstrucción reformista del sistema académico universitario, a partir del “éxito” del primero.

La consideración del concepto de reforma, quizás pocas veces analizado por la historiografía nacional, es o al menos creemos que es en este caso, fundamental para alcanzar una profunda comprensión, si queremos acercarnos fielmente al proceso que se puso en marcha en Córdoba entre fines del año 1917 y junio de 1918. En este aspecto, entender la diferencia entre “reforma”, y su némesis, “revolución” tiene que ver, en gran parte, con una derrota revolucionaria, y con una victoria reformista. Los estudiantes movilizados en el 18, y esto podemos verlo claramente reflejado en el Manifiesto Liminar elaborado por Deodoro Roca en términos de elección y uso de conceptos en él plasmado, no fue entendida por sus protagonistas como un movimiento reformista, sino como un movimiento o al menos, intento de movimiento revolucionario. Así lo expresaba Roca al inicio de dicho documento:

“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.” (ROCA, 1985: 05).

Abonando a esta afirmación, es quizás fácil interpretar el recelo que los llamados “reformistas del 18” tenían con respecto a las soluciones de tipo reformistas que las autoridades de la universidad les ofrecían. De esta forma, el mismo Roca haciendo referencia a las Universidades como “...casas mudas y cerradas...”, señala que:

“Cuando en un raptó fugaz [la universidad] abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es -que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria [...] La reforma Matienzo no ha inaugurado una democracia universitaria; ha sancionado el predominio de una casta de profesores. Los intereses creados en torno de los mediocres han encontrado en ella inesperado apoyo. Se nos acusa ahora de insurrectos en nombre de un orden que no discutimos, pero que nada tiene que hacer con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección” (ROCA, 1985: 06-07).

Es clara, entonces, la naturaleza al menos discursiva, de la hazaña que se quería llevar a cabo, aunque y evidentemente, la realidad fuera distinta. Para que entendamos bien, ¿cuál es la diferencia conceptual entre reforma y revolución? En pocas palabras, las revoluciones, tomando la definición de Hannah Arendt, solo se pueden entender si está presente en ellas, la idea de libertad. La libertad se entiende aquí, como la liberación de la opresión, y un cambio solo será revolucionario, si el mismo se construye y consolida materialmente en esa idea, conducida a constituir una forma completamente diferente de cuerpo político (ARENDR, 2009: 44-45). Interesante en este aspecto es resaltar la aplicación de este concepto de revolución en la conformación del Estado moderno y su relación, necesaria y paradójica quizás, con el concepto de reforma. ¿Por qué?

En oposición al hombre medieval, el hombre moderno prefirió someterse al poder influenciable e impersonal de la ley, antes que al poder de una persona (HELLER, 1995: 85). Se produjo un cambio revolucionario consolidado por la (y no mal llamada), revolución francesa. Ahora bien, lo más revolucionario de este hecho, fue el ideal de la impersonalidad y objetividad que se presenta en el mundo moderno como el principio estructurador del Estado, a partir del cual nos creemos libres cuando, en realidad, estamos sometidos a una ley que se burla de cualquier acto nuestro de arbitrio u oposición a la misma, surgiendo la idea discursiva y material

de reforma, como una herramienta políticamente correcta, al servicio de un cuerpo político que busca perpetuar su predominio a través de la entrega de concesiones ante los reclamos del pueblo, y evitar posibles revoluciones. Justamente, esto fue lo que sucedió con la movilización del 18, que se convirtió en una reforma, definida por Loewenstein, como una herramienta del poder político, de tire y afloje, con el fin de controlar el poder; siendo, uno de sus estrategias más importantes, hacer creer que el pueblo es quien puede controlar ese poder, a través de la entrega de pequeñas concesiones. Estamos, entonces, ante la modificación legal de elementos jurídicos por parte del poder constituyente, pero que, sin embargo, carece de una real intención para su modificación (RUIPEREZ ALAMILLO, 2015: 340).

En efecto, la dinámica del poder político, entonces, resulta central para definir el rol de las universidades en general, y de la situación de la universidad en el país, en particular. No por nada, esta institución fue tradicionalmente un símbolo de la oligarquía en el poder. Adriana Chiroleu, citando a Durkheim advierte lo anterior al señalar que “...*la universidad, como toda corporación, se caracterizaba por llevar en su seno el germen de la inmovilidad...*” (CHIROLEU, 2000: 362). La exacerbación de esta condición estática y verticalista era obviamente, utilizada por las minorías tradicionales para asegurar la exclusión de otros grupos sociales, tanto en el gobierno de la universidad, como en el acceso a ella, puesto que la función de la misma era, lisa y llanamente, la formación de la clase dirigente del régimen. (CHIROLEU, 2000: 364). No obstante, no nos debe parecer extraño que esto sea así. Como bien destaca Marcela Mollis, la identidad de la institución universitaria, en su génesis, no fue más que un espacio simbólico donde se concentraba el poder de las corporaciones y los profesionales que se formaban en ellas, subordinadas al control de la Iglesia Romana o al control del Imperio como lo atestiguan las universidades de Paris y Bolonia, respectivamente. Mollis señala que:

“Estas primeras universidades ayudaron a construir y consolidar el orden feudal cristiano y poder terrenal de la Iglesia y de su competidor, el Imperio, a través de la formación de abogados – jurisperitos. El poder terrenal y el poder celestial fueron representados, así, por los teólogos y los especialistas en derecho canónico y derecho civil.”

Estas academias, sirvieron, claramente, a los fines de aquellos que monopolizaban el poder, construyendo, mediante estas, un monopolio del saber. No en vano, hoy repetimos una famosa frase acuñada en el siglo XIII por el intelectual franciscano Roger Bacon, “saber es poder”, frase que fue legitimada, transferida discursi-

vamente y consolidada materialmente a través de su lógica institucionalización en forma de universidades (MOLLIS, 2008: 92).

Ahora bien, como el poder quería ser concentrado por algunos pocos, y el saber, significaba un medio para lograr una defensa legítima de la concentración de ese poder, aquel se convirtió en un elemento de privilegio y, por lo tanto, de acceso restringido. Esta situación se vivía en la realidad académica universitaria Argentina, heredera de aquella lógica elitista, feudal y burguesa, hasta principios del siglo XX. Sin embargo, la democratización de los espacios políticos que dio lugar la sanción de la Ley Sáenz Peña, en 1912, trajo como consecuencia la garantía que le aseguraba a la oligarquía el triunfo continuo en las urnas, y con él, el ascenso de la Unión Cívica Radical que representaba a distintos sectores de la sociedad, sobre todo a la clase media. La lógica social, llegado este punto, se centraba en el siguiente razonamiento lógico:

“...si la propiedad territorial, máximo signo de distinción, era inaccesible, el diploma universitario parecía más próximo y de esta manera eran más asequibles tanto el logro de una legitimación simbólica como un mayor progreso económico” (CHIROLEU, 2000: 364).

De las tres universidades que existían en el país antes del estallido de la reforma de 1918, a saber, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad de La Plata (UNLP), la primera, fundada en 1613, mantenía un férreo carácter aristocrático hasta el punto de ser considerada por Carlos Bunge y Joaquín V. González como un “*venerable monumento colonial ... que se negaba a recibir a quienes no acreditasen limpieza de sangre...*” (CHIROLEU, 2000: 365). Por otro lado, y mientras la Universidad Nacional de Córdoba se destacaba por su profundo corte clerical, la Universidad de Buenos Aires, fundada en 1820 por Bernardino Rivadavia, se constituyó, según Halperin Dongui, “...*en una de las piezas maestras en la construcción del Estado nacional argentino...*” (CHIROLEU, 2000: 367).

En este contexto, las críticas fueron girando en torno a dos problemáticas fundamentales. En primer lugar, en materia de enseñanza comenzaron a cuestionarse tanto, la naturaleza del contenido cognitivo y educativo impartido, como también al profesorado, los planes de estudio y la organización disciplinaria dentro de la institución. En segundo lugar, pero no por eso menos importante, se pedía por una reorganización del gobierno de la universidad en la que todos los estamentos estuvieran representados y formaran parte de las decisiones. Ambas dimensiones de la

cuestión que se reclamaba estaban íntimamente relacionadas, si pensamos en la construcción de la jerarquización y categorización estamental de los actores universitarios. En este sentido, la concepción weberiana de la utilidad estamental en cualquier estructura cobra sentido si la entendemos como la forma que posibilitaba la mantención de las convenciones sociales y, de la mano de esta, de la defensa del “honor social” de los grupos dominantes, que buscaban mantener dicho honor representado simbólicamente por el conocimiento que sólo el sector más “sano” de la sociedad debía cuidar, casi como la herencia de una tradición nobiliar, y que obviamente, debía los esfuerzos de su defensa, para no ver amenazada su posición predominante en la sociedad, como los únicos sujetos idóneos para la administración de la política. En este contexto, el sistema educativo superior, se anquilosó, quedando la institución universitaria anacrónica, estática, vacía de contenido y hermética ante la comunidad (CHIROLEU, 2000: 371).

La movilización estudiantil se organizó así, con el objetivo general de conquistar la autonomía universitaria, y hacer desaparecer las Academias y lo que ellas representaban, para democratizar la institución, pero no solo desde un punto de vista interno, interuniversitario, sino también externo, es decir, extrauniversitario. En este sentido, los cimientos de la reforma no sólo buscaban ampliar las bases sociales de la universidad, sino que apuntaban también a mejorar la calidad académica a partir de su reconstitución política, para a partir de ahí, logra transformarla en un espacio útil, activo y presente en la transformación de la realidad.

Hoy, de cara a la realidad académico-universitaria, y con lo que se ha dicho hasta acá, podremos estar de acuerdo en el uso del concepto “reforma” para identificar los resultados de la movilización estudiantil del 18. Y decimos resultados, porque no nos queda tan claro si estas fueron las bases iniciales del movimiento. Lo que, si podemos afirmar con certeza, es que no hubo ninguna revolución aquí. Por supuesto, esta afirmación no le quita mérito alguno a la hazaña realizada por los estudiantes que se movilizaron en aquel entonces, pero cierto es también, que los alcances concretos de la tradición universitaria que logró ser reforma, fue lo que legitimó la permanencia del sistema universitario, que, si bien fue transformado, continuó operando, aunque de otra forma, en función y para un grupo reducido. En relación a esto, no por nada se sigue denominando “estamentos” a los distintos sectores “académicos” que conforman la comunidad universitaria.

Efectivamente, el poder, entendido como una relación entre quien domina y el que es dominado, se manifiesta de esta forma, como una acción del primero sobre la acción del segundo, aunque sin llegar a anularlo, pues esto significaría el fin de toda relación. Al actuar con violencia, la relación de poder encuentra su límite y se

transforma en coacción. Es por eso, que quien ejerce el poder debe instaurar un campo creativo de posibilidades, acciones y respuestas que intervengan en la relación, para con ellas, disminuir la resistencia de aquel en el que se ejerce el poder, debido a que este último constantemente buscará refutar y luchar contra las formas de subjetividad que se le imponen. En aquel campo creativo entonces, el poder busca establecer significados o narrativas socialmente aceptadas, en tanto condicionen, a niveles de consciencia y de inconsciencia, la forma en la que los agentes piensan y actúan, moldeando sus preferencias, y permitiendo “*guiar la posibilidad de conducta y poner en orden sus efectos posibles*” (FOUCAULT, 1988). Esta interpretación foucaultniana, fácilmente puede ser aplicado y explicar los acontecimientos sucedidos en 1918 con la movilización estudiantil.

Es así, como analizando los alcances del funcionamiento del Sistema Universitario Argentino, y en contraste con los postulados políticos e ideológicos de los sucesos transcurridos en Córdoba, es interesante, cumplidos 100 años de la reforma, problematizar la tensión existente entre la construcción teórica y comunicacional del proceso y las prácticas concretas por parte del sistema. Es más, la reforma del 18, lo que hizo fue, en opinión de Mollis, recuperar la autonomía fundacional de la institución universitaria, pero recobrando la tradición feudal corporativa, como la surgida en Bolonia, organizando el gobierno pedagógico y académico en torno a los actores universitarios, pero a través de una clara intervención del poder ejecutivo, de las sucesivas reformas estatutarias de las universidades y de la dependencia financiera del Estado (MOLLIS, 2008: 94). Ahora bien, lo interesante de este planteo, es que en esta recuperación de la autonomía no se modificaron las bases estructurales de la institución académica, y, en este sentido, aquel reclamo que hoy se afirma fue ganado por la reforma universitaria, en realidad fue parcialmente ganado.

El concepto de autonomía, principio fundamental para las instituciones reformistas, fue con el tiempo, mostrando ciertas irregularidades y múltiples paradojas. Con la intervención del estado, garante de la autonomía y autarquía universitaria, fue necesaria, desde una lógica estatal, constituir un orden burocrático-administrativo y piramidal. Lo paradójico, en realidad, fue la aplicación del concepto de autonomía en una institución que siguió manteniendo una lógica estamental de las distintas identidades institucionales: *empleado público (no docentes y docentes tiempo parcial)*, *funcionario público ad-honorem (autoridades universitarias)*, *corporación profesional (profesores investigadores)*, *corporación estudiantil (grupos gremiales estudiantiles)*. En este sentido, el concepto de autonomía general, frente al no reconocimiento de autonomías en plural, respondía a una

compleja estrategia de solapada apropiación del espacio académico/universitario por parte de un poder, ahora público, legitimado bajo no solo la benévola intervención de Estado en favor del pueblo y en clara oposición a la oligarquía, sino también y precisamente bajo la consigna reclamada y exigida por los jóvenes del 18, de la autonomía universitaria. Una vez sancionada la reforma, y dado fin al movimiento, en junio de 1918, esta sería adecuada, nuevamente, a los intereses de una nueva clase política:

“El encanto de la autonomía se encuentra prisionero del ‘encantador’ que la promueve” (MOLLIS, 2008: 95).

Mirando hacia atrás, el verdadero legado de la movilización de los estudiantes en 1918, no es tanto la reforma en sí, que significó en realidad, una inteligente y productiva concesión de parcial modificación para paliar una posible y más inmediata revolución, ideada precisamente, con el objetivo de perpetuarse en el tiempo y calmar el despertar de otras posibles insurrecciones a largo plazo. Justamente, hoy, desde la lógica del poder, vemos sus fructíferos frutos, y sus infructíferos frutos desde la lógica del movimiento estudiantil. De igual forma, y muy lejos de querer dejar latente un sentimiento desalentador, dos son los legados (quizás no tanto materiales, pero si ideológicos) de aquel acontecimiento, y que debemos, hoy, necesariamente reivindicar y seguir enarbolando: la lucha por una democratización real que esté vinculada a la posibilidad de relacionar la Universidad con las demandas de la comunidad, y la importancia y necesaria reivindicación del rol de los estudiantes y jóvenes como promotores de la transformación de nuestro entorno. Estos dos supuestos, creemos, son el verdadero legado de la reforma del año 1918, y, por supuesto, nuestro compromiso activo en la búsqueda de espacios alternativos de construcción y transferencia de conocimiento.

Construcción de un proyecto alternativo: Che, la revista

Como venimos planteando, el contexto actual y la coyuntura en la que nos vemos inmersos dejan en evidencia la falta de un organismo u espacio que difunda y ponga en valor los trabajos realizados por jóvenes investigadores/as del nivel universitario. Es por esto que nos plantemos la necesidad de generar un espacio que cumpla con estas características de difusión de la producción científica estudiantil, y a la vez, de conexión entre los autores y la comunidad universitaria con el fin de conocer y dar a conocer los nuevos trabajos, aportes y perspectivas; y nutrir a las

nuevas generaciones de investigadores, docentes investigadores y, en amplios términos a la sociedad en general, de los nuevos conocimientos que constantemente surgen en el seno de las universidades.

Desde esta perspectiva teórica, que expresa al mismo tiempo nuestro posicionamiento concreto, es que nos proponemos plantear dentro de los escenarios de posibilidades que el sistema de investigación universitario nos brinda, una alternativa a los modos de producción y circulación del conocimiento existentes hoy en día en nuestra universidad, valiéndonos tanto de nuestra experiencia como estudiantes universitarios de la carrera de Historia (profesorado y licenciatura) de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, como de nuestro análisis teórico de la situación actual. Esta alternativa que nos planteamos la constituye la construcción de un nuevo espacio de proyección y visibilización laboral, de circulación de ideas, de debate y de producción inter y transdisciplinar, que dio como resultado la producción e institucionalización de la actual revista científica de historia titulada “C.H.E” (Construcciones de Historia por Estudiantes).

Desde este espacio buscamos empoderarnos colectivamente como estudiantes y seguir construyéndonos dentro y fuera del ámbito académico, en una simbiótica relación con la sociedad y con lo que ella misma demanda, invitando a apropiarnos de los espacios alternativos, e intentar reapropiarnos de los espacios ya consolidados, para trabajar activa y colectivamente, en la realidad concreta y servir así, pragmática y satisfactoriamente, a nuestra función social como futuros historiadores y científicos sociales.

La característica principal de esta revista, y por la cual la presentamos como innovadora, es que ha sido concebida y realizada solo por estudiantes, y exhibe trabajos realizados exclusivamente por estudiantes de grado en la carrera de Historia, y aun así cumplimenta con las exigencias de nivel y validación científico- académica, ya que cuenta con un arbitraje de profesionales de prestigio nacional e internacional, bajo el sistema de doble ciego, que se encarga de corregir, y en última instancia filtrar, los trabajos recibidos por el Comité Editorial.

La forma de sustitución de los miembros en la revista es también una característica destacada: cuando alguno de los integrantes del comité editorial y la dirección se gradúa, automáticamente dejan de ser miembros oficiales de la revista y deben presentar una nómina de estudiantes para su reemplazo, poniendo a consideración del comité la aceptación definitiva. De esta manera se asegura la continuidad permanente de los estudiantes en la dirección y comité editorial de la revista.

Objetivos

Los objetivos que nos propusimos al comenzar este proyecto se encuentran atravesados por la intención de transformar las formas de producción y circulación del conocimiento dentro de las universidades, en las cuales creemos que siguen rigiéndose por los modelos pedagógicos conductistas que, en la práctica, condenan a infinidad de trabajos inéditos de estudiantes a un olvido improductivo y a su casi desaparición luego de terminado el cursado de alguna materia específica, perdiéndose por lo tanto los avances realizados a nivel de investigación que podrían ocupar algunos espacios en las lagunas de la Historia, tanto como abrir el juego a nuevas perspectivas posibles. Aún más perverso resulta este juego de poder si tenemos en cuenta, como estamos obligados a hacerlo, que los trabajos de investigación realizados por los estudiantes universitarios han contribuido históricamente a engrosar las tesis de post grado de sus docentes, sin ofrecer reconocimiento alguno a los verdaderos autores.

Desde nuestra visión, este proyecto cultural no solo sirve como experiencia a jóvenes investigadores/as que comienzan a desarrollarse profesionalmente en este ámbito, sino que a la vez nos ofrece un espacio concreto que posibilita la aplicación práctica de los conocimientos teóricos proporcionados por la carrera, generando así, una herramienta de visualización, extensión y, en definitiva, de proyección académica y laboral para nuestra profesión.

Es por eso que creamos este espacio en el que pretendemos involucrarnos directamente con la construcción de la “realidad”, presentando la discusión teórica y práctica con las formas de construcción y circulación del “poder- saber” en sus varios sentidos:

- a) *Invertimos la relación unidireccional profesor – estudiante*, en la cual el primero es el productor de conocimiento reconocido y autorizado, mientras el segundo es el sujeto pasivo que debe conocer. El estudiante, es un eje fundamental de la construcción del conocimiento y debe ser respetado como tal, a la vez que es un investigador potencial que, a menudo, realiza aportes al mundo de la ciencia que son deslegitimados por su estado de “no graduado”, perdiéndose así avances importantes o, en el mejor de los casos, siendo utilizados por los mismos docentes como “autores” de trabajos que no hicieron, llevándose así los cargos del trabajo ajeno. Por esto es necesario construir mecanismos de difusión de

investigaciones de los estudiantes, como así generar mecanismos de protección de su autoría.

- b) Así mismo nos planteamos la *supresión de la barrera academicista que aísla a la universidad de la sociedad*, interviniendo de forma directa en los medios extra académicos de circulación del conocimiento en los cuales podamos crear puentes de comunicación que rompan el hermetismo. Somos conscientes de que no somos los únicos que trabajamos en este sentido, y de la existencia de algunos mecanismos de comunicación universidad- sociedad existentes, en los cuales nos apoyamos para esta construcción.
- c) *Interdisciplinariedad*. Así mismo nos proponemos profundizar en el estrechamiento de la relación con otras disciplinas científicas demostrando la historicidad del conocimiento como proceso de creación social, y a la vez la vinculación permanente que existe entre todos los campos de conocimiento.
- d) *Expansión del proyecto y fortalecimiento de los vínculos interuniversitarios*. La presentación del proyecto en otros espacios académicos es una de las actividades claves a desarrollar por parte del grupo editor, ya que de esta forma podremos brindarlo como herramienta para la construcción de una nueva realidad.
- e) *Crear un espacio* que sirva de experiencia práctica para el desarrollo de jóvenes investigadores/as. Fomentar la participación de futuros docentes en tareas de investigación y con ello, la formación de futuros docentes investigadores.
- f) *Visualizar*, mediante la materialización de este proyecto, un posible campo laboral: el editorial. Este punto es muy interesante ya que en la labor editorial se ven comprometidos estudiantes de otros campos disciplinares como el arte y la comunicación que intervienen directamente en la creación de la imagen y las estrategias comunicativas necesarias para la producción de una revista que visual y comunicativamente pueda cumplir con los objetivos trazados.

Respaldo institucional

Las bases de esta argumentación no solo son fruto de nuestra más profunda vocación y convicción, también están respaldadas y avaladas institucionalmente por el

Estatuto de la Universidad Nacional de San Juan (organismo académico autónomo del que formamos parte como estudiantes) en su Título I, referido a los “Fines, objetivos, funciones y atribuciones” de la Universidad, estipulados en los Capítulos I, II y III; y Título III, relacionado con la “Actividad Universitaria”, al que corresponden los Capítulos II y III, referidos a Investigación, Creación y Extensión Universitaria. Sin embargo, si observamos el impacto interno y externo de la aplicación de dichos fines y funciones, se evidencia claramente, la falta de políticas públicas universitarias concretas y prácticas que incentiven, dinamicen, fomenten y fortalezcan la aplicación de los mismos.

Aprovechando de una manera productiva los “intersticios de la norma” (al mejor estilo foulcaultiano) y la preocupación existente en nuestra carrera por la falta de espacios de las características descritas, constituimos un grupo de estudiantes avanzados con el fin de producir e institucionalizar la revista. De esta manera, el proyecto de revista estudiantil denominado “C. H. E.” fue presentado durante el primer semestre del ciclo lectivo 2016 en la secretaria de Extensión Universitaria de nuestra unidad académica, y actualmente, luego de pasar por las instancias y reformulaciones necesarias, cuenta con la aprobación del consejo directivo y el firme compromiso de apoyo y colaboración especialmente en su etapa de publicación.

Consideraciones finales

Las conclusiones aquí alcanzadas, se concentran, en este punto del proyecto y debido al poco tiempo de trayectoria y ejecución del mismo, en la labor y propia existencia de la revista aquí presentada, a un año de haber comenzado a transitar el mundo del trabajo editorial colectivo y autogestivo. La revista, y el trabajo arduamente realizado es hoy, nuestra primera y única conclusión práctica, material y concreta. Hablar de resultados es a esta altura, hablar, al menos en términos históricos, de una historia de tipo virtual. Lo que vemos aquí, entonces, es un proceso de razonamiento lógico, pero a la inversa. En efecto, el medio académico limitante y estático en el que cotidianamente nos movemos y desde el cual somos al mismo tiempo atravesados y construidos, fue producto de una serie de conclusiones, que, elaboradas colectivamente entre pares del mismo estamento estudiantil, se convirtieron en la razón de ser de nuestra revista, pues en ella, cuando solo constituía una idea, podíamos ver y auspiciar la reapropiación de un espacio cultural, para a partir de su conquista, lograr involucrarnos activamente en nuestro empoderamiento, y, como consecuencia de este, lograr la reconstrucción del rol del estudiantado, y, por

supuesto, del rol de la universidad puertas adentro y puertas afuera, participando a viva voz con una doble finalidad: ser visibles y, por lo tanto ser reconocidos en toda nuestra autonomía.

La existencia de esta necesidad, materializada en revista, se configura así, en la máxima prueba empírica de las fallas de un sistema que se considera reformado (desde 1918), y paradójicamente, sagrado para el progreso, en un término amplio, de cualquier sociedad y de nuestra sociedad. Evidentemente, los mayores esfuerzos de la comunidad (más allá de la universitaria) por la búsqueda de espacios o la construcción de nuevos y diversos espacios, que resultan alternativos a lo que las instituciones estatales pueden ofrecer (o, peor no les interesa ofrecer), son indicadores que no deben ser tomados a la ligera. Buscar las razones, es nuestra labor, y visibilizarlas, nuestro compromiso.

Efectivamente, este creemos es el logro mayormente alcanzado en esta ponencia. Nuestro objeto de estudio, y este constituye quizás, nuestra única y más importante consideración (por el momento) se revela aquí con una doble naturaleza: nuestro problema se vuelve hipótesis. En este sentido, y como se deja ver en esta ponencia, el análisis aquí presentado, producto de la confluencia de experiencias contrastadas en otros espacios y tiempos, atravesadas teóricamente y analizadas desde distintas aristas y variables, no hacen más comprobar, en el sistema universitario, la existencia de permanencias, mas no así de cambios. Este es el principal objetivo de la construcción de este espacio alternativo, que hemos denominado C.H.E, y desde ella esperamos activamente, ver los frutos.

Bibliografía

- Ansaldi, Waldo y Funes, Patricia** (1998): *Viviendo una hora americana. Acerca de rupturas y continuidades en el pensamiento en los años veinte y sesenta*. En <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal>. Buenos Aires, UBA.
- Arendt, Hannah** (2009): *Sobre la revolución*, Madrid, Alianza Editorial.
- Azagra C. Joaquín M.**, (2004). *La contribución de las Universidades a la Innovación*, Tesis de grado, Valencia, Universitat de Valencia, Servei de Publicacions.
- Bourdieu, Pierre** (1999): *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba.
- Chiroleu, Adriana** (2000). "La Reforma Universitaria": Falcón, Ricardo (Dir.) (2000): *Nueva Historia Argentina, Tomo 6: "Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*, Buenos Aires, Sudamericana.

- Cifuentes Seves, Luis** (2003): Crisis y Rescate de la Universidad. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/12202>.
- Dias Sobrinho, José** (2012): Universidad, conocimiento y construcción de un mundo nuevo. En InterCambios, Núm. 1. Uruguay, Universidad de la República de Uruguay. Disponible en: <http://intercambios.cse.edu.uy>
- Estatuto de la Universidad Nacional de San Juan.** Disponible en: <http://www.unsj.edu.ar/estatuto.php>
- Fernández Lamarra, Norberto** (2014): Universidad, Sociedad Y Conocimiento. Reflexiones para el debate. Buenos Aires, UNTREF. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/o8.pdf>
- Foucault, Michel** (1988): “El sujeto y el poder”. En Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50, Núm. 3, México, UNAM.
- Heller, Hermann** (1995): La soberanía, 2a. ed., México, FCE.
- López Cerezo, J. A.** (2000): “Una reflexión ético-política sobre el fenómeno de la innovación”, En Revista Asturiana de Economía, Núm. 19. Asturias, Universidad de Oviedo.
- Macaya, G.** (1993). Vinculación de la Investigación Universitaria con el Sector Productivo. En Martínez E. Estrategias, Planificación y Gestión de Ciencia y Tecnología. CEPAL, ILPES, UNESCO, ONU, CYTED. Caracas: Nueva Sociedad.
- Méndez N.** (1986): Tecnologías alternativas: reflexiones sobre lo utópico, lo posible y lo necesario. Venezuela, Acta Cient venezolana.
- Mollis, Marcela** (2008): Las huellas de la reforma en la crisis universitaria argentina. En La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después. Buenos Aires, CLACSO.
- Montoya Suárez, Omar** (2009): “Universidad y conocimiento en la sociedad moderna” en Scientia et Technica, Año XV, No 41, Colombia, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Roca, Deodoro** (1985). Manifiesto liminar de la Reforma Universitaria de 1918. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.
- Rodríguez, Milagros Elena** (2012): El papel de la Educación Superior en la producción del conocimiento en el clima cultural del presente, Sucre REIFOP. Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha 27-03-17.
- Ruipérez Alamillo, Javier** (2013): Reforma versus revolución. Consideraciones desde la teoría del Estado y de la Constitución sobre los límites materiales a la revisión constitucional, México, Porrúa.
- Tedesco, Juan Carlos** (1998): “Universidad y Sociedad del conocimiento”. En Revista Digital Criterio, Núm. 2228. Enlace web: http://www.revistacriterio.com.ar/bloginst_new/1998/11/04/universidad-y-sociedad-del-conocimiento/ - Consultada el 27-03-17.

Vallota H.A. (1995): “Conocimiento y Universidad”. En Conocimiento y Universidad. Ediciones del Rectorado. Valencia, Universidad de Carabobo.

Producción científica en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba: estudio de las tesis de posgrado en el período 2008-2015¹

MARÍA VICTORIA BRUNO ZENKLUSEN

ROCÍO BELÉN PIÑERO

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

El concepto de producción científica en la universidad no está libre de tensiones. En muchos casos, la perspectiva positivista ha logrado influenciar con sus modelos bibliométricos las investigaciones en relación con la producción científica desconociendo la complejidad de los procesos que conforman y subyacen a la producción y transferencia del conocimiento. De esta manera, esa forma de abordarla orienta las definiciones cuya problematización se torna necesaria (Palacio y Martín, 2016: 215). Así, por ejemplo, vemos que, por un lado, Piedra-Salomón y Martínez-Rodríguez exponen: “Hablar de PC [producción científica] para muchos es inmediatamente referirse al ‘resultado en forma de publicaciones de trabajos de investigación y de innovación en las respectivas áreas disciplinares’” (2007:33-34). Sin embargo, Chauí (en Piedra-Salomón & Martínez-Rodríguez, 2007:34) arguye que, por ejemplo, “las tesis en preparación, las tesis defendidas y que aún no han sido publicadas, los trabajos presentados en congresos, coloquios y simposios, aulas, trabajos de laboratorios (...) todo eso es producción científica”. Esta definición implica una perspectiva más amplia y nos permite considerar que la producción en posgrado constituye un paso fundamental en el crecimiento y el desarrollo en ciencia que no debe ignorarse como una parte aislada de la investigación. En este sentido, la problematización del rol del posgrado en la formación de la masa crítica de una institución conlleva la necesidad de realizar un estudio que aborde no solamente las estadísticas, sino que pueda entrelazarse con las experiencias, percepciones, tradiciones y perfiles de los agentes de la institución.

Este trabajo se enmarca dentro de la segunda etapa del Proyecto de Investigación de categoría A de SeCyT-UNC “La Producción científica en la Universidad Nacional de Córdoba: estudio de caso de la Facultad de Lenguas del período 2012-2015”, dirigido por la Dra. Marta Palacio y co-dirigido por la Mgter. Sandra Martín, y compuesto por Prof. Mercedes Abriola, Prof. María Inés Altamirano, Lic. María Victoria Bruno Zenklusen, Trad. Rocío Piñero y Trad. Nicolás Rizzi.

De la misma manera, cuando se habla de la carrera de investigador en relación con el posgrado, es posible considerar dos modelos en pugna. Por un lado, encontramos el que considera estos estudios como la iniciación o punto de partida en la carrera de investigación, y, por otro lado, el modelo que toma el posgrado, y la carrera de doctorado en particular, como la culminación de la tarea investigativa, es decir, a modo de consolidación (Escotet, Aiello y Sheepshanks, 2010). Podemos decir, además, que en las últimas décadas, y particularmente con la promulgación y reglamentación de la Ley de Educación Superior N° 24.521, el sistema de educación superior, y por ende la Universidad, comenzó a atravesar un proceso de transformación. Entre los principales cambios podemos mencionar el sistema de evaluación y acreditación de las carreras—tanto de grado como de posgrado— además de establecer que los posgrados podrían ser ofrecidos por ciertas instituciones (universidades, centros de investigación y demás instituciones de formación que tuvieran convenios con universidades). Además, la ley estableció como requisito obligatorio la acreditación de las carreras de posgrado (Escotet et al., 2010: 178). Por esto, la situación y las tendencias en los posgrados se tornan clave al momento de analizar la producción científica, principalmente si se lo hace desde la concepción más amplia antes expuesta. En parte, esto se debe a que “para los investigadores, la forma de entrar a la carrera docente universitaria es por medio de la investigación, y en muchos países su vinculación con la universidad y su progreso en la carrera depende en gran parte de sus capacidades como investigadores” (Escotet et al., 2010:46). Esto significa que una de las principales motivaciones para hacer una carrera de posgrado son los requisitos para cumplimentar con la tarea docente, por lo que la tarea investigativa pasa a estar en un segundo plano, o se toma como un medio para un fin.

Como todo “campo”, en términos de Bourdieu, hay ciertas normas no escritas y prácticas institucionales, académicas y científicas arraigadas que regulan el hacer, el estar y el ser de los sujetos allí (Bourdieu, 2003:65). A su vez, estos actores se ven atravesados por las tensiones entre el perfil profesionalista y el perfil científicista, las políticas de comunicación y divulgación, los requisitos del sistema, los cambios socio-culturales y las políticas científico-académicas impulsadas tanto desde la propia institución como de la Universidad y el Estado nacional. El campo científico de la Facultad de Lenguas no fue la excepción y, en este sentido, indagar sobre la producción científica y el funcionamiento de los posgrados de una facultad novel como la Facultad de Lenguas permite complejizar el estudio del campo mencionado. Por lo tanto, es necesario tomar las tesis de posgrado como parte de la producción científica de una institución puesto que conllevan procesos de maduración, indaga-

ción, evaluación, creación inédita y validación del ámbito académico-científico, y que a la vez van acompañadas de un proceso extendido de formación. No obstante, el posgrado suele ser un área fragmentada, de trayecto individual y solitario, y desconectada de los equipos de investigación o de la lógica de producción científica de una institución.

Teniendo en cuenta estos aspectos, nos proponemos analizar e interpretar la formación de la masa crítica de las carreras de posgrado de la Facultad de Lenguas (FL) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) en el período 2008-2015 a partir de un relevamiento cuantitativo y cualitativo de las tesis y trabajos finales aprobados de los posgrados que se dictan en la unidad académica, y de un análisis de las percepciones de los actores en torno al posgrado.

El campo científico de la FL y la investigación en posgrado

Un estudio que supere una visión meramente instrumental y científicista de la producción científica requiere de la atención a factores contextuales e históricos constituyentes del campo científico estudiado. De esta manera, la investigación sobre la producción de la FL ya realizada por el equipo de investigación, cuyos resultados fueron analizados y publicados por Palacio y Martín (2016), presenta un marco acorde para insertar el análisis de las tesis de posgrado en un planteo dinámico de la producción científica sobre la base de los aportes teóricos de Bourdieu (2003, 2008). Siguiendo a las investigadoras, tomamos la noción de “campo” que brinda la sociología crítica de Bourdieu para referirnos al “universo en que se incluyen los agentes y las instituciones que producen, reproducen o difunden el arte, la literatura o la ciencia” (Bourdieu; 2008:74). A partir de este concepto es posible determinar que las actividades de investigación y producción científica de la FL, entre las que ubicamos las tesis de posgrado, se desarrollan en un espacio social relativamente autónomo que, pese a estar restringido por ciertos factores externos, tiene una lógica y leyes propias que lo configuran (Palacio y Martín, 2016).

De esta manera, los agentes se encuentran en distintas posiciones relativas respecto de los demás, de acuerdo con sus recursos acumulados a lo largo del tiempo, los cuales son necesarios para entrar, pertenecer y subsistir en el campo ateniéndose a la propia lógica que lo rige. Entre esos recursos se reconocen como constitutivos del campo científico de una institución académica—como el caso de la FL— el capital cultural, el simbólico y el científico. Este último refiere a los “conocimientos y recursos científicos acumulados (incluidos los recursos financieros), que les posi-

bilite consecuentemente acrecentar el capital simbólico, fama, prestigio o crédito que los demás agentes del propio campo les otorgan” (Palacio y Martín, 2016: 216). En palabras de Bourdieu, “[e]l capital científico es un tipo especial de capital simbólico, capital basado en el conocimiento y el reconocimiento” (Bourdieu, 2003:65-66). En esta misma línea, tomamos la categoría bourdiana de “habitus” de los agentes, la cual se entiende por “aquellas disposiciones más o menos duraderas incorporadas durante el proceso de socialización en el campo o estructura, produciendo la configuración subjetiva de su sensibilidad, esquemas afectivos y mentalidad” (Palacio y Martín, 2016: 218).

Abordar la producción científica con base en estos conceptos posibilitó a las autoras plantear ejes interpretativos para analizar la producción científica como un hecho social. Estos nos permiten describir el campo científico de la Facultad de Lenguas y, con ello, contextualizar las tesis de posgrado como parte de la producción científica. La situación actual del campo científico se caracteriza por un “momento de autoconciencia y reflexividad” (Palacio y Martín, 2016: 222) en el que los distintos actores advierten la necesidad de fortalecer y desarrollar la investigación y, para ello, es indispensable un proceso de evaluación y diagnóstico. Siguiendo con los resultados de la investigación marco que guía este trabajo, se ve una “predominancia del modelo universitario profesionalista en pugna con el modelo productivo de saber científico” (2016: 222), en parte por el carácter profesionalizador de las carreras de grado que ofrece, el habitus de los agentes del campo, en particular de los docentes, quienes se asumen primero en ese rol antes que en el de investigadores. Como consecuencia de la creación y regulación de la carrera docente, muchos actores tuvieron que transformar sus prácticas y adaptarse a los nuevos requerimientos del sistema académico para poder subsistir. Así, la investigación pasó a constituir un aspecto clave de la Universidad como actor social, junto con la docencia y la extensión.

Sin embargo, la “alta fragmentación, insularidad y dispersión temática” (Palacio y Martín, 2016: 225) en la producción científica, como así también la existencia de “colegios invisibles” (2016: 226), son producto de la falta de una política a nivel institucional que establezca las líneas prioritarias de investigación. Si bien se advierten áreas de vacancia, es cierto que hay una promoción de ciertos ejes, los cuales terminan “acoplándose a los ejes de la gestión centralizada de la universidad: interculturalidad, plurilingüismo e interdisciplinarietà” (2016: 225). Entonces, se llega a la conclusión de la necesidad de establecer esas áreas prioritarias y a una redefinición de las áreas y líneas de investigación. Según las investigadoras, esto implicaría el diseño de una “lógica concentrada” (Rovelli, 2015, en Palacio y Martín,

2016) que oriente “la investigación científica, con acciones que involucren a todos los actores que se hallan en el campo: quienes gestionen (...), los investigadores, el Centro de investigaciones de la Facultad de Lenguas (CIFAL) y los posgrados (docentes y estudiantes de posgrado)” (Palacio y Martín, 2016: 226).

Al considerar estos ejes, el análisis de las tesis de posgrado como producción científica de la Facultad de Lenguas puede dar cuenta de su posición en este campo y brindar nuevos aspectos para el análisis.

Metodología

La investigación, que se halla en curso, tiene un carácter exploratorio-descriptivo y el enfoque metodológico es mixto: cuantitativo y cualitativo. En primer lugar, para la construcción de los datos se tomaron en cuenta diversas fuentes. Como punto de partida, se contó con un listado de tesis incompleto proporcionado por la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Lenguas y otro disponible en su página web, los cuales contaban con el nombre del autor, el tema, la carrera y, en algunos casos, el nombre del director y el año de aprobación. Luego, para poder identificar una mayor cantidad de tesis, se recurrió al Digesto de la UNC, en el cual pueden consultarse las resoluciones de los proyectos de tesis aprobados de las distintas carreras. Los datos reconstruidos fueron tabulados en función de una serie de categorías. Esta sistematización consistió en constatar el nombre y género del autor de la tesis, el nivel, la carrera y la mención si correspondiere, el estado (aprobado o en curso), el título del trabajo, el idioma, el año de inscripción del proyecto, el año de aprobación de la tesis si correspondiere, el director y co-director en caso de que lo tuviere, las fuentes desde las que se obtuvieron los datos, la disponibilidad en el catálogo de la Biblioteca de la Facultad y en el Repositorio de la Universidad, así como también los temas cargados en dichas bases de datos.

Posteriormente, se organizaron entrevistas con el personal administrativo del área de posgrado para confirmar los datos obtenidos por las vías mencionadas. Asimismo, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a informantes clave a partir de las preguntas surgidas de la primera etapa de recolección de datos. El objetivo fue conocer las impresiones y opiniones de los entrevistados sobre sus procesos en relación con las actividades de posgrado y la investigación, las temáticas o problemáticas y aquellas medidas que debieran ser tomadas para promover la investigación desde Posgrado. Se optó por entrevistar a tesistas, directores de tesis, docentes, directores de carreras de posgrado y personal administrativo con el fin de

obtener un panorama sobre el funcionamiento académico del área de posgrado. Estas respuestas se analizaron junto con lecturas minuciosas de las reglamentaciones vigentes. Además, se recurrió al catálogo de la Biblioteca de la FL y al Repositorio Digital de la UNC para corroborar la disponibilidad de las producciones y, de esta manera, sacar algunas conclusiones respecto de la comunicación de la producción científica de posgrado como así también la vinculación de Posgrado con la Biblioteca de la Facultad y el Repositorio de la UNC.

En cuanto a la interpretación de los datos, cabe mencionar la adopción de un abordaje crítico-hermenéutico, coherente con el marco conceptual en el que se enmarca la investigación. Para la indagación aquí presentada, se tomaron en consideración las tesis aprobadas durante el período 2008-2015 para hablar estrictamente de producción científica y, a su vez, se tuvieron en cuenta las tesis en curso para analizar e interpretar la situación de los posgrados en su conjunto como una etapa fundamental dentro del campo científico de la Facultad. Este estudio mixto combina la lectura de datos numéricos de las tesis de posgrado (2008-2015) para comprender la dinámica de las carreras de la FL en ese nivel y la interpretación de datos cualitativos, percepciones y factores propios del campo científico utilizadas en investigaciones anteriores (Escotet et al., 2010; Palacio y Martín, 2016). Al respecto, podemos mencionar principalmente las concernientes a las condiciones institucionales para la investigación: prioridades temáticas en la formación, grado de flexibilidad de las carreras áreas temáticas vacantes, debates teóricos y epistemológicos, interdisciplinariedad, demandas sociales e impacto social, investigación y docencia, políticas sobre investigación, áreas prioritarias, entre otras.

De esta manera, este trabajo sigue las líneas y amplía las interpretaciones ya realizadas por la investigación precursora dentro de la que se enmarca de M. Palacio y S. Martín (2016) y equipo, ya que considera un factor relevante en el desarrollo de la investigación de la FL.

Análisis de datos

Ingreso, permanencia y egreso

Entre 2008 y 2015 se registraron 269 tesis de posgrado, de las cuales 124 corresponden a tesis aprobadas y 145 corresponden a tesis en curso. Desde 2008, se ha visto un aumento progresivo en la cantidad de proyectos inscriptos y en el número de graduados de las carreras de posgrado, siendo el año 2014 el año más

productivo con 50 proyectos de tesis inscriptos y 39 tesis aprobadas. A partir de estos datos, podemos decir que este crecimiento sostenido se debe a varios factores. La implementación de políticas académico-científicas a nivel Facultad, Universidad y país en cuanto a subsidios y becas ha propiciado la permanencia en el posgrado y la conformación y continuidad de equipos de investigación. Debe considerarse que todas las carreras de posgrado de la Facultad son aranceladas, a excepción de la Maestría en Lenguajes e Interculturalidad, la cual es desarancelada para los graduados de la Facultad y otros miembros de la Institución. Asimismo, la Facultad ofrece la posibilidad de acceder a descuentos de entre 25% y 75% para cursos de posgrado para estudiantes avanzados de grado, graduados y docentes de la FL, posibilidad que redundará en un incentivo para continuar la formación de los graduados de la Facultad.

No obstante, uno de los principales factores influyentes en el aumento en el ingreso y egreso fue la creación de las carreras de especialización en traducción e interpretación y la Especialización en Procesos de Lectura y Escritura en 2009, cuyas primeras cohortes iniciaron en 2012, y también las primeras cohortes en maestrías como la Maestría en Culturas y Literaturas Comparadas en 2008 y la Maestría en Lenguajes e Interculturalidad en 2012. Esto significa que ocho de las quince carreras de las que se registraron tesis entraron en vigencia durante el período de análisis, es decir, con posterioridad al 2008. Estas nuevas carreras influyeron en la variedad de la oferta académica y, por ende, en la cantidad de inscriptos y graduados. Evidencia de este aspecto es que el promedio de tesis aprobadas de doctorado, el cual existe desde 2004, se ha mantenido entre 2 y 4 por año, por lo que el aumento de matriculados y graduados no se vio reflejado sobremanera en las carreras pre-existentes al período de análisis, sino en las nuevas carreras. Incluso, es de destacar que en el año con mayor cantidad de tesis aprobadas entre todas las carreras, el doctorado sólo aportó una tesis, a diferencia de las maestrías que en total sumaron 23 tesis y las especializaciones que fueron 15. Esto implica que, a pesar del requerimiento presente en el artículo 63° del Estatuto de la UNC del título máximo, i.e. doctorado, para acceder a los cargos de Profesor Regular de una cátedra de grado, no ha habido un crecimiento significativo en la cantidad de nuevos doctores, pero sí en el total de proyectos inscriptos, especialmente entre 2013 y 2015, por lo que es de esperar que en los próximos años la cantidad de doctores se incremente gradualmente.

Siguiendo la línea planteada por la investigación de Escotet et al. (2010), podemos decir que la situación de la Facultad de Lenguas se inscribe dentro de la lógica característica de los posgrados en la Argentina. Si bien se produjo un aumento en

la oferta académica de posgrados por la creación de nuevas carreras, estas “no garantizan el ingreso a una carrera de investigación ya que, por lo general, tienen una finalidad principalmente profesional” (2010: 146), como lo son, por ejemplo, la mayoría de las especializaciones. De hecho, la tasa de graduación de doctores es muy baja respecto de otros países como Brasil o España (Escotet et al., 2010). Según la investigación mencionada, esta situación constituye un problema sistémico que limita el desarrollo científico, debido a la falta de doctores y profesores que reúnan los requisitos, primero, para acceder a las titularidades de las cátedras de grado y, luego, para formar la masa crítica en posgrado, tanto en tareas de docencia como la dirección de tesis (Escotet et al., 2010). Además, siguiendo a estos autores, podemos decir que la tasa de graduación encontrada en la FL concuerda con las conclusiones del estudio mencionado, que plantea la existencia de una mayor efectividad en la tasa de graduación de las carreras de especialización, en contraposición con las de maestría y los doctorados.

Sin embargo, en este caso también se evidencia un desgranamiento en las carreras de posgrado en cuanto a la deserción y la demora en realizar la tesis que permite acceder al título. A este respecto, cabe mencionar distintos factores. En primer lugar se encuentra el grado de flexibilidad de los sistemas curriculares de las distintas modalidades de las carreras de posgrado—especialización, maestría y doctorado— y el modo en que ello repercute en el trabajo investigativo de los estudiantes. En este punto, de nuevo, la Facultad de Lenguas no se aleja de las conclusiones arrojadas por investigaciones previas, tales como la mencionada, cuyos autores encuentran una relación directa entre el grado de flexibilidad de los planes de estudio con la efectiva posibilidad de construir una carrera como investigador, especialmente en lo que respecta a las modalidades de trabajo final entre las carreras de perfil profesionalista y las de perfil científico (Escotet et al., 2010). Esto también genera un impacto en la producción científica de la unidad académica. A menor grado de flexibilización, mayor demora en la culminación de las carreras y, por ende, en la producción científica. La Ley de Educación Superior (Nº 24.521) estipula las diferentes modalidades de evaluación final que pueden adoptar las carreras de posgrado, las cuales pueden ser tres: tesis, proyecto profesional u obra (Escotet et al., 2010). La mayoría de las carreras de la FL están acreditadas por CONEAU y las maestrías y el doctorado estipulan para sus trabajos finales tesis, por lo que se busca un trabajo de investigación por parte de sus tesistas. Así, el carácter altamente “escolarizado” que presentan las carreras, particularmente las especializaciones y las maestrías, permite que los estudiantes de posgrado

puedan avanzar sin mayores dificultades y llevar adelante el cursado de los distintos cursos, que, por lo general, son cursos cuyo dictado se extiende a lo largo de dos días seguidos cada quince días y con unos plazos para la evaluación final de dichos cursos (Entrevista 2).

En segundo lugar, encontramos que ese avance en el periodo de cursos se ve interrumpido una vez que deben hacer la investigación para sus tesis. De esta manera, las percepciones de los actores del campo entran en tensión con dicho proceso debido, principalmente, a motivos personales, los costos económicos y las dificultades para auto-organizarse en la etapa final de elaboración de tesis. Dicho de otra manera, no todos los estudiantes de los posgrados se dedican a tiempo completo a la producción de sus tesis, ya que mantienen otras ocupaciones personales, profesionales o académicas. En estas circunstancias, los tesistas dependen de su capacidad de auto-organización para su producción (Escotet et al., 2010).

Por otra parte, podemos mencionar las dificultades metodológicas surgidas una vez iniciada la etapa de elaboración de las tesis. Así, “la falta de formación adecuada para la realización de tesis de investigación en estudios de maestría choca también con diversos límites que hacen difícil mejorar la tasa de graduación” (Escotet et al.; 2010: 183). Es decir, al momento de producción de las tesis, en la mayoría de las ocasiones, la formación en investigación recibida durante el dictado de los cursos juega un rol importante.

En estrecha relación con el punto anterior, otro factor que repercute en la demora en la finalización de las carreras de posgrado es la falta de acompañamiento por parte de los directores, quienes, muchas veces, se limitan a un papel meramente formal o de evaluadores/correctores (Entrevista 2 y 3). En este punto, cabe destacar el rol de la Secretaría de Posgrado en la generación de instancias para incentivar la investigación y la producción de los tesistas. Tal es el caso del Foro de Tesis, momento propicio para la socialización de los trabajos en curso, el cual es presentado en la primera circular del IX Foro de Tesis como un “espacio de producción e intercambio académico para la exposición y el análisis crítico de proyectos e informes de avance de tesis de maestría y doctorado de la Facultad de Lenguas y facultades afines” (FL; 2017: 1). Los actores del campo lo ven como una buena oportunidad para organizarse en los tiempos y avanzar en sus investigaciones (Entrevista 2). Sin embargo, muchas veces las elecciones en la metodología del evento resultan contraproducentes y muchos tesistas no pueden aprovechar dicha instancia e, incluso, resulta desmotivadora para continuar con su labor investigativa (Entrevista 2).

Áreas de estudio

Un aspecto a destacar es lo referido a las áreas de estudio de las tesis aprobadas. Se identificaron 54 tesis de lingüística aplicada, en su mayoría sobre didáctica de las lenguas, pero también algunas de estudios de corpus, gramática, discurso; 40 tesis de literatura que en general corresponden a literaturas comparadas, y 30 tesis relacionadas a los estudios traductológicos distribuidas en 5 tesis de la Maestría en Traductología y 25 trabajos de traducción e interpretación, los cuales combinan ejercitación práctica con reflexión teórica. Esto se debe a que la FL posee una tradición de formación de docentes en lenguas, la cual genera que una de las áreas más productivas y de mayor interés sea la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, y que, por ende, el perfil sea exclusivamente docente (Entrevista 4). Vinculado a esto último, la investigación en la FL, y también en posgrado, se piensa en gran medida por su vinculación de la investigación con la propia práctica docente, ya sea en cuanto al mejoramiento en los métodos de enseñanza como en la enseñanza de los contenidos. En este sentido, se presenta una disputa respecto de cuál debe ser la relación entre lo que se investiga y lo que se hace en el aula, especialmente en el grado, y también cuál debe ser el alcance y el objeto de estudio de una investigación en lenguas.

Comunicación y difusión de las tesis de posgrado

Un aspecto relevante para entender la producción en el posgrado es la comunicación de los trabajos concluidos. Las tesis de posgrado de la Facultad pueden rastrearse a través del catálogo de la Biblioteca de la Facultad y el Repositorio Digital Universitario (RDU) de la UNC. El procedimiento para la carga de tesis en Biblioteca y RDU es el siguiente. Una vez que la tesis está aprobada, la Secretaría de Posgrado solicita al investigador una copia corregida de su tesis en formato CD, disposición que se lleva a cabo desde el año 2012 en la FL por pedido expreso de la Biblioteca ya que antes se entregaba en formato papel. La Secretaría recibe dichas copias y hace entrega de ellas a la Biblioteca. Allí se encargan de incluirla en el catálogo, junto con temas o categorías, es decir, las palabras clave del trabajo, además del enlace URL del trabajo completo que estará disponible en el RDU de la UNC. Cada Biblioteca gestiona también las cargas de tesis en el RDU. Cabe destacar que el formato virtual de las tesis supone no sólo una medida ecológica para evitar la proliferación de depósitos de papel, sino que también, tal como se señala en su sitio

web, el RDU “es un espacio donde se almacena, organiza, preserva, provee acceso libre y procura dar visibilidad a nivel nacional e internacional, a la producción científica, académica y cultural en formato digital, generada por los integrantes de la comunidad universitaria” (RDU-UNC). En otras palabras, el RDU se implementó en el año 2011 para subsanar las falencias de la comunicación científica y la visibilidad y ofrecer al mismo tiempo la posibilidad de acceso libre, gratuito e ilimitado al conocimiento producido.

De las 124 tesis aprobadas durante el período, 94 se encuentran en la Biblioteca, es decir, el 77%. En el caso del RDU de la UNC, en cambio, se encuentra el 48% de las tesis aprobadas, es decir, casi un 30% menos de lo que se encuentra en la Biblioteca. Esto se debe a que el RDU comenzó a implementarse en el año 2012, por lo que las tesis aprobadas con anterioridad no se encuentran allí. La ausencia en la Biblioteca de ese 23% de tesis aprobadas se debe a varios motivos. El primero es que la Biblioteca recibe desde la Secretaría de Posgrado de la Facultad las tesis ya aprobadas para que puedan cargarlas, por lo que la solicitud a los autores y la gestión de los archivos es responsabilidad de dicha secretaría. Esto implica también que una o dos veces al año únicamente se recopilan las tesis aprobadas y se envían a la Biblioteca para su catalogación. No obstante, se han registrado casos de tesis anteriores a 2015 que no están ingresadas en la Biblioteca. Esto puede deberse a que, por motivos tales como traspapelado, olvido o reticencia por parte de los autores a entregar sus trabajos, no hayan llegado nunca a manos de la Biblioteca, y esta no tiene control sobre qué tesis fueron aprobadas. Si bien por disposición reglamentaria las tesis deben obligatoriamente formar parte del acervo de una institución pública como lo es la UNC, lo cierto es que no hay sanciones para quienes no las entreguen y pasa a ser una cuestión ética por parte los investigadores. Para poder publicar los trabajos finales en el RDU, los autores deben aceptar y gestionar la licencia de distribución no exclusiva.

Un factor clave para entender la accesibilidad de las tesis de posgrado es considerar el comportamiento de los temas de las tesis según su catalogación en el catálogo de la Biblioteca y el RDU. Mediante un relevamiento de los temas o categorías que acompañan los metadatos de cada tesis del catálogo de la Biblioteca, se registraron 257 temas distintos para 95 tesis cargadas. En el RDU, se reconocieron 156 temas distintos para 69 tesis cargadas. En casi todos los casos, los temas del catálogo de la Biblioteca coinciden con los temas del RDU. Esto se debe a que quienes hacen la carga de ambos datos es la Biblioteca de la FL. Los temas más recurrentes en el caso del catálogo de la Biblioteca fueron “inglés” (27 apariciones), “traducción del/al español” (19 apariciones), “tesis”, (18 apariciones) “español” (12 apariciones).

Luego le siguen “traducción científico-técnica” (9 apariciones), “traducción jurídica” (7 veces), “interpretación simultánea” y “traducción económica” (6 veces), y con 5 apariciones aparecen “italiano”, “preparación previa” [para interpretación] y “traducción a la vista”. Uno de los datos más llamativos sobre este aspecto es que figuran temas como nombres de obras completos, años de publicación y nombres de autores de obras, y también nombres de ciudades o países como “Córdoba” o “Argentina”. En algunos casos, las categorías resultan totalmente irrelevantes para el contenido del trabajo. Esto significa que la asignación de temas a las tesis resulta azarosa y que los criterios de carga no están predefinidos o no se comportan del mismo modo en todos los casos, e incluso se encuentran diferencias en la carga temática entre tesis que pertenecen a una misma carrera. En otros casos, los problemas pasan porque las tesis no se encuentran bajo las entradas del tipo de tesis al que corresponden, sean tesis de maestría, de especialización o de doctorado. Indudablemente, estos aspectos redundan en dificultades de accesibilidad y visibilidad de los trabajos científicos.

En la misma línea, de los 11 trabajos de 57 que incluyen palabras clave en su contenido, sólo en 6 casos las palabras clave coinciden con los temas del catálogo y del RDU. La no inclusión de palabras clave puede ser una de las causas que derivan en la carga azarosa de los temas en las bases de datos, por lo que es posible afirmar que las palabras clave podrían contribuir a una mejor clasificación e identificación de los trabajos científicos. Con respecto a las descripciones o resúmenes breves que aparecen en el RDU, estos generalmente coinciden con fragmentos de los resúmenes, prólogos e introducciones que aparecen en el contenido de las tesis, aunque no todas las entradas tienen descripción, y tampoco están claros los criterios de selección del fragmento.

Los aspectos mencionados no sólo generaron dificultades de identificación, recopilación y sistematización de los datos sobre las tesis de posgrado a las autoras, sino que constituyen dificultades de accesibilidad para la comunidad científico-académica y la comunidad en general. Sumado a esto, las falencias en cuanto a la comunicación de cuáles son las tesis que se han aprobado o están en curso se reflejan en la desactualización de los principales canales comunicativos de la Institución, a saber, la página web de la Facultad, en la que aparecen apenas la mitad de las tesis registradas en el período, y sólo hasta 2013 y 2014 en algunos casos. Esta idea coincide con las percepciones de los actores sobre el desconocimiento generalizado que existe en la comunidad científica sobre los investigadores y cuáles son los temas y áreas que se están investigando en la misma Institución [Entrevista 3]. Esto lleva a identificar que los espacios donde circula la producción científica de posgra-

do son insuficientes y deficitarios en cuanto a su accesibilidad y visibilidad. Como señalan Michelini et al. (2015), “[l]a comunicación de la ciencia es un proceso central para el desarrollo de la actividad científica y para dar publicidad al conocimiento producido como herramienta de validación de la actividad de investigación” (2015:3). Hay que agregar a este punto que es fundamental considerar no solo la validación por parte de la comunidad científica, sino también la validación social de la producción científica para acercarnos más hacia una verdadera democratización del conocimiento (Rietti en Naidorf, 2005). Si bien la implementación del Repositorio Digital constituye un paso fundamental para democratizar el conocimiento, el mejoramiento de los canales de comunicación institucionales es imprescindible para lograrlo, así como la creación y gestión de nuevas vías que sean más accesibles, inmediatas y gratuitas.

Concentración de direcciones y co-direcciones de tesis

Respecto de las direcciones y co-direcciones de tesis, si se consideran únicamente las tesis aprobadas durante el período, hay un director que ha dirigido 9 tesis aprobadas. Se contabilizaron, asimismo, 8 directores que dirigieron casi el 40% de todas las tesis aprobadas (47 de 124 tesis). Si se analizan las tesis aprobadas por grado, del total de 27 tesis aprobadas entre todas las especializaciones, sólo 2 directores de un total de 11 concentraron el 37% de las tesis aprobadas. En cuanto a las maestrías, 5 directores han dirigido el 36% de las tesis aprobadas (27 de 78). El total de directores de tesis de maestría fue de 42. En la dirección de tesis de doctorado, la tendencia es diferente. Durante el período, se aprobaron 19 tesis, en las cuales hubo 1 director que dirigió 3 tesis, y otros 2 directores dirigieron 2 tesis cada uno. El total de directores de tesis de doctorado fue de 14 para 19 tesis, por lo que la distribución de direcciones fue más equitativa. Con respecto a las co-direcciones, de las 124 tesis aprobadas que se registraron, 101 contaron con la figura de director únicamente y sólo 23 tuvieron dirección y co-dirección. Cabe destacar que la figura de co-director no es obligatoria y, generalmente, se utiliza cuando el director se ausenta por largos períodos, tal como se señala en las reglamentaciones de la institución vigentes y en la Resolución del Ministerio de Educación N° 160/11 y según los estándares establecidos por la CONEAU para la acreditación de carreras de posgrado. Contando tanto las tesis aprobadas como las que están en curso, se registraron casos en los que 9 docentes suman entre 8 y 15 tesis dirigidas y co-dirigidas cada uno. Esto significa que el 33% (89 tesis) de las tesis fueron o son dirigidas por el

6,5% de las personas idóneas para dirigir o co-dirigir (se contabilizaron 138 directores/es y co-directores/es). No obstante, hay que mencionar que aquí no se están haciendo distinciones según el grado—doctorado, maestría o especialización—, carrera, ni entre direcciones y co-direcciones.

La concentración de direcciones y co-direcciones en pocos agentes así como la elección del director de un trabajo puede deberse a varios factores, siendo el más saliente la especialidad en la materia: afinidad, prestigio y capital simbólico, trabajo conjunto en equipos de investigación o en cátedras, interés en una temática o agentes muy presentes durante la carrera, ya sea por el dictado de cursos de posgrado como por su desempeño en el grado y su participación en los espacios de dirección y gestión de las carreras de posgrado. En muchas ocasiones, dicha elección está su-peditada a los cursos que se dictan o simplemente a la cercanía geográfica, es decir, a la preferencia de aquellos directores que trabajen en la facultad, ya que pueden tener mayor vínculo con el tesista y estar más presentes durante el proceso. Entre las consecuencias más notorias de la concentración de direcciones de tesis pueden mencionarse las falencias en las responsabilidades, funciones y roles que ocupan los directores y co-directores en tanto guías de un trabajo científico (Entrevista 3). Otra de las consecuencias es que el espectro de áreas, temas, enfoques y metodologías también se concentra, lo cual contribuye a la generación de “colegios invisibles”, a la “personalización de las áreas” y a la reproducción de lógicas endogámicas que coinciden con la situación general del campo científico de la FL (Palacio y Martín, 2016: 226).

La presencia de docentes de la FL como estudiantes de posgrado

Con respecto a la cantidad de docentes del grado de la Facultad de Lenguas que han cursado y finalizado carreras de posgrado, se contabilizaron 46 casos de 124 tesis aprobadas, lo que representa el 37% de los graduados durante el período. Si se consideran tanto las tesis aprobadas como las tesis en curso, 90 de las 269 tesis contabilizadas pertenecen a docentes de la FL (33,5%). Las maestrías son las carreras que más graduados docentes de la FL ha tenido: el 46%, es decir, que de las 78 tesis aprobadas, 36 tienen como autores a docentes de la institución. En el doctorado, las cifras son similares: de las 19 tesis aprobadas, 7 corresponden a docentes de la FL, es decir, el 37%. En el caso de las especializaciones, es llamativo el número de tesis aprobadas cuyos autores son docentes de la Facultad: sólo 3 de 27, es decir, el 11%. Este número puede entenderse en el marco de las principales motivaciones de

los sujetos para realizar carreras de especialización, a saber, capacitarse y mejorar su práctica profesional. Es decir, el objetivo central no es mejorar la práctica científica o académica o cumplimentar requisitos del sistema de educación superior.

A su vez, en relación con el alto porcentaje de docentes-estudiantes en las maestrías y en el doctorado, es posible determinar, siguiendo el planteo bourdiano, que la formación en posgrado posibilita a los docentes adquirir una posición como agentes del campo científico de la FL y los ubica en el entramado de relaciones objetivas que estructuran el campo y en el que se desarrollan luchas epistemológicas (Palacio y Martín, 2016).

Percepciones de los actores

Las entrevistas a informantes clave—docentes, estudiantes, personal administrativo y miembros de la gestión—fueron fundamentales para construir las percepciones de los actores en el campo científico de la Facultad en relación con posgrado, teniendo en cuenta sus distintos roles, ya sea como tesisistas, maestrandos, doctorandos, doctores, así como para tener en cuenta las consideraciones personales o colectivas respecto de la investigación, las políticas implementadas y la producción científica en posgrado. Un aspecto central que comprende a los actores son los intereses personales y sociales y los incentivos y exigencias institucionales que derivan en el estudio de una carrera de posgrado y en el desarrollo de una carrera de investigación, como también la preocupación por la tensión que se genera entre lo que los investigadores quieren investigar y las demandas sociales (Entrevista 3).

Interesante aspecto fue ver que una de las tensiones con las que se enfrentan los investigadores está en la consideración del posgrado, y en particular el doctorado, como el inicio o como la culminación de la carrera como investigador (Entrevista 1). Las exigencias de títulos de posgrado para permanecer en el sistema, así como la investigación como un eje prioritario en el perfil docente-investigador extensionista, han modificado los objetivos y los móviles para el estudio de una carrera de posgrado (Entrevista 2). En otras palabras, las experiencias no contrastan con la situación de los posgrados en general, tal como demostraron las investigaciones precedentes que remarcan que, en la actualidad, predomina el modelo del doctorado como la iniciación de la carrera de investigación, en detrimento del modelo del doctorado como la culminación de la carrera académico-científica (Escotet et al., 2010). En este sentido, algunos actores consideran que los requerimientos del sistema terminan siendo hostiles para los docentes-investigadores, debido a que el

cumplimiento responsable de cada uno redundan en un desgaste y en una sensación de, por momentos, insatisfacción personal entendiéndose que “nunca es suficiente” y que los sujetos tienen otras responsabilidades además de sus labores académico-científicas (Entrevista 2). Asimismo, hay actores que aún se plantean—y cuestionan—el porqué de la necesidad de investigar siendo docentes, es decir, por qué no puede desligarse la docencia de la investigación (Entrevista 1). Esto significa que “no está tan internalizado en los investigadores que son docentes-investigadores, y por ende no se baja tanto a los alumnos la cuestión de pensar más allá del proyecto propio” (Entrevista 4). Por ello, es necesario que haya un proceso de autoconciencia y de reflexión del rol del docente-investigador, a la vez que es un rol fundamental de las instituciones generar los marcos adecuados para fomentar la práctica investigativa sin que esta termine siendo una carga para los docentes. Asimismo, es necesario que exista una reflexión sobre lo que implica investigar y sobre la necesidad de que se den debates epistemológicos, que se problematice la investigación, y que investigar no sea únicamente la aplicación de una metodología o simplemente un requisito más para obtener un título (Entrevista 2; Entrevista 4). Por sobre todo, es importante que haya conciencia sobre el impacto de la investigación en el sentido de que debe ser claro, factible y que demuestre una implicancia social (Entrevista 3).

En el mismo sentido, los agentes consideran que hay ciertos obstáculos o dificultades que se les presentan a la hora de afrontar su trabajo final de posgrado. En primer lugar, puede mencionarse la falta de formación en metodología que, si bien existen cursos sobre esta materia durante el transcurso de las carreras de posgrado, la práctica en investigación suele ser reducida y, por ello, es probable que el déficit metodológico provenga de esta ausencia en trayectos anteriores como en el grado o la falta de experiencia en equipos de investigación. Además, puede deberse por el carácter escolarizado de los planes de estudio (Escotet et al., 2010). A esto puede agregarse como dificultad la carencia de un desarrollo progresivo del trabajo final durante la carrera, es decir, que los cursos que realiza el tesista en su recorrido puedan servirle como etapas del proceso de elaboración de tesis y no que resulten en una sumatoria de trabajos y contenidos desarticulados que perjudican al tesista, que luego se encuentra al final del trayecto sin tema, director ni práctica (Entrevista 2). Otro de los factores que pueden desmotivar y perjudicar al tesista es el rol ausente de algunos directores de tesis respecto de las funciones que deben cumplir, además de ser agente que puede brindar acompañamiento y soporte teórico, metodológico y emocional del tesista. Vinculado al rol del director está la capacidad de auto-organización de los tesistas (Entrevista 2; Entrevista 3), y a la consideración

del posgrado como una actividad complementaria a ocupaciones laborales y personales de los tesisistas, tal como señalan Escotet et al. (2010) y como ya mencionamos anteriormente.

Consideraciones finales

Entre las principales conclusiones de este trabajo podemos mencionar que ha habido un aumento progresivo de graduados que coincide con la creación de nuevas carreras de especialización y maestría y la implementación de políticas científico-académicas en la FL y la UNC. No obstante, se visualiza un desgranamiento y una dispersión en la formación de la masa crítica del campo científico de la Facultad. Esto se debe a las dificultades de “auto-organización” y a la consideración de la formación de posgrado como complementaria a otras ocupaciones laborales y personales de los tesisistas, tal como señalan Escotet et al. (2010: 183), lo cual impide encontrar los tiempos necesarios para llevar a cabo las tareas que implica una investigación. A su vez, se advierten las características del campo científico de la FL descritas por Palacio y Martín (2016: 226). En ese sentido, se presenta una tensión entre la dispersión de la masa crítica y la formación de “colegios invisibles” (2016: 226) que también se vislumbran en posgrado, como así también la “personalización de las áreas y las líneas de investigación” (2016:226), situación que puede visualizarse en la concentración de direcciones de tesis. No obstante, puede decirse que ambos casos son consecuencia de la carencia de líneas prioritarias y programas de investigación y políticas científicas deficitarias (Entrevista 1).

Con esta investigación, se busca contribuir al diagnóstico iniciado en la etapa anterior del proyecto brindando elementos que permitan pensar la relación de la investigación con la formación de la masa crítica en posgrado. En consecuencia, se plantea la necesidad de definir áreas estratégicas o prioritarias que guíen la actividad del campo científico de la Institución a partir de una “lógica concentrada” (Rovelli en Palacio y Martín; 2016: 226) de las acciones de los diferentes actores, entre los que se encuentra la Secretaría de Posgrado de la FL-UNC. Además, la situación y tendencia de los posgrados es clave para analizar la producción científica del país en general. En nuestro caso puntual, la Facultad de Lenguas, como parte del sistema universitario, presenta ciertas características que denotan la tensión entre un modelo de universidad profesionalista y el modelo productivo de saber científico (Palacio y Martín, 2016). Puede comentarse como clave de este aspecto “la propensión a la profesionalización y a los títulos habilitantes y sus carreras de grado de

larga duración, [y que como consecuencia de ello] no hubo un importante desarrollo del posgrado, al menos hasta entrado los años noventa” (Escotet et al.; 2010:178).

Asimismo, se han explicitado las dificultades metodológicas durante el proceso de recolección y sistematización de los datos, puesto que permiten entrever las dificultades de accesibilidad y visibilidad de la producción científica en posgrado. Creemos que es necesario revertirlo con el desarrollo de políticas comunicativas que apunten hacia una mayor democratización del conocimiento, como puede ser mediante el acceso libre y gratuito de la producción en posgrado, proceso que ya está llevándose a cabo, y una mayor optimización y flexibilización de los canales comunicativos tradicionales e innovadores.

A su vez, planteamos la importancia de la articulación entre los diferentes actores involucrados en el área, desde el cuerpo docente que interviene en la formación de la masa crítica de la FL y los propios tesisistas, como así también de la gestión de la Facultad, de la Universidad y del Estado. Es necesaria la toma de conciencia acerca de del rol que le compete a cada uno en tanto agentes activos en la construcción del conocimiento de la unidad académica.

Nos encontramos en una etapa en la que es necesario ampliar los datos recolectados que nos permitan hacer reflexiones más profundas acerca de la situación de posgrado en la Facultad de Lenguas y poder ubicarla en un contexto institucional más amplio, sin perder de vista los procesos a nivel macro que pudieran repercutir en la producción científica. Para una etapa posterior de este estudio, se prevé la aplicación de nuevas técnicas de recolección de datos, como la realización de cuestionarios a los tesisistas, para poder ampliar las informaciones ya obtenidas acerca de las percepciones de los actores involucrados y, luego, triangular dichos datos y presentarlos a la comunidad científica de la Institución para un diagnóstico riguroso del área en cuestión.

Bibliografía

- Bourdieu, P.** (2003): *El oficio de científico*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P.** (2008): *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Coicaud, S.** (2008): *El docente investigador. La investigación y su enseñanza en las universidades*. Madrid: Miño y Dávila.
- Escotet, M.A.; Aiello, M. y Sheepsahnks, V.** (2010): *La actividad científica en la Universidad*, Buenos Aires: Universidad de Palermo.

- Facultad de Lenguas** (2017): “IX Foro de Tesis. Primera circular.” Recuperado de <http://www.lenguas.unc.edu.ar/assets/gp-uploads/media/IX%20Foro%20de%20Tesis%20-Primera%20Circular.pdf>
- Michelini, G.A. et al.** (2015): “La comunicación de la ciencia y el poder en la definición de políticas científicas” VIII Seminario Regional (Cono Sur) ALAIC “políticas, actores y prácticas de la comunicación: encrucijadas de la investigación en América Latina” Recuperado de: http://www.alaic2015.eci.unc.edu.ar/files/ALAIC/EJE8/alaic_8_-_74.pdf [Consultado: 14/02/2017]
- Naidorf, J.** (2005): La privatización del conocimiento público en universidades públicas. En CLACSO (ed.) *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: 101 a 161
- Palacio, M. I. y Martín, S.** (2016): “La producción científica en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba”, *Cinta moebio* 56: 214-230.
- Piedra Salomón, Y. y Martínez Rodríguez, A.**(2007): “Producción científica” Ciencias de la Información, vol. 38, núm. 3, pp. 33-38. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181414861004>
- Repositorio Digital de la UNC** (s/f): Presentación Repositorio Digital de la UNC. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/> [Consultado: 10/02/2017]

Pensar la democratización desde la construcción del conocimiento en la universidad

ELDA MONETTI

VIVIANA SASSI

Universidad Nacional del Sur

MABELA RUIZ BARBOT

Universidad de la República

Presentación

La universidad es una institución cuyo trabajo está centrado en la producción y transmisión del conocimiento validado y legitimado por una comunidad académica. Durante largo tiempo se consideró como la institución por excelencia para la producción de conocimientos en detrimento de otros ámbitos. Sin embargo, como consecuencia de los cambios producidos en los últimos años, la sociedad se ha cuestionado el lugar de la universidad como única institución que produce conocimiento legítimo, lo cual acontece junto con la revalorización de los conocimientos producidos en otros espacios que van desde las actividades concretas de las profesiones hasta los conocimientos locales, orales y cotidianos así como las tradiciones, entre otros. Uno de los factores que contribuye a este cambio se ubica en la nueva dinámica impuesta por las tecnologías de la comunicación e información, las cuales apuntan a la interdependencia cada vez mayor entre la formación, los adelantos científicos y tecnológicos y las expresiones culturales.

En este contexto y enmarcados en el programa de “Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR” un grupo de investigadores de la Universidad Nacional del Sur y la Universidad de la República estamos llevando a cabo un proyecto de investigación dentro del eje denominado “Democratización de la Educación Superior: políticas, actores e instituciones”. En esta comunicación nos interesa presentar las definiciones teóricas que surgieron de la construcción colectiva del intercambio con los participantes de ambas universidades. Se buscaba dar respuesta a una de las primeras cuestiones que surgió al inicio de la indagación y que se traduce en la pregunta: ¿De qué hablamos cuando decimos democratización del conocimiento en espacios de formación universitaria?

En una primera parte se presenta brevemente el proyecto de la investigación para luego hacer referencia a la relación entre conocimiento y sociedad y el lugar que ocupa la universidad en la misma. Posteriormente se explicitan los rasgos, a partir de los cuales, pudimos reconocer las experiencias de formación universitaria centradas en la democratización del conocimiento. En este sentido se plantean cuestiones que apuntan a reconocer la circulación y transmisión de saberes ajenos a la validación académica, la forma particular de producir conocimiento en la universidad, en especial aquella que posibilite la escucha de la demanda social y también los conocimientos que circulan fuera de la universidad, en términos de diálogo.

Finalmente abrimos el debate frente a la pregunta de ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para que se dé cabida en la universidad a otros conocimientos, a aquellos que los sujetos construyen en espacios y tiempos externos a la misma, pero que enriquecen los sentidos y significados que se le atribuyen al mundo de la formación?

Nuestra investigación

La investigación en que se encuadra este trabajo surge a principios del año 2016, por una lado, como respuesta a la convocatoria del programa de “Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR” y por el otro como continuidad del trabajo que venimos realizando como red interuniversitaria un grupo de investigadores de la Universidad Nacional del Sur y la Universidad de la República. El eje en el cual ubicamos nuestro proyecto es el denominado “Democratización de la Educación Superior: políticas, actores e instituciones”.

Los objetivos del proyecto son diversos, entre ellos se pueden mencionar la capitalización y afianzamiento de los lazos construidos entre las universidades participantes así como la producción de conocimientos acerca de la temática elegida. Más específicamente se busca caracterizar los espacios formativos universitarios centrados en la democratización del conocimiento.

El proyecto de investigación tiene una duración de dos años, y se inscribe en la lógica de un estudio cualitativo con estudio de casos. En la actualidad, ya finalizado el primer año, hemos avanzado sobre la definición del objeto de estudio, las decisiones epistemológicas y metodológicas, lo que nos permitió seleccionar los casos y realizar el trabajo de campo.

Sociedad, conocimiento y universidad

La complejidad del contexto 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 y el resurgimiento de los nacionalismos, entre otras– que han generado nuevas configuraciones y que impactan directamente en las instituciones educativas.

Es innegable la incidencia del conocimiento en los procesos productivos, y la globalización como identificatorios de este tercer milenio. A pesar que 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, aunque es la esfera económica la que arrastra a todas las demás órbitas del mismo. La cultura, la política, la educación, las comunicaciones, las tecnologías, etc., son parte de este fenómeno paradigmático en tanto afecta a un sinfín de ámbitos de desarrollo intersubjetivo, dando nueva configuración a las interrelaciones entre sujetos, comunidades, naciones y grupos.

Una variada literatura define los nuevos contextos como *learning society* o "sociedad del conocimiento" (Krüger. 2006), configuración social que conlleva un conjunto de transformaciones políticas, económicas y culturales que parecen estar cambiando la base material de nuestra sociedad.

Las universidades no se exceptúan de este clima de época en el que el desafío parece plantearse como un cambio sin precedentes que obliga a revisar los supuestos en los que se sustenta la educación universitaria en su conjunto.

La Universidad, como institución abocada a la educación superior, surge en la Baja Edad Media Europea como resultado del largo proceso de reorganización social y cultural, si bien no es hasta finales de la misma que se la denomina como tal. En los primeros tiempos fueron nombradas como "studium generale" y tuvo como valiosos precedentes a una serie de entidades educativas del mundo Antiguo, tanto de Occidente como del Oriente, como las Escuelas Brahmánicas, la Escuela de Alejandría, las escuelas de filosofía griegas y los Centros culturales árabes del siglo IX. (Tünnerman Bernheim. 2003)

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. Por ejemplo

la Universidad de Bolonia (año 1180), se consolida a partir de escuelas privadas de leyes, mientras que la Universidad de París (finales siglo XI) de la fusión de escuelas eclesióstas tradicionales y escuelas privadas de maestros independientes. Otra manera de fundar una universidad fue el llamado "enjambrado", que consistía 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 se refundan bajo el mito del "templo del saber", evidenciando una mayor vinculación con los circuitos económicos y políticos, siendo un canal de ascenso para la nueva clase social... "...en el saber es donde 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. 1999:29)

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 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: 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 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 la tarea de preparar los profesionales que necesitaba la administración pública y la sociedad, dejando de lado la investigación. 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, con estudiantes provenientes de sectores medio y alto.

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, dentro de una corriente de marcado autoritarismo institucional y franco centralismo cultural:

...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: 34)

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. Reforma que, en este mismo sentido, impactó en la Universidad de la República en Uruguay. 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. Cabe aclarar que dicha democratización se piensa en relación a darle participación política al estudiante en el gobierno universitario, a las posibilidades de movilidad de los sectores medios y de compromiso social pero desde un lugar elitista de producción de conocimiento.

El embate del neoliberalismo ha alterado significativamente las relaciones entre conocimiento y sociedad (De Souza Santos. 2007), colocando a las universidades en una situación compleja.

Por una parte, al decir de Boaventura de Souza 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.

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 (Gibbons citado en Malagón Plata. 2005: 90).

Esto significa, que 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, juzgando su pertinencia en términos de productos, en cuanto contribuya al desempeño de la economía nacional, y al mejoramiento de las condiciones de vida.

Estas transformaciones tienen un sentido contradictorio y las implicaciones son múltiples, inclusive, de naturaleza epistemológica sobre el conocimiento universitario. Esto es, los saberes producidos en las universidades a lo largo del siglo xx, son conocimientos predominantemente disciplinares, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades. En la actualidad se vivencia una transición hacia la producción de conocimientos contextualizados en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar.

Como esa aplicación ocurre extramuros, la iniciativa de la formulación de los problemas que se pretenden resolver y la determinación de los criterios de relevancia de estos son el resultado de un acuerdo entre investigadores y usuarios... es un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica (De Souza Santos. 2007: 44).

La formación universitaria

Una de las funciones de la universidad es la formación de los sujetos a fin de que puedan desempeñarse en el mundo de la vida, no solamente como profesionales sino como ciudadanos responsables.

La noción de formación (Monetti. 2015) denota significados diversos de acuerdo a la perspectiva teórica en que se enmarque. Se presenta, entre otras, como aquello que designa una dinámica personal de desarrollo y transformación o como una práctica que delimita una lógica institucional de funcionamiento propia. En el primer caso se relaciona con la idea de “ponerse en forma”, “adquirir una forma”. El acento está puesto en la dinámica de un desarrollo personal el sujeto no la recibe, nadie forma a otro, sino que el individuo se forma a sí mismo por mediaciones (Ferry. 1997). Estas mediaciones pueden ser otros sujetos, las lecturas, las relaciones con otros, un curso, entre otras. Si pensamos la formación desde una perspectiva filosófica, está asociada a la concepción humanista heredada del Renacimiento europeo y que Hegel retomará en la idea de *bildung* o formación cultural. Desde esta postura la formación se convierte en un proceso necesario de hominización. El ser humano se presenta como inacabado y al objetivarse, crea el mundo de la cultura y se recupera, mediante su experiencia como “sujeto enriquecido” (Yurén Camarena. 2000 : 20). Supone asumir al hombre inacabado, como proyecto y con la capacidad de auto formarse, es decir, transformarse a sí mismo.

En su segunda acepción la noción de formación remite a un tiempo y lugar institucionalizado. Así uno de los significados de la formación se revela cuando se utilizan frases como “la formación inicial”, “la formación permanente” o “los estudiantes reciben un formación muy importante”. En estos casos, más que hablar de formación se designan los soportes y condiciones de la formación. El énfasis está puesto en su organización, es decir, en un espacio y tiempo que se ofrece con el objetivo de provocar transformaciones en los sujetos que la transitan. La formación es aquí vista como un sistema que se lleva a cabo en instituciones educativas creadas a tal fin.

La formación es un conjunto de acciones organizadas, más o menos amplio, para poder ofrecer a sujetos adultos docentes o futuros docentes la posibilidad de relacionarse con saberes y conocimientos, de desarrollar capacidades, aptitudes y disposiciones básicas o promover actitudes que puedan, en el ejercicio profesional, transformarse en competencias (Souto. 2011:25).

En nuestra investigación trabajamos con las dos acepciones de formación planteadas. Nos interesa comprender los procesos de formación que los sujetos desarrollan en espacios de formación universitaria que se caracterizan por la democratización del conocimiento. En este sentido es que nos referimos a experiencias de formación universitaria centradas en la democratización del conocimiento.

La formación universitaria centrada en la democratización del conocimiento: sus rasgos

La formación universitaria centrada en la democratización del conocimiento la entendemos en este proyecto como aquellos espacios que se caracterizan por ciertos rasgos que a continuación se desarrollan.

1. La articulación de funciones...

En la actualidad, aunque lejos de existir una mirada monolítica, hay consenso en el discurso universitario latinoamericano respecto a que la identidad de la universidad se funda sobre las funciones de investigación, docencia y extensión. Esta 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 un otro que no son los sujetos universitarios, 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, ya que el término extensión expresa hoy día distintos matices a los que se impulsaron hace un siglo atrás con la Reforma de Córdoba.

Un primer sentido más clásico o tradicional, con una mirada asistencialista y paternalista hacia la sociedad, alude a las funciones tanto de asistencia técnico-profesional como de gestión social y cultural con un modelo de comunicación predominantemente unidireccional desde la universidad, quien desde su saber, elabora diagnósticos, identifica problemas y modos de resolverlos, y toma las decisiones frente a un destinatario-beneficiario pasivo. Desde este sentido, la educación superior es quien establece los saberes culturalmente promovibles en los distintos ámbitos sociales.

Mediante esta retórica se plantea lo que debe hacerse o no en determinadas materias y lo que es de buen o mal gusto, en muchos casos fuera de las áreas de competencia de las facultades, con una fuerte connotación de clase (López. 2010: 3).

Una segunda concepción, denominada *transferencista*, mantiene las formas de la anterior en cuanto a las posiciones de los actores y las formas de comunicación,

pero prioriza la actualización y el desarrollo de determinados sectores, a través del traspaso de los saberes producidos en el ámbito de la investigación. En algunos casos se separan las acciones de extensión de las de transferencia, lo que limita a la primera a la gestión social y cultural o a acciones asistencialistas (López. 2010).

Similares a las dos anteriores, emerge desde el paradigma de asistencia técnica tecnológica propio de la tradición norteamericana, la concepción *vinculacionista*, con foco en el desarrollo productivo. A partir de los 90 cobra fuerza una versión reciclada y actualizada 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 la asistencia técnica. Esta forma de entender la extensión, que se ha instalado con la Ley de 23.877/90 de promoción y fomento de la innovación tecnológica, en el ámbito de universidades públicas argentinas, es vista como un modo encubierto de tendencias privatistas, en cuanto a posibilitar que dichos recursos pudieran servir para la retracción del financiamiento del presupuesto universitario por parte del Estado (López. 2010).

Si bien existen distintas prácticas extensionistas, 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 a su propia redefinición en el campo del poder” (López. 2010:4)

Nos interesa indagar sobre aquellas prácticas que significan la extensión desde propuestas alternativas que, contemplen la articulación de las funciones de la universidad, y revalorice los conocimientos locales de ese otro que no está en la universidad, desde una perspectiva del diálogo.

La vinculación con el otro desde este posicionamiento es entendida desde la profundización del diálogo de saberes y la producción conjunta de conocimiento, reconociendo en cada actor participante un rol y un tipo de aporte específico. En esta vinculación, la universidad no solo se orienta a la resolución de problemas que la sociedad enfrenta en el contexto actual, sino que es indispensable su capacidad de lectura y escucha de la demanda social tanto explícita como implícita, es decir, aquellas que aún no son percibidas por el resto de la sociedad. (Pronunciamiento de Córdoba. 2009)

Emerge, por lo tanto, la revalorización de otros saberes, de conocimientos locales y autóctonos que circulan por fuera de la Universidad. Por los denominados “conocimientos ecológicos tradicionales, se entienden los conocimientos, interpre-

taciones y sistemas de sentido perfeccionados que han acumulado y desarrollado los pueblos que poseen una larga historia de interacción con el medio ambiente natural.” (UNESCO. 2005 :236)

Pensar la extensión como recuperación y escucha de estos saberes supone cambios al interior de los planes de estudio. Según Ovide Menín es necesario, seguir la política de

“...dar paso a la acción curricular sistemática como parte sustancial de un aprendizaje que se haga no necesariamente dentro del aula y en el laboratorio pero que, sin eludirlo, amplíe gradualmente su relación con el medio social, poniendo en juego el adentro con el afuera, el laboratorio con la comunidad y viceversa. Es decir, que tanto la docencia como la investigación y la extensión universitaria formen parte del curriculum, y no recorten su campo de acción sino que hagan estallar las fronteras de la cátedra por efecto de un movimiento integrador que sintetice y supere esa suerte de compartimiento circular, estanco, en el que suele caer (Ovide Menín. 2002: 168).

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.

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: 4).

2. Una forma de producir conocimiento...

Una forma de producir conocimiento en la universidad sería, entonces, el intento de poner en juego el adentro con el afuera universitario de manera recursiva, al

decir de Ovide Menin, ampliar el vínculo universidad-comunidad a través de la articulación de las tres funciones universitarias: enseñanza, investigación y extensión.

En este sentido, en la Universidad de la República en los últimos años se ha planteado la renovación de la enseñanza y se ha desarrollado la curricularización de la extensión. Lo que hemos dado en llamar la integralidad, la formación a través de la articulación de las funciones universitarias, el trabajo interdisciplinario, el diálogo de saberes. Ello ha implicado la formación del estudiante más allá del salón de clase universitario, en vínculo con distintas situaciones de la vida cotidiana y por tanto, con distintos sujetos y sectores sociales aunque privilegiando a los más postergados.

Vincular enseñanza y extensión a la investigación multiplica las posibilidades de formar nuevos investigadores, vivifica la creación de conocimientos al incorporar a ella a jóvenes con ideas frescas, conecta mejor la agenda de investigación con los problemas de la comunidad y con los sectores que los conocen por experiencia directa, por lo que se expande el potencial de creación. Conectar enseñanza e investigación con la extensión la enriquece con el aporte del conjunto de las disciplinas (...) la interacción entre diversos actores y saberes (Arocena. 2013).

La producción de conocimiento se sostendría, también, en darle lugar a experiencias situadas, en una retro-alimentación transversal entre prácticas articuladas, en el trabajo de la reflexividad, en un proceso colectivo de diálogo, aprendizaje y creación de conocimiento, “donde los investigadores y los sujetos participantes aportan desde sus respectivas posiciones y se embarcan diferencialmente en la exploración de lo existente gracias a las rupturas, las construcciones y las puestas en uso de los productos intelectuales elaborados” y/o saberes constituidos (Álvarez Pedrosian. 2013 ; Cifali. 2005). La investigación pasaría a entenderse como un proceso de generación y apropiación de conocimientos en múltiples direcciones, en flujos de intercambios. Desde procesos pedagógicos y desde una mirada clínica se intentaría “hacer investigación al mismo tiempo que se está con ella interviniendo en lo real” (Álvarez Pedrosian. 2013).

3. Construcción “entre”...

Nuestra mirada se focaliza en la construcción de saberes “entre”. Es decir, 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, entre saberes de una disciplina y otra. Construir conocimiento entre múltiples sujetos, sujetos situados en distintos espacios simbólicos. Construir conocimiento con el otro, los otros. La producción de conocimiento se vuelve 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 (Arocena. 2013) y saberes múltiples, extra o pluriuniversitarios. Reconocemos la coexistencia de diversos saberes, saberes que nos interpelan desde las formas históricas en que han sido valorados (Cavalli. 2016). De Souza Santos, nos habla así de una ecología de saberes.

La ecología de saberes (...).Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad (...) es un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices (De Souza Santos. 2007: 69-79).

El conocimiento se produce en la circulación de saberes, en la “donación” de saberes, en un circuito de donación recíproca (Esposito. 2007). La universidad para conocer, tanto al investigar como al enseñar y hacer extensión, se abre a la escucha de la demanda social, a la escucha de la alteridad, construye diálogo con los sujetos sociales y pone a dialogar la teoría con los saberes populares. Como señala Deleuze (1993), la práctica social agujerea la teoría y la teoría agujerea la práctica social. De ese diálogo, emerge un nuevo conocimiento, un conocimiento situado, contextualizado como señalamos anteriormente. Luego, la universidad lo difunde para comenzar un nuevo circuito de circulación-donación de saber/es y producción de conocimiento.

Es entonces que entendemos que la producción de conocimiento se produce en la interacción de los sujetos con distintas posiciones socio-educativas, distintas posiciones en la institución universitaria y en la cotidianidad de la vida.

En el aula se produce conocimiento en el cruce de los saberes previos del estudiante y los saberes constituidos en la academia (Cifali.2005). Los saberes constituidos y anticipados le permiten, al estudiante, descentrarse del saber o los saberes que cada cual ha construido a partir de la relación consigo mismo así como un cuestionamiento sobre el proceso mismo de conocer, en tanto que los saberes previos (experienciales) suponen el lugar desde el cual los estudiantes se preguntan, se interrogan (Contreras, 2010). Los saberes constituidos y los saberes experienciales se interceptan en el aula universitaria, abarcando también al docente. Opera lo dado y también, opera aquello que desnaturaliza, interpela y desanuda lo dado. Aquello que no sutura saberes, abierto... (Ruiz Barbot y otros. 2016). En este cruce se producirá conocimiento en el aula. El docente será un docente comprometido con el medio local, situado en la escucha de los saberes experienciales, saberes cotidianos, saberes del otro. Trabaja en la ruptura de los saberes constituidos y anticipados en relación al momento socio-histórico y en la articulación de los saberes experienciales, sin desechar a unos u otros saberes.

Y el aula universitaria no implica meramente el salón de clase, por lo cual, docentes y estudiantes al formar y formarse también por fuera de los muros de la institución, en la comunidad, en un barrio o territorio, en un hospital, en una obra, en la ruralidad, en una ruta, etc., interactúan con otros sujetos, con extranjeros, con cercanos aunque diferentes, etc. Ponen en diálogo sus saberes constituidos con los saberes experienciales -populares y profesionales- de esos otros. Confrontan el saber científico con el saber experiencial. El saber que nace de lo vivido necesita conectarse con las preocupaciones teóricas, el saber teórico necesita encontrarse con el saber que emerge de lo vivido. En cada situación problemática, local, de investigación y/o extensión se produce el encuentro con el otro. Encuentro que adquiere características de novedad para los sujetos en interacción (investigadores, extensionistas, docentes, estudiantes, sujetos de estudio, etc.), ya que como plantea Contreras (2010), “ninguna teoría puede resolver el encuentro personal con el otro, lo que uno o una va a escuchar, ni lo que va a decir. Lo único que puede es mostrarnos un camino que todos debemos recorrer por nuestra cuenta”. De dicho recorrido y confrontación surge un nuevo conocimiento. Emerge de experiencias situadas de investigación y formación; de extensión y formación; de investigación, extensión y formación. La experiencia de investigación, de extensión y/o formación es lo

que permite crear lo nuevo, ella se enlaza indisolublemente al saber. Saber en que la teoría se integra re-significada por los sucesos vividos en la investigación, la extensión y la formación, emerge de lo vivido o estalla en el cruce entre el concepto y la vida. El docente reconoce en los otros -estudiantes, sujetos de estudio, comunidad- saberes a ser explorados. Abre la reflexión a nivel público.

Esta forma de construir conocimiento “entre” múltiples sujetos rompe la tríada pedagógica docentes-estudiante-conocimiento para re-construirla desde una relación cuaternaria cuya representación sería romboidal, al decir de Fachinetti (2014) más allá que lo plantee a nivel de la formación universitaria en la clínica. El espacio pedagógico se complejiza y ya no podemos pensarlo sólo en relación a:

procesos lineales y bidireccionales sino que se debería tomar los procesos de enseñanza y aprendizaje como procesos que atraviesan el espacio educativo de forma espiralada y entonces el modelo de formación no queda solamente entre el docente y el estudiante sino que dinámicamente circula y se constituye entre los diferentes sujetos (...) se constituye una singularidad en la relación pedagógica en los espacios de formación pre-profesionales, al considerar como parte diferenciada y constitutiva de la misma la presencia del paciente. Se configura una relación cuaternaria, es decir entre cuatro componentes (el docente, el estudiante, el paciente y los saberes) con interacciones entre los sujetos y de los sujetos con el saber (Fachinetti. 2014: 90)

Entre sujetos múltiples se generará conocimiento poniendo en diálogo saberes constituidos y saberes de la experiencia. Saberes, ambos, que se re-significarán mutuamente. Se tratará de la co-construcción de una “verdad en común”, que en el tiempo será otra (Cavalli. 2016; Ruiz Barbot y otros. 2016).

4. Lo común en la construcción colectiva...

La construcción de lo común como construcción colectiva de sentido y como espacio político por excelencia es el “entre” de que hablamos, donde nos construimos en diálogo y tensión con el otro o los otros, somos reconocidos y reconocemos al otro en nuestras posibilidades de perdernos de nosotros mismos, de crear y recrear lo común o por el contrario como espacio en el que el otro es negado, limitado o coartado en sus posibilidades. Lo común es lo impropio, lo otro, lo que no nos es propio. La impropiedad radical que coincide con una absoluta contingencia, nos dirá Espósito (2007). La construcción de lo común y de sentidos, siempre parciales

y provisorios, devendrá de sentirnos extraños de nosotros mismos como científicos, como sujetos del des-conocimiento o no sujetos. Sujetos de nuestra propia ausencia. Sujetos des-propiados, forzados a salir de nosotros mismos. Sujetos vacíos que entraremos a un circuito de donación recíproca de saberes entre múltiples sujetos (Esposito. 2007).

La comunidad no es un modo de ser -ni menos aún de <hacer>- del sujeto individual. No es su proliferación o multiplicación. Pero si su exposición a lo que interrumpe su clausura y lo vuelca hacia el exterior, un vértigo, una síncope, un espasmo en la continuidad del sujeto (...) empujándolo a tomar contacto con lo que no es, con su <nada> (...) la cosa pública es inseparable de la nada (...) -en el sentido técnico de <faltar>, <carecer>-que nos mantiene juntos (Espósito. 2007).

La falta, lo finito, el no saber despierta el deseo de saber y de allí de relacionarnos con lo otro y el otro y <entre> saberes construir sentidos. Sentidos contruidos en un contexto y en un momento socio-histórico dados desde las ausencias, lo contingente, la incompletud, lo desconocido, la ruptura de lo naturalizado. Sentidos que se desvanecen y en que renace lo otro con el otro como una “verdad en común” que nos posibilita el estar entre, encontrarnos entre sentidos o en su pérdida, entre vidas, entre maneras de conocer/des-conocer, entre rupturas de saberes. En donde la “verdad en común” será el reconocimiento de la extrañeza en común (Skliar citado en Pérez. 2012). Ese otro desde sus saberes nos querrá decir otras cosas de las que esperamos y nosotros como otros para él diremos cosas que él no espera (Pérez. 2012). La construcción colectiva de conocimiento implicaría estar abierto al trabajo de las diferencias entre diferentes. Involucraría lo que no entendemos, lo que nos falta, el sentirnos perdidos de nosotros mismos, la vida de otros, la apertura a los otros, lo indivisible de las vidas. Lo que nos donemos entre múltiples sujetos será lo común, una construcción colectiva (Pérez. 2012).

5. Un dispositivo de formación...

Otro de los rasgos que distinguen las experiencias de formación centradas en la democratización del conocimiento refiere a su carácter de dispositivo de formación universitaria.

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).

Este se caracteriza por desplegarse en un espacio curricular que pertenezca a una plan de estudio de una carrera universitaria. Los sujetos que participan del mismo son diversos: docentes, estudiantes y otros actores sociales no universitarios así como los vínculos que se habilitan. Los saberes que circulan son el producto de construcciones sociales intra y extra universitarias por lo tanto son múltiples en su origen así como en su circulación y movilización. Los contenidos a enseñar guardan relación con los saberes que circulan y con los diferentes espacios en que se desarrolla la enseñanza.

En síntesis, en el marco de nuestra investigación caracterizamos a las experiencias de formación universitaria centradas en la democratización del conocimiento como aquellos dispositivos de formación en los cuales se produce una articulación de las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión. Los saberes se construyen colectivamente entre múltiples sujetos, sujetos situados en distintos espacios simbólicos y portadores de saberes que se producen en espacios intra y extra universitarios.

La formación universitaria centrada en la democratización del conocimiento: sus condiciones de posibilidad

Uno de los puntos de debate al interior del equipo de investigación lo constituye la pregunta acerca de cuáles son las condiciones de posibilidad para que se dé cabida en la universidad a otros conocimientos, a aquellos que los sujetos construyen en espacios y tiempos externos a la misma, pero que enriquecen los sentidos y significados que se le atribuyen al mundo de la formación. Desde una primera aproximación teórica consideramos que las experiencias de formación centradas en la democratización del conocimiento llegan a realizarse porque en un momento histórico social, en un aquí y ahora, se producen acontecimientos que posibilitan su emergencia. Entre estos aparecen como relevantes: la apertura institucional, es decir, la creación de un lugar de apoyo, de confianza que dé cuenta de la posibilidad institucional de abrirse y darle lugar al trabajo del otro y del docente, a su posibilidad de

construir, a su potencia. Asimismo aparecen como necesarias, la formación previa de los docentes a cargo de la propuesta, la humildad, apertura y experiencia docente, el situarse en la finitud, el deseo de saber del sujeto formador, la capacidad de distanciarse y extrañarse de sí mismo, de construir saberes entre sujetos (docentes, estudiantes, comunidad, actores sociales no universitarios).

Pensamos que, en la medida que el conocimiento universitario tiende a confrontarse con otros conocimientos, conlleva un nivel de responsabilidad social más alto y alienta la construcción de un modo de vinculación articulados entre universidad y sociedad.

Bibliografía

- AAVV.** (2009). Pronunciamiento de la UNC sobre la función de extensión en las Universidades Públicas Nacionales. 3er Foro de Extensión. Córdoba.
- Álvarez Pedrosian, E.** (2013). “Crear, aprender y compartir: apuntes epistemológicos sobre la integralidad”. En *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuaderno de Extensión Nro.1, Montevideo: Udelar. Recuperado en: www.pim.edu.uy/files/2013/05/Cuaderno_integralidad-1.pdf
- Arocena, R y otros.** (2013). *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuaderno de Extensión Nro. 1, Montevideo: Udelar. Recuperado en: http://www.pim.edu.uy/files/2013/05/Cuaderno_integralidad-1.pdf
- Barnett, R.** (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bonvecchio, C.** (1999). *El mito de la universidad*. México: Siglo XXI.
- Cavalli, V.** (2016). “Los Espacios de Formación Integral en la Renovación de la Enseñanza. Sobre el diálogo de saberes en las prácticas docentes de la Licenciatura en Psicología-Udelar.” Trabajo final de grado. Montevideo: Udelar.
- Cifali, M.** (2005). “Enfoque clínico, formación y escritura”. En Paquay, Léopol & otros. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica, 170-196.
- Contrera J. y Pérez de Lara** (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Deleuze, G.** (1993). “Los intelectuales y el poder”. En *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- De Souza Santos, B.** (2007) *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz, Bolivia: Plural Editores,
- Drucker, P.** (2004). *La sociedad post capitalista*. Bogotá: Norma.

- Espósito, R.** (2007) *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Bs. As: Amorrortu.
- Fachinetti, V.** (2014) *La singularidad de la enseñanza ante la presencia del otro (paciente) en los espacios de formación pre-profesional del Área salud*. Tesis de Maestría. Montevideo: UdelaR. Recuperado en:
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/4471>
- Ferry, G.** (1997). *Pedagogía de la Formación*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA- Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Giddens, A.** (1997). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza
- Krüger, K.** (Oct 2006) “El concepto de “Sociedad del conocimiento” En: *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. Vol. XI, nº 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. Nº 2.
- Malagón Plata, L.** (2005). *Universidad y sociedad: pertinencia y educación superior* Bogotá: Coop. Editorial Magisterio.
- Menin, O.** (2002). *Pedagogía y universidad. Curriculum, didáctica y evaluación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Monetti, E.** (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de clases*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pérez, A.V.** (2013) *Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación*. Tesis de Doctorado FLACSO-Argentina. Recuperado en:
<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5593/2/TFLACSO-2012AVP.pdf>
- 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?* Bs. As. UNSAM - Jorge Baudino Ediciones,
- Ruiz Barbot, M.** (2016) *¿Qué buscan los estudiantes en la universidad? Sentidos y experiencias de formación*. Informe de Investigación: Proyecto PIMCEU 2013-2016 Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE)-Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC). Montevideo:UdelaR.
- Souto, M.** (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Souto, M.** (2011). *La residencia: un espacio múltiple de formación*. En Menghini, R. & Negrin, M. (compiladores). *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Jorge Baudino, pp.23-47.

Tünnermann Bernheim, C. (2003). La universidad latinoamericana frente a los retos del siglo XXI. Unión de Universidades de América Latina. México: Colección UDUAL.

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial de París: UNESCO.

Yurén Camarena, M.T. (2000). Formación y puesta a distancia. México: Paidós.

La Universidad y su entorno: análisis de programas de investigación orientada en la UBA 2003-2015

PAULA SENEJKO

Universidad de Buenos Aires (UBA). Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología

MARIANA VERSINO

CONICET. Centro de Estudios Urbanos y Regionales / UBA. MAECyT / UNLP

En el marco de un escenario cambiante en las Universidades en relación a los nuevos modos de producción de conocimientos que se promueven en las mismas - especialmente a partir de la última década -. este trabajo se propone reflexionar sobre la conformación de la agenda de investigación orientada de la Universidad de Buenos Aires. Para ello, en primer lugar, se presentan algunas aproximaciones a la noción de agenda de investigación. En segundo lugar, se analizan las distintas convocatorias a proyectos de investigación orientados de la UBA, entre los años 2003 y 2015, justamente evaluando su intervención en la construcción de una agenda orientada de investigación.

Aproximaciones a la noción de agenda de investigación

Aunque en este apartado no se da cuenta de un análisis exhaustivo de la literatura que trabaja con el concepto de agenda de investigación, sí se presentan algunos elementos extraídos de la bibliografía consultada que puedan aportar a una definición preliminar adecuada a los objetivos del presente trabajo.

El autor que centralmente trabaja el tema de la agenda en el ámbito del análisis de las políticas públicas es John Kingdon (1995, 2003), a partir de su libro: “Agendas, alternatives and Public Policies.” (1995, 2003).

Si bien Kingdon no refiere específicamente a las políticas de ciencia y tecnología, es importante recuperar su planteo para dar cuenta de la definición y el debate acerca de la definición de agendas, en el caso de este trabajo, de investigación universitaria. A partir de enfocarse en la manera en que se diseña una política, este autor se refiere – entre otros aspectos - a cómo la construcción de un problema político se inscribe en la agenda de políticas públicas. En este sentido utiliza el

término de “ventana política” para referirse a la convergencia de tres factores: el problema, su solución y la política (en términos de coyuntura).

Desde esta base, otros análisis posteriores a los aportes de Kingdon, como Fontaine (2015) y Roth (2002) también problematizan la cuestión de la agenda. Así, Fontaine se refiere a la formulación de las políticas o su etapa inicial. Señala que este proceso se corresponde más bien a un proceso político de negociación entre actores, que a la naturaleza o importancia del problema social, aunque la selección de dicho problema depende del proceso de negociación con otros actores (Fontaine, 2015)

Al igual que Kingdon, este autor señala que los cambios en las orientaciones de las políticas se producen cuando se abre una ventana de oportunidad, al coincidir tres elementos o corrientes como cita el autor: “el reconocimiento o la legitimidad de un problema, el acuerdo sobre las soluciones de ese problema y la voluntad política de solucionarlo” (Fontaine, 2015: 47). Es decir que estos tres elementos corresponden al ámbito de la toma de decisión. El primer aspecto, referido a la legitimidad del problema depende de la incidencia de los actores no estatales, por lo tanto la selección del problema radica también en la influencia de esos actores. La solución va a depender de la formulación del problema y del acuerdo sobre la más factible, eficaz, etc. En todo ello no se puede desconocer que la coyuntura política afecta al cambio de política.

Las decisiones dependen de las interacciones formales y no formales entre los actores y muchas veces los problemas y sus soluciones son recuperados por distintos actores cuando se abre esa “ventana de oportunidad” a la que se refiere Kingdon. Para ello el autor señala que es necesario la organización, incidencia y activismo de los actores.

En esta misma línea, Roth (2002) sostiene que si bien es cierto que el gobierno es quien establece las prioridades, metas, objetivos y metodologías, en realidad en este proceso intervienen un número plural de actores (políticos, administrativos, científicos, sociales, económicos, etc.). Por lo tanto, las decisiones no siempre son las más racionales, sino el resultado de la confrontación de esos actores.

En definitiva, el proceso de decisión de políticas y por tanto de conformación de agendas, no es un proceso lineal sino un espacio de lucha, en el que se ponen en juego los intereses materiales e ideológicos de los actores.

Otro trabajo que puede señalarse en relación a la noción de agenda es el de Horta y Santos (2016), quienes se refieren a las Agendas de Investigación a partir de analizar los aspectos endógenos que motivan a los investigadores en sus elecciones temáticas. De esta forma, para su definición, pone en consideración las preferencias de los programas elegidos, las estrategias y las metas que influyen y gu-

ían a los investigadores. En este mismo análisis, menciona también la autonomía en la elección de temas de los investigadores y señala a partir de Whitley (2000) que los programas de investigación tienden a establecerse a través de interacciones con las comunidades de pares que están social y cognitivamente informadas por las creencias específicas, tradiciones, conjuntos de reglas, normas y que se da por sentado el comportamiento.

Por último, Avalos Gutiérrez, recoge la experiencia del Programa de Agendas de Investigación, iniciado en 1995 por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas Venezolano (CONICIT). Dicho programa se origina a partir de una consulta nacional con el fin de “Repensar el CONICIT” (Avalos Gutiérrez, 2002:5). En este caso, también corresponde a una política de nivel nacional, donde se ponen en juego los actores estatales, los académicos y la sociedad en general como receptora de mejoras en la calidad de vida a partir de las transformaciones en la producción de conocimientos.

Nos explayamos un poco más en esta propuesta porque corresponde a la implementación de una política pública en el ámbito de la CYT.

Así, este autor propone una definición de agenda tal como se resume en el siguiente gráfico:

Figura 1: Definición de agendas de investigación Avalos Gutiérrez



Fuente: Avalos Gutiérrez (2002)

Aunque la experiencia que describe Avalos Gutiérrez se corresponde a un cambio institucional, es decir que es algo más amplio que un cambio en las modalidades de investigación, en lo que corresponde a este punto, menciona las siguientes fases:

- Definición de áreas temáticas y de la red de actores: esta definición es entre distintos actores sociales involucrados, de identificación de necesidades, de asociación.
- Determinación de campos y líneas de investigación: en función de las demandas y de la articulación de temas definidos en la etapa anterior.
- Evaluación de perfiles y proyectos: por pares e impares sobre la base de criterios de pertinencia, calidad, factibilidad, oportunidad, asociatividad.
- Negociación de las propuestas: sobre la base de acuerdo de productos a obtener, impactos, cofinanciamiento, etc.
- Monitoreo de proyectos: encuentros entre ejecutores, beneficiarios y evaluadores.

En la experiencia descrita por Avalos, se implementaron desde el CONICIT Venezolano a partir del año 1995 las siguientes agendas: petróleo; arroz; cacao; olefinas-plástico; ambiente; salud en estados de frontera; seguridad.

Estas breves aproximaciones hacen referencia a los espacios de decisión, a los problemas, a los actores, a la coyuntura. Aquí hay que resaltar que esto no significa exclusivamente un ejercicio lineal en el que la institución decide acerca de los temas estratégicos y los investigadores proponen proyectos de investigación desde esta base, sino que al igual que sostienen los autores señalados, esta decisión depende de múltiples factores: la cercanía de los temas de investigación de los propios postulantes; los recursos disponibles; los estímulos; las motivaciones personales; las definiciones de convocatorias; la coyuntura política etc.

La gestión de prioridades para la investigación

Para el caso de la UBA, aunque históricamente el rumbo de la actividad científica fue marcado por la especialización y la definición disciplinar de los temas de investigación (Vaccarezza, 1994), se presentaron paralelamente propuestas para atender a nuevos modos de producción de conocimientos que pudiesen dar respuestas a problemas concretos y complejos de la sociedad, promoviendo investigaciones destinadas a temas o problemáticas específicas, generalmente de áreas de vacancia o de interés social. Esta promoción, fue impulsada desde la normalización

de la universidad en el año 1986 y plasmada en manifiestos de políticas como los acuerdos Inacayal (1986) y Colón (1995).

En este sentido, el acuerdo Inacayal destacaba:

“La planificación no ha de ser compulsiva, ya que se respetará siempre el principio de la libertad académica, pero procurará orientar el grueso del esfuerzo hacia objetivos que respondan a necesidades sentidas de la sociedad, determinadas sobre la base del consenso, lo más amplio posible.

En base a ello, entre otros lineamientos, se propuso:

“contribuir al financiamiento de proyectos, en función de sus objetivos y resultados propuestos. Revertir, en este sentido, la política tradicional de otorgar subsidios sobre la oferta espontánea de proyectos y que utiliza como único criterio de asignación el de la excelencia académica del solicitante, tendiendo a planificar en base a la demanda, que la propia Universidad planteará en función de las necesidades sociales” (UBA, 1986 a: 49).

También considerando estos precedentes, Federico Vasen (2013) se refiere a la gestión de prioridades para la investigación en la Universidad de Buenos Aires en el período 1986-1994 y señala la falta de éxito de estas políticas orientadas por a) discusiones teóricas sobre política científica - aún no se encontraba tan instalada la idea de orientar la investigación -, b) la dinámica disciplinar de la ordenación del conocimiento - dado que los investigadores responden a agendas disciplinarias - y c) las características del gobierno universitario - que se centran fundamentalmente en el poder de las facultades para la distribución de proyectos financiados, favoreciendo el método de tipo “regadera”¹, respecto al otorgamiento de fondos a nivel central- de rectorado -.

En su análisis, Vasen señala que en la primera programación científica desde la normalización de la Universidad y, siguiendo lo expresado en el documento Inacayal, la agenda de prioridades se conformó a través de un ejercicio metodológico de Delphi, que consistió en la consulta a más de 500 expertos. En esta primera programación, para los proyectos especiales (de Innovación y de Desarrollo Social), las prioridades fueron definidas como áreas problema. No obstante, el autor señala que los parámetros para establecer las mismas, a pesar de la metodología utilizada, es-

1 Aquí el autor hace referencia a la forma de distribución señalada por los entrevistados en su trabajo, que favorecía el reparto general de recursos fortaleciendo “oferta” de investigaciones

tuvieron centrados en criterios internos de la propia comunidad científica, e incluso se vislumbran habilidades de adaptación de los propios investigadores para postular los proyectos como estratégicos (Vasen, 2013).

Señala la contradicción en términos de Amílcar Herrera de una política implícita y otra explícita: se planteaba la planificación y orientación pero se privilegiaba el reparto general de recursos y el fortalecimiento de la “oferta” de las investigaciones (Vasen, 2013: 17) que se relacionaban a su vez con el posicionamiento de la universidad y la disputa con el rol del CONICET (como el único espacio de investigación privilegiado hasta entonces).

Aunque en un contexto diferente al analizado por Vasen, puede decirse que aún hoy la relación entre la investigación por temas “libres” y ofertados por los propios investigadores y la investigación “orientada” sigue siendo desbalanceada, dado que esta última constituye entre un 1 y un 5% del total de proyectos Ubacyt regulares de la UBA. Así por ejemplo, mientras que en la convocatoria Ubacyt 2014/2017 se admitieron 1114 proyectos, sólo 15 corresponden al grupo de los interdisciplinarios y 7 a PDTS (Senejko y Versino, 2015). A continuación, en el apartado “Los proyectos orientados en la UBA 2003-2015” se da cuenta de las principales características de este conjunto de propuestas.

El cambio discursivo en el contexto de las universidades públicas

Como se señaló en trabajos previos (Senejko y Versino, 2015), en los últimos años se manifiesta una tendencia a la reflexión acerca de las transformaciones que se han dado en los conocimientos producidos. Ello conduce a indagar sobre qué tipo de ciencia se genera, cómo, dónde y para quién, lo cual interpela la definición de las agendas de investigación establecidas (Arocena y Sutz, 2000).

Este cuestionamiento ha permeado el lenguaje de algunos *policymakers* sirviendo a la justificación y legitimación de ciertos cambios en las políticas orientadas a su promoción (Jiménez-Buedo y Vielba, 2009) fundamentalmente centradas en la interacción ciencia-sociedad.

Aunque Bianco (2009) destaca que la preocupación por sintonizar la investigación con las necesidades sociales no es nueva en Latinoamérica, sino que tiene su origen en la Reforma Universitaria de 1918 cuando se suma el rol de la extensión como función de la universidad, puede decirse que en los últimos años, el discurso por promover una mayor vinculación con problemas de relevancia social se vio acentuado y, en el caso de Argentina, también estuvo acompañado de algunos in-

tentos de orientación de las políticas de investigación desde el colectivo universitario, como por ejemplo - sólo por mencionar dos hitos destacados y recientes - la convocatoria a Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (PICTO), generada a partir del acuerdo de todas las universidades del país que integran el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)² y la elaboración del Documento I de la Comisión Asesora sobre Evaluación del Personal Científico y Tecnológico del MINCYT: “Hacia una redefinición de los criterios de evaluación del personal científico y tecnológico” (MINCYT, 2012). En este último documento se reflexiona sobre la evaluación de la investigación aplicada y orientada a la solución de problemas concretos que es realizada por los investigadores y se expone la necesidad de adecuar los mecanismos de evaluación del personal que se dedica a este tipo de actividades y su posible transferencia al medio y, se expresa que quien participe de este tipo de proyectos orientados a la resolución de problemas o demandas específicas sea evaluado por su participación y desempeño en el mismo, más allá de los parámetros tradicionalmente utilizados en la evaluación de las actividades de ciencia y tecnología (MINCYT, 2012). Dicho documento propuso a su vez la conformación y gestión por parte del MINCYT de un Banco Nacional de Proyectos, integrado a su vez por uno específico de Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS)³.

Enfatizando esta tendencia, Laura Rovelli (2016) señala que en el plano universitario público de la Argentina “entre 2014 y 2015 sobre un total de cincuenta y tres universidades nacionales, un 60 % (treinta y dos instituciones) cuentan con subsidios para la promoción de la investigación con fondos propios de la institución, mientras que dentro de ese grupo casi un 60% (diecinueve casas de estudio) fijan algún tipo de área de conocimiento o temática prioritaria/estratégica para financiar proyectos y/o becas de investigación” (Rovelli, 2016: 6).

No obstante los acontecimientos recientes comentados y las tendencias a la incorporación de nuevos instrumentos orientados en las Universidades Nacionales, Roca y Versino (2016) se preguntan si las universidades se dan su propia agenda de investigación y cuáles son los parámetros que la definen, pero concluyen que las características y las condiciones de la evaluación y legitimación de actividades de I+D, inciden significativamente en la capacidad y autonomía para generar y establecer agendas propias de investigación. Entre las circunstancias más notables que inscriben esta tendencia restrictiva, mencionan la incidencia de patrones de evalua-

2 Denominada PICTO-CIN

3 El Banco Nacional de PDTS se puso en funcionamiento en la órbita del MINCYT en el año 2013. Actualmente cuenta con 251 proyectos y la UBA participa como institución ejecutora en 69 de ellos.

ción con lógicas propias de las entidades financiadoras como ANPCyT y del CONICET.

Los proyectos orientados en la UBA 2003-2015

Al hablar de “proyectos orientados” en esta investigación, se hace referencia a aquellos proyectos dirigidos a temas o problemas específicos; que atienden a cuestiones de relevancia social; que traspasan las fronteras disciplinares y que se presentan como una línea diferencial en el marco de las convocatorias de proyectos regulares presentados en las temáticas que definen los propios investigadores. Con estas características, desde el 2003 al 2015 se pueden mencionar tres instrumentos de investigación orientados que se repiten en algunos casos en diferentes convocatorias⁴.

A continuación se presenta un listado en el que se intentan resumir los distintos instrumentos, sus características y cantidades.

Tabla 1: Listado de convocatorias orientadas UBA desde 2003 a 2015

Programación	Tipo de proyectos	Resolución de Convocatoria	Requiere adoptante /contraparte / actor social involucrado	requisito de interdisciplinariedad	orientación	Total presentados	Total financiados
2004-2007	Proyectos de Urgencia Social (PUS)	CS 1542/03	SI	SI	Problemas de urgencia social	52	23
2006-2009	Proyectos de Urgencia Social (PUS)	CS 5058/05	SI	SI	Problemas de urgencia social	23	15
2010-2012	Proyectos Interdisciplinarios (PI)	CS 6712/09	NO EX-CLUYENTE	SI	Programas interdisciplinarios de Cambio Climático; Marginaciones	23	12

4 Aunque en este trabajo no se señalen las diferencias de modelos entre iniciativas, es importante señalar que Vasen (2012) diferencia los distintos tipos de proyectos: los que promueven la innovación (más relacionados con una concepción mercantil de la investigación), los que sólo requieren la asociación con actores externos y los proyectos que reconocen la responsabilidad social de la universidad y su capacidad para ayudar con la crisis desatada en el 2001, como es el caso de los Proyectos de Urgencia Social

					Sociales y Energía		
2011-2014	Proyectos Interdisciplinarios (PI)	CS 674/10	NO EX-CLUYENTE	SI	Programas interdisciplinarios de Cambio Climático; Marginaciones Sociales y Energía	12	8
2012-2015	Proyectos Interdisciplinarios (PI)	CS 2772/11	NO EX-CLUYENTE	SI	Programas interdisciplinarios de Cambio Climático; Marginaciones Sociales, Energía, Transporte y Desarrollo	14	12
2012-2014	Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS)	CS 5778/12	SI	NO EX-CLUYENTE	Orientado a la resolución de problemas socio-productivos definidos por adoptantes/demandantes	38	36
2014-2017	Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS)	CS 7000/13	SI	NO EX-CLUYENTE	Orientado a la resolución de problemas socio-productivos definidos por adoptantes/demandantes	7	6

Fuente: Elaboración propia

Aunque todos los proyectos presentan similitudes en su orientación, específicamente fueron impulsados para atender las siguientes cuestiones:

- **Proyectos de Urgencia Social (PUS):** convocados en el año 2003, mediante Resolución (CS) N° 1542/2003, dirigidos a satisfacer necesidades de grupos vulnerables, con aplicación social inmediata y rápida transferencia.
- **Proyectos Interdisciplinarios (PI):** Con el objetivo de fomentar la actividad interdisciplinaria y pensando en darle un mayor anclaje a los Programas Interdisciplinarios de Cambio Climático (PIUBACC), Margina-

ciones Sociales (PIUBAMAS) y Energías Sustentables (PIUBAS) existentes desde 2007/8 y con el fin de sostener la continuidad de los mismos, se establecen las convocatorias de Proyectos Interdisciplinarios a partir del año 2009. Posteriormente se agregan los programas de Desarrollo (en 2010) y de Transporte (2012).

- **Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs):** Como mecanismo de estímulo a todo el sistema en el marco promocional de los PDTs desde el MINCYT, desde la UBA se acordó hacer una convocatoria específica para la presentación de PDTs en el año 2012 (Resolución 5778/12). Posteriormente, en la convocatoria 2014-2017, los PDTs se insertan como alternativa de las convocatorias UBACYT. Al igual que en los documentos MINCYT, estos proyectos se definieron como “orientados al desarrollo de tecnologías asociadas a una oportunidad estratégica o a una necesidad de mercado o de la sociedad debidamente explicitada por los demandantes y/o adoptantes. Estarán dirigidos a la generación de productos, procesos, prospectivas o propuestas, definidos por un demandante, un posible adoptante...”. En el caso de estos proyectos las presentaciones se enmarcaron en los Núcleos Socio-Productivos Estratégicos (NSP) listados en el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

Así, sus especificidades radican, para los Proyectos de Urgencia Social por la incorporación de actores sociales involucrados y la atención a problemas acuciantes. Los proyectos interdisciplinarios por su acercamiento a los programas de tipo estratégico promovidos por la universidad; los PDTs por la aplicabilidad de la investigación y la adopción de resultados.

En el caso de los Proyectos de Urgencia Social, los proyectos fueron presentados en el marco de las Comisiones Técnicas Asesoras de la UBA (CTA)⁵ y luego agrupados en las siguientes temáticas:

- Transición nutricional y riesgo social
- Problemas del hábitat
- Familias en contexto de pobreza: representaciones y significaciones

5 Las Comisiones Técnicas Asesoras (CTA) son órganos integrados por docentes - investigadores de la UBA para asesorar al Rector y Consejo Superior en los procesos de evaluación. Desde el año 2007 son las siguientes: Ciencias de la Salud Humana (CTA 1); Ciencias Sociales (CTA 2); Humanidades (CTA 3); Ciencias Básicas y Biológicas (CTA 4); Ingeniería y Ciencias del Ambiente (CTA 5); Ciencias Agropecuarias y Salud Animal (CTA 6); Ciencias Jurídicas, Económicas y de la Administración (CTA 7); Diseño para el Hábitat Humano (CTA 8)

- Sectores vulnerables y trabajo
- Niños y jóvenes en vulnerabilidad social
- Salud y fármacos
- Educación y propuestas de inclusión

Según señala Martha Mancebo en su análisis de los Proyectos de Urgencia Social de la convocatoria 2004-2007 (Mancebo, 2006) la problemática del trabajo en su relación con los sectores vulnerables concentró la mayor cantidad de proyectos financiados, luego le siguieron las temáticas vinculadas, por un lado, al hábitat y, por otro, a niños y jóvenes asociados a la educación en relación con la vulnerabilidad social. Las temáticas nutricionales y de salud y los estudios sobre las familias en contexto de pobreza constituyeron la temática con menor representación.

Para el caso de los proyectos Interdisciplinarios, aunque la delimitación de los temas estuvo dada por la definición de los programas, se pudo observar que en algunos programas los proyectos presentados no parecen estar demasiado vinculados con las temáticas de origen. Así por ejemplo, se verifica una alta pertinencia en los temas de proyectos financiados en las tres convocatorias para el caso de Energía (PIUBAES) y Cambio Climático (PIUBACC), pero no sucede lo mismo con Marginaciones Sociales (PIUBAMAS) y Desarrollo (PIUBAD), donde los temas varían sustancialmente, pasando de temas de educación superior, familias, cuestiones habitacionales, salud, políticas públicas y seguridad para referirse a Marginaciones, mientras que los proyectos de desarrollo atienden temas de producción agropecuaria, tecnología para tratamiento de suelos, hasta mercados regionales de alimentos, cultivos y aspectos genómicos de granos, ordenamiento territorial y problemáticas de contaminación de aguas. En tanto, no se presentan proyectos de Transporte (PIUBAT) en las convocatorias señaladas.⁶

Por último, en el caso de los PDTs de los 35 Núcleos Socio Productivos del Plan Argentina Innovadora 2020 (Mincyt, 2012 a), se presentaron proyectos relacionados a 14 núcleos, según la distribución que se muestra en el cuadro a continuación. La mayoría de los proyectos se ubican en Economía social y desarrollo local para la innovación inclusiva y Producción animal tradicional:

6 Ver listados de resúmenes de Proyectos Interdisciplinarios financiados en <http://www.uba.ar/secyt/contenido.php?id=204&s=477>

Tabla 1: Presentación PDS según Núcleos Socio Productivos:

Núcleo Socio Productivo	Total proyectos
Economía social y desarrollo local para la innovación inclusiva	7
Producción animal tradicional	6
Hábitat	3
Enfermedades crónicas, complejas con componentes multigenicos y asociadas a adultos	3
Sistemas de captura, almacenamiento y puesta en disponibilidad de datos	3
Biosimilares (productos biológicos incluyendo anticuerpos monoclonales)	2
Nanomedicina	2
Mejoramiento de cultivos y producción de semillas	1
Restauración de ambientes degradados	1
Valoración económica, medición y evaluación de servicios ecosistémicos	1
Uso racional de la energía	1
Enfermedades infecciosas	1
Bioingeniería de tejidos o medicina regenerativa	1
Maquinaria agrícola y procesadora de alimentos	1
s/dato	3

Fuente: Elaboración propia

Un punto que vale destacar (que surge de consultar a una investigadora que también fue evaluadora de proyectos Interdisciplinarios), es el problema de la falta de adecuación de los proyectos a los términos de los llamados, especialmente en relación al poco componente interdisciplinar de los mismos (aquí en referencia directa a los PI), aunque se arriesga a enfatizar que ello se ve más relacionado con la inercia de los investigadores y de la propia gestión a adecuar lo que ya se hace, más que a falencias de convocatoria. Así sostiene:

“El problema de que no hayan sido interdisciplinarios no sé si necesariamente es por cuestiones de formulación de la convocatoria, sino porque siempre está la inercia de lo anterior. El investigador (uno mismo) adapta lo que tiene a nuevas convocatorias. De a poco se va construyendo la identidad de la convocatoria. No sé si está mal ... En la gestión pasa lo mismo que en la investigación, se parte siempre de lo que se tiene, de lo que ya funciona y se adapta eso a lo nuevo. Entonces para que se instale es necesario el tiempo y la evaluación de objetivos, resultados y procesos”. Evaluadora de proyectos interdisciplinarios (2012)

Reflexiones finales

A pesar de las distintas definiciones encontradas del concepto de “Agenda”, sigue resultando complejo dar cuenta de la agenda de investigación orientada de la UBA, en particular por la poca cantidad de proyectos orientados presentados, respecto a las convocatorias regulares y los totales UBA y por las variantes entre los distintos tipos de proyectos orientados, sus particularidades y las distintas formas de construcción de los temas de convocatorias. Estos factores conducen a señalar que la conformación de dicha agenda aún sigue siendo débil, sobre todo en relación a la tradición regular y disciplinar de la UBA.

Lo que sí es posible afirmar es que los instrumentos orientados de la UBA en el período analizado y juntamente con ello las propuestas presentadas surgen – siguiendo a Arocena y Sutz (2000) - como el intento de incorporar expectativas públicas al desarrollo de la ciencia, lo que representa para la gestión universitaria cambios alineados a la idea de promover un nuevo modo de producción de conocimientos.

En el caso de este trabajo, aunque propuestos por los propios investigadores (lo que usualmente se denomina “ofertismo”), los proyectos pretenden atender esos lineamientos institucionales y se presentan como líneas diferenciales de los instrumentos regulares de investigación. No obstante, el punto crítico radica en la amplitud de los temas y bases de convocatoria.

Aunque la definición de las bases podría deberse a un ejercicio más bien de arriba hacia abajo, ya que es la propia conducción política de la universidad la que define los temas estratégicos y tipos de proyectos a promover, son los propios investigadores los que terminan ajustando los alcances de los temas. En este sentido, la amplitud de las bases de convocatoria y lineamientos institucionales poco específi-

cos facilitan la adaptación de investigaciones ya existentes a los requerimientos de las convocatorias orientadas.

Es decir, que a pesar de los lineamientos institucionales, que resultan ser demasiado genéricos en su orientación, la mayoría de las propuestas siguen siendo ofertadas por los investigadores. En este sentido, más que un impulso a la incorporación de las expectativas públicas al colectivo científico consiste antes bien en la incorporación de ciertos temas o problemas estratégicos en la agenda de investigación universitaria.

Ello coincide con lo planteado por Bianco (2009) en relación a los análisis en la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR): “A pesar de los esfuerzos institucionalizados para favorecer los encuentros entre la investigación y las problemáticas sociales y productivas, los problemas de investigación continúan siendo mayormente pensados desde una lógica de oferta de soluciones y no necesariamente de construcción conjunta desde la demanda” (Bianco M. et al, 2009: 6)

Asimismo, se destacan los factores contextuales o de coyuntura que influyen en la conformación de una posible agenda de investigación orientada, siguiendo los análisis de Kingdon; Fontaine y Roth antes citados. Así por ejemplo, los proyectos de Urgencia Social son respuestas a la crisis social y política después del 2001, mientras que en el 2012, los PDTs surgen a raíz de la propuesta de orientar la investigación a proyectos de desarrollo social y productivo según lo consensuado en el sistema de CyT e incorporan como referencia a las Núcleos Socio Productivos del Plan 2020. Donde sí puede pensarse que existió una mayor capacidad de definición de la agenda de investigación por parte de la Universidad es a partir de la creación de los Programas Interdisciplinarios (PIUBAS). No obstante, según se señaló anteriormente, en el caso de algunos programas los temas de los proyectos parecen ser poco pertinentes a los temas de los propios programas.

En relación al planteo de falta de éxito de las políticas orientadas que hace referencia Vasen, respecto al período de la normalización de la Universidad, puede decirse que en los años analizados en este trabajo, se logró instalar la idea de orientar la investigación, aunque no se logró romper la dinámica disciplinar y la lógica de distribución de tipo “regadera”, respecto al otorgamiento de fondos a nivel central de rectorado para proyectos definidos institucionalmente. No obstante, no se han vuelto a realizar ejercicios para definir las prioridades que deberían atenderse desde la universidad.

Finalmente, siguiendo el trabajo de Avalos, podría decirse que una aproximación de agenda, se da a partir de la interacción de decisiones de distintos actores, pero en este caso fundamentalmente de los gestores (funcionarios) y los propios

investigadores, ya que no median en estas convocatorias mecanismos para identificar demandas. No obstante, aunque sin lineamientos definidos en forma constante, se dan algunos encuentros entre lo público y lo privado, lo comunitario y lo particular al incluir otros actores sociales en la ejecución de los proyectos (a pesar de que esto sólo puede considerarse en los casos de Urgencia Social y PDTs).

Aunque estos doce años de proyectos no permitan definir una agenda de investigación orientada de la UBA, las propuestas analizadas son ejercicios por acercar la universidad con su entorno, de ahí su importancia y la necesidad de continuar con análisis que puedan contribuir a la mejora de los procesos.

Bibliografía

Arocena y Sutz (2000) “La Universidad Latinoamericana del Futuro”, Colección Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), México, 366 pp.

Ávalos Gutiérrez, I. (2002) “El Programa de Agendas de Investigación como intento de asociar a los tres sectores: Experiencias en Venezuela”, Seminario "Educación superior y ciencia y tecnología en América Latina y el Caribe: Respuestas frente a la expansión y a la diversificación" Fortaleza, Brasil.

Bianco, M.; Mederos, L.; Sutz, J. y Tomassini, C. (2009). El contrato social de la ciencia y las agendas de investigación en una universidad pública. XXVII Congreso de la Asociación

Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Fontaine G. (2015), “El análisis de políticas públicas: Conceptos, teorías y métodos”, Barcelona, Anthropos Editorial; Quito: Flacso, Ecuador

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S. Scott, P., y Trow, P. (1997 [1994]) “La nueva producción del conocimiento”, Barcelona, Pomares-Corredor.

Horta, H. y Santos, J. (2016), “An instrument to measure individuals research agenda setting: the multi-dimensional research agendas inventory”, *Scientometrics*, vol. 108, issue 3, pages 1243-1265.

Jiménez-Buedo, M. y Vielba I. (2009) “Más allá de la ciencia académica?: Modo 2, ciencia posacadémica y ciencia posnormal”, *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXV 738, pp. 721-737.

Kingdon, J.(2003/1995). “Agendas, Alternatives, and Public Policies”, New York, Longman, 254 p.

- Mancebo, M.** (2006) “Informe de Evaluación de los Proyectos de Urgencia Social 2004-2006”, CONTRATO DE LOCACIÓN DE OBRA N° 213/06.
- Roca, A. y Versino, M.** (2016) “Producción y legitimación de conocimientos en las Universidades nacionales. Una mirada desde las políticas de Ciencia y Tecnología y le Evaluación de la Investigación”, *Revista Política Universitaria*, IEC-CONADU, 21-32.
- Roth Deubel, A.** (2002), “Políticas públicas. Formulación, implementación h evaluación”, Ediciones Aurora, Bogotá.
- Rovelli, L** (2016) “Políticas científicas, universidad y desarrollo local: un estudio de la implementación de áreas prioritarias en una universidad pública de la Argentina”, en XI Jornadas Latinoamericana de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (ESOCITE 2016), Curitiba, Brasil.
- Senejko, P. y Versino, M. (2015)** “La construcción de políticas de investigación “orientadas” en la Universidad de Buenos Aires (UBA)” en Lago Martínez, S. y Correa, N. (Coordinadores) *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI* (pp 355-364), Buenos Aires, Editorial Teseo. URL: <https://www.teseopress.com/universidadyciencia>,
- Sutz, J.** (2005) “Sobre agendas de investigación y Universidades de Desarrollo”, *Revista de Estudios Sociales* no. 22, pp. 107-115.
- Vaccarezza, L.** (1994) “Los problemas de la innovación en la gestión de la ciencia en la universidad: los programas especiales de investigación en la UBA”, *REDES* N°2, vol. 1, 107-128.
- Vasen, F.** (2012) “Priorities, solidarity and the “watering can”, Institutional Research Policies and Conceptions of Relevance in a traditional Latin American University Setting”, *International Journal of Contemporary Sociology*, Special Issue “The University and Society”, ed Juha Tuunainen y R.P. Mohan, 49 (1), 117-144.
- Vasen, F.** (2013) “La gestión de prioridades para la investigación universitaria. El caso de las políticas científicas estratégicas de la Universidad de Buenos Aires (1986-1994)”, en Conferencia Internacional LALIS 2013, Rio de Janeiro, Brasil.
- Whitley, R.** (2000), “The intellectual and social organization of the sciences”, Oxford, Oxford University Press.
- Ziman, J.** (2003) “¿Qué es la ciencia?”, Cambridge University Press. Madrid traducción española de “Real Science: What it is, and what is means” por Perez Sedeño E. y Galicia Pérez, N.

Fuentes

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT) (2012 a), “Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva: Argentina Innovadora 2020”.

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT) (2012 b), “Documento I de la Comisión Asesora sobre Evaluación del Personal Científico y Tecnológico del MINCYT: Hacia una redefinición de los criterios de evaluación del personal científico y tecnológico”, Buenos Aires, pp. 6.

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT) (2013), “Documento II de la Comisión Asesora sobre Evaluación del Personal Científico y Tecnológico: Precisiones acerca de la definición y los mecanismos de incorporación de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) al Banco Nacional de Proyectos del MCTIP, pp.8

SECYT (2017) “Página web de la Secretaría de Ciencia y Técnica UBA”
<http://www.uba.ar/secyt/contenido.php?id=204&s=477>

UBA (1986) “Propuesta de INACAYAL”.

UBA (1995) “Acuerdo de Gobierno para la reforma de la Universidad de Buenos Aires”.

Consultas a informantes

Evaluadora de Proyectos Interdisciplinarios (2012)

¿Para qué sirve la ciencia? Un estado del arte de los marcos teóricos sobre la utilidad del conocimiento científico en ciencias sociales y humanidades

MAURO ALONSO

mauroralonso@gmail.com

FSOC-UBA

La relación ciencia, sociedad y utilidad en el inicio de los estudios sociales de la ciencia

Robert Merton durante la primera mitad del siglo veinte inauguró la sociología de la ciencia como disciplina que se propone abordar la consolidación de la ciencia como una institución de la sociedad y el proceso de producción del conocimiento científico como un nuevo objeto de estudio para de las ciencias sociales.

Para esto, el autor en su tesis doctoral de 1937: *“Ciencia Tecnología y Sociedad en la Inglaterra del SXVII”* se propone estudiar las condiciones que posibilitaron el surgimiento y la consolidación de la ciencia como institución en las sociedades modernas, especialmente la sociedad inglesa del XVII.

Merton explicita en su texto que la consolidación de la ciencia como una nueva “institución social” debe su explicación principalmente a la creciente demanda de conocimiento técnico por parte de la sociedad en los nuevos contextos de industrialización y urbanización de la sociedad inglesa (Merton, 1984).

La ciencia, entonces, se consolidó como una institución social, siguiendo a Merton, gracias a su capacidad de proveer soluciones a los problemas sociales en busca del progreso y del desarrollo gracias a la aplicación de la razón que la invistió de un alto grado de estima social y de autonomía: “la doctrina del progreso se integra vigorosamente a cualquier cultura en la cual el utilitarismo constituye una de las normas básicas y la ciencia sufre un rápido desarrollo” (Merton, 1984).

El análisis mertoniano evidencia que la institucionalización de la ciencia se debió a su capacidad de proveerle conocimiento y herramientas a la sociedad inglesa promovieran el desarrollo y el progreso. Este análisis, por cierto, evidenció el carácter ofertista de la función social que le permitió a la ciencia moderna consolidarse y la dotó de la alta estima y valoración social que sería luego incuestionable como condición de su desarrollo.

En este texto, el autor brinda las primeras aproximaciones acerca de la concepción de utilidad social del conocimiento científico que identifica en su trabajo asociada a la capacidad de promover el desarrollo de técnicas y herramientas que luego pudieran ser empleadas por la sociedad para resolver los problemas especialmente ligados a la producción industrial, como así también esboza los primeros reparos acerca de esta lógica utilitaria que, advierte hacia el final del texto, no debe ser el criterio imperante dentro institución científica.

Signado por el clima de época del período entre guerras en Europa, la preocupación del autor estaba en proteger el desarrollo de la ciencia separándola únicamente de la función utilitarista.

En un trabajo posterior "*La ciencia y el Orden Social*" el autor aborda los cambios que se producen al interior de la institución científica debido al cambio en el orden social de principios del siglo veinte. Con los temores de la época acerca del avance del nacional socialismo y régimen soviético y su "intromisión" en la comunidad científica, el autor se propuso describir el proceso "interno" que le permite a la ciencia producir conocimiento. La actividad de los científicos, aseguraba Merton, se encuentra regulada por normas internas, propias de esta institución que deben mantenerse y que garantizan su funcionamiento. Es el ethos científico expresado en las máximas *CUDEOS*¹ el que garantiza el funcionamiento de la ciencia como productor de conocimiento útil para la sociedad.

Desde el inicio mertoniano del campo de estudios CTS se propuso un modelo de análisis que reconocía la autonomía de la comunidad científica, con sus normas y reglas, como condición necesaria y suficiente para que esta desarrolle conocimiento útil de los que la sociedad pueda proveerse. Desde su perspectiva debe evitarse la intromisión de elementos "externos" a la comunidad científica para que esta pueda desarrollarse.

Por cierto, si bien desde el inicio, la lógica utilitarista le permitió a la ciencia institucionalizarse, esta noción de utilidad quedó siempre asociada a una operación de uso posterior al proceso de investigación. La ciencia debía ser libre y autónoma y producir conocimiento, la función social de la ciencia se consolidaba como proveedora y la consolidación de su utilidad quedaba en manos de quienes tomaran ese conocimiento y lo pusieran en práctica.

La utilidad del conocimiento, para el enfoque funcionalista de la relación entre ciencia y sociedad, se presenta como una cualidad intrínseca del mismo conocimiento y que deviene de la forma en que la ciencia se organiza y funciona (su méto-

1 Comunalismo, Universalismo, Desinterés y Escepticismo Organizado. Ver Merton 1984 (pp. 57-64)

do, sus normas, su autonomía). Al mantener la autonomía y las normas internas, la comunidad científica podrá ser capaz de producir conocimiento útil para la sociedad.

En 1945 Vannevar Bush en su documento en respuesta a los interrogantes presentados por el presidente norteamericano Theodor Roosevelt: “Ciencia, Frontera sin Fin”, el científico norteamericano expone los principales lineamientos de lo que luego se conocerá como “modelo lineal de innovación”.

Bush expresa en su documento la importancia de la libertad de los científicos, la necesidad de promoción de la ciencia básica como piedra fundante de cualquier tipo de progreso y al respecto afirmó: “cuando se les da un uso práctico, los adelantos de la ciencia significan más puestos de trabajo, salarios más altos, horarios laborales más cortos, cosechas más abundantes, más tiempo libre para la recreación y el estudio (...). Los avances científicos también traerán niveles de vida más altos, conducirán a la prevención o cura de enfermedades, promoverán la conservación de nuestros recursos (...) y asegurarán los medios de defensa contra la agresión” (Bush, 1945).

La función social de la ciencia es la de ofertar conocimiento científico válido y verdadero que luego irá consolidando su utilidad en la medida que avance en el proceso lineal, los beneficios sociales sucederán sin la necesidad de intervenir dentro de la comunidad científica, sus valores y normas.

Mediante este enfoque, el conocimiento científico en sus diferentes fases va avanzando de modo lineal desde el “conocimiento básico” que será luego insumo de la “ciencia aplicada” y que luego mediante el desarrollo tecnológico podrá plasmarse en un beneficio para la sociedad en el mercado como innovación. La utilidad del conocimiento científico producido no es un elemento al que, desde este enfoque, se le preste singular atención ya que la persecución de fines utilitarios como principio organizador de la ciencia ponen riesgo su propio funcionamiento y desarrollo, como sostiene Bush en su trabajo. El eje se encuentra puesto en garantizar la producción de conocimiento básico que luego pueda servir de insumo en las fases siguientes del desarrollo y para esto, solo bastará con proteger la autonomía de la institución científica garantizándole los espacios para su desarrollo.

Tanto el enfoque funcional como el “modelo lineal” comprenden la utilidad del conocimiento científico como una cualidad inherente al conocimiento (el conocimiento es útil en sí mismo sin las intervenciones externas de la sociedad en la ciencia) y ponen su énfasis en la necesidad de separarlo de la lógica utilitaria como principio que rija la producción científica.

Si los elementos externos a la ciencia se inmiscuyen en el proceso científico, el conocimiento científico no será capaz de promover el desarrollo y cumplir la función social que de la ciencia se espera. Para ambos, la autonomía de la ciencia frente a los fines utilitarios está en el primer plano.

En cualquier caso, tanto para el funcionalismo como para el modelo lineal, la utilidad social del conocimiento comparte una doble condición: por un lado cualquier producción científica, amén de la garantía de su autonomía encierra algún valor de utilidad social posible del conocimiento que produce y por otro, esa utilidad solo adquiere un significado *ex – post* de la salida del laboratorio. Cualquier utilidad que un conocimiento determinado pueda tener es inherente al hecho de que se produjo en la “santidad” del laboratorio y es deber de la sociedad, una vez que la ciencia haya terminado, encontrar como usar ese conocimiento.

En este punto es necesario realizar el primer reparo. Desde la constitución del campo de estudios CTS se otorgó una relevancia secundaria a la noción de utilidad del conocimiento o dicho de otro modo, no se puso especial atención sobre la noción de utilidad social. Los enfoques presentados se preocuparon en primera instancia asignar a la autonomía del campo científico el lugar de garante de utilidad que proviene de la validez y la verdad del método científico y luego por poner la lupa sobre la fase posterior de su uso. El problema estaba en quienes se apropiaban del conocimiento que la ciencia produce y como esa apropiación reproduce las condiciones sociales de dominación que están presentes en la sociedad que la enmarca.

La utilidad, entonces, estaba de alguna forma igualada a la validez o la veracidad del conocimiento científico producido mediante la rigurosidad del método. Siempre que la ciencia pueda avanzar y ofrecer su producto final bajo sus normas y su independencia, el conocimiento será útil para la sociedad de alguna forma.

Junto a estos enfoques clásicos, podemos encontrar los abordajes críticos de la escuela marxista principalmente que pusieron en cuestión la pretendida asepsia de la ciencia frente a los factores “externos”.

Los trabajos de John Desmond Bernal realizaron las primeras críticas acerca de la concepción clásica de utilidad social del conocimiento científico asentado solamente en la garantía de la autonomía y en el modelo ofertista de la ciencia.

Lo que estos autores afirman es que la utilidad del conocimiento se mide por la mirada sobre quienes se apropian del mismo. Su preocupación no es tanto intrínseca acerca de las formas internas de validación del conocimiento sino del hecho de que sean los sectores sociales que ocupan una posición dominante los beneficiarios privilegiados.

Este enfoque no cuestiona la noción de utilidad como inherente al conocimiento científico sino que se preocupa por cómo la apropiación desigual que reproduce la dominación. Para estos autores, el eje se encuentra en la necesidad de intermediación en el proceso de uso.

Como lo expresa Kreimer, parafraseando a Bernal, el culpable en última instancia de los «malos usos» de la ciencia es la sociedad capitalista, que se apropia de un modo perverso de los productos del conocimiento. El “medio interno” de la ciencia, es decir la llamada “comunidad científica”, por el contrario, era percibido como un espacio que era un modelo de democracia, sin privilegios de clase. (Kreimer, 2010).

Estas aproximaciones fueron puestas en tensión gracias a los aportes críticos de otros científicos sociales que comprendían que la utilidad social de lo que la ciencia produce no se encuentra en el seno de la ciencia, sino que la utilidad contiene un componente social que obliga a preguntarse no solamente por la función que la ciencia ocupa en la sociedad sino también por cómo esa función es llevada adelante por quienes producen el conocimiento científico.

Luego de la última posguerra se inicia un debate clave al respecto autonomía de la ciencia y la intervención del estado donde se destacan los intercambios entre John Desmond Bernal (1954) quien sostenía la importancia de la intervención activa de la sociedad (representada por el Estado) en la ciencia para la promoción del desarrollo y Michael Polanyi (1968) quien proponía reparos en la intervención pública dentro del campo científico entendiéndola como un factor limitante de la libertad académica y de la autonomía que debe imperar en la “República de la Ciencia”.

La sociedad al no poder interpelar a la ciencia, a los científicos, solo puede, expectante, recoger de ella los conocimientos que esta acumula. Este “modelo lineal” de la ciencia ha sido largamente debatido desde distintas disciplinas sociales por su inconsistencia teórica aunque, incluso en nuestros días, siga siendo válido en algunos espacios al interior del campo científico.

En este contexto y retomando la crítica sobre la neutralidad de la ciencia y de la producción científica explícita que la tarea de los científicos, que debían “vender” sus proyectos, quedaba atada a los “patrones” que podían financiar el conocimiento y por tanto reclamarle a los científicos lo que era funcional para estos. Al respecto el autor recupera la noción de la “responsabilidad moral” de los científicos y sostiene que es esta ya difícil de eludir, intentando recuperar la agencia de los científicos como responsabilidad que estos tienen con la sociedad en su conjunto. Es, como dice Bernal, el público el que debe juzgar el aporte de los científicos y por tanto de la ciencia, al desarrollo de la sociedad.

Bernal, como representante de la corriente externalista de los estudios de la ciencia (debatiendo con exponentes del internalismo como Michael Polanyi), reconoce la ciencia como piedra angular del desarrollo de la sociedad y la ciencia por sí misma, con reglas endógenas de producción de conocimiento, con la validez de su método, no necesariamente contribuye a tal fin (aunque su autonomía deba ser defendida), el conocimiento científico se produce en un contexto social de dominación en el que la mayoría de la sociedad no funciona necesariamente como juez y parte.

La ciencia, entonces, en sí misma, los conocimientos que produce están estrechamente ligados con la sociedad y con quienes poseen una posición dominante en la sociedad, es decir quienes controlan los medios de producción y por tanto habilitan y constriñen determinados desarrollos según su necesidad de avanzar o consolidar su posición dominante.

La ciencia no es neutral, el conocimiento científico no es neutral como evidencia Bernal en su texto: la sociedad influye sobre la ciencia y la ciencia sobre la sociedad.

En cualquier caso, como efecto práctico de estas concepciones se otorgó una relevancia secundaria al análisis de criterios de uso, utilidad, relevancia e impacto del conocimiento científico localizándola en una fase posterior a la de la propia construcción del conocimiento.

El giro hacia la demanda. Una nueva construcción de utilidad

Si desde la constitución del campo de estudios CTS con el aporte mertoniano se aceptó que la relación ciencia-sociedad debía estar signada por la autonomía y la autorregulación de la ciencia como condición necesaria para la generación de conocimiento verdadero y válido (que luego podría convertirse en socialmente útil) esto comenzó verse puesto en tensión desde la década del '60.

Varios elementos van confluyendo para cuestionar el papel de la ciencia como un único saber legítimo. Ello estuvo enmarcado dentro de cierto “malestar”, compartido con movimientos contemporáneos en Europa y los Estados Unidos (usualmente denominados movimientos “anticiencia”) (Kreimer, 2015) sobre la fuerte asociación entre el desarrollo capitalista y el uso intensivo del conocimiento científico, lo que dio lugar a un modelo de desarrollo (capitalismo + conocimiento intensivo) que se juzgaba como perverso en muchos de sus efectos. En este contexto, comenzaron a percibirse efectos no deseados del desarrollo científico y tecnológico,

entre los cuales los más evidentes eran el desempleo y la degradación del medio ambiente.

Dentro de este marco, la llamada “sociología del conocimiento científico”, de matriz constructivista y relativista, vino a cuestionar, al comienzo de los años setenta, el papel de la ciencia como única fuente de legitimidad en la toma de decisiones públicas.

Partiendo de un cuestionamiento a la noción de autonomía, planteó que el conocimiento científico, lejos de ser plantearse como algo “puro”, estaba fuertemente impregnado de –incluso determinado por– valores, creencias, intereses, conflictos. De hecho los autores del programa constructivista (Bloor, Barnes, Collins, Latour, Callon, Knorr-Cetina, Lynch, Edge, entre otros) plantearon que debía romperse la idea de una “caja negra” de cómo se produce el conocimiento científico, y estudiarlo sistemáticamente desde las ciencias sociales, dándole el rango de creencias colectivas, sin un estatus epistemológico diferente de otras creencias sociales. Así, el conocimiento que es aceptado como verdadero atraviesa un arduo proceso de producción que es el resultado de luchas, negociaciones de sentido, construcción de representaciones sobre el mundo natural, etc.

En efecto, varios años después de finalizado el régimen nazi, y dejada atrás la época más radical del estalinismo, ya no se trata, por lo tanto, de “proteger” a la ciencia de sus posibles amenazas, sino de cuestionarla, para prevenir sobre sus riesgos, para tornar más democráticas las decisiones acerca de su desarrollo, abriendo las fronteras de un espacio cerrado, y ampliando los debates tanto a los expertos como a los profanos

En estos nuevos contextos sociales, desde la sociedad se comenzó a interpelar a la ciencia más activamente para que se defina acerca de los diversos temas de la agenda política, económica y social. Ya no bastaba la persecución incansable de verdad desinteresada sino que, frente a los nuevos problemas que la sociedad en occidente enfrentaba se esperaba del conocimiento científico realizara sus aportes.

Esta doble dependencia, donde la sociedad necesita cada vez de los aportes de la ciencia y donde la ciencia está cada más interpelada por la sociedad, imprime una nueva relación entre ciencia y sociedad que ha venido a acentuar la pérdida de la autonomía de la ciencia, por una parte, y la derivación al uso o la aplicación práctica del conocimiento, por la otra (Nowotny et al, 2001).

Los enfoques críticos abonaron el campo de estudios permitiendo aceptar que aquello entendido como la utilidad del conocimiento científico no podía entenderse como una condición a priori sino como un proceso de construcción social de sentidos o significados de utilidad. La utilidad social del conocimiento científico no su-

pone una categoría unívoca que se desprende del producto del laboratorio sino un proceso en movimiento en el que tanto científicos como actores no-científicos construyen diferentes significados de utilidad.

En un última instancia, y en concordancia con los diagnósticos de varios autores del campo CTS se institucionalizó un “nuevo modo de producción” de conocimiento en el que la sociedad participara más activamente en la definición de qué es lo que de la ciencia se esperaba.

Desde entonces han surgido nuevas miradas que ponen en cuestión la simplicidad de la relación ciencia-sociedad: cuestionamiento al modelo lineal de producción de conocimiento y a su valoración por mera acumulación como stock, modelos de interpretación basados en la existencia de procesos interactivos entre la comunidad científica, el estado y el mercado; visiones críticas de la ciencia y la tecnología que cuestionan los supuestos cientificistas; nuevos modos de caracterizar el perfil del investigador orientando la consideración a la definición de temas de investigación en función de la solución a problemas sociales y a establecer diálogos con el potencial usuario de los resultados, entre otros.

El eje ha ido cambiando hacia el estímulo de la demanda de conocimiento y hacia el impulso a los procesos de innovación. Siguiendo a Albornoz: “las políticas de fomento a la innovación incorporaron los marcos teóricos que enfocan el proceso desde una perspectiva sistémica y se transformaron en políticas de estímulo al “sistema nacional de innovación” (Albornoz, 2007).

Al articular al usuario del conocimiento poniéndolo explícitamente como parte del proceso de construcción de conocimiento, la utilidad no queda definida como una cualidad inmediata ni intrínseca a los objetos de conocimiento y externa al usuario ‘como puede vislumbrarse en el discurso científico que sostiene la idea de modelo lineal de innovación sino que corresponde a una construcción social (Vacarezza, 2004).

Estos enfoques expresan una nueva forma de abordar la utilidad del conocimiento dejando atrás la noción de utilidad inherente al conocimiento resguardado solamente por la autonomía de la ciencia, el método y las normativas de la comunidad científica combinando el abordaje de la utilidad con conceptos como relevancia, pertinencia y demanda.

Comprender la utilidad social del conocimiento científico como un proceso interactivo de construcción de sentidos de utilidad por parte de todos los actores que intervienen o podrían intervenir en ese proceso de producción y uso del conocimiento se requieren habilidades posiblemente nuevas a ser construidas

Por lo expuesto en estos enfoques queda ahora claro que con estos nuevos modos de producción de conocimiento, la idea de intereses y la pretensión de utilidad se encuentran ahora en el centro de la disputa en torno a la producción científica.

Nuevos Enfoques: la movilización del conocimiento como marco normativo

Desde comienzos de siglo, surge en Canadá para la discusión de las políticas de investigación en ciencias sociales y humanas el concepto de movilización del conocimiento como un ensayo de respuesta que permita enlazar con mayor grado de éxito la producción de conocimiento científico con su uso efectivo.

El concepto de movilización del conocimiento, entonces, asume diferentes perspectivas y definiciones: uso de la evidencia y del resultado de las investigaciones para la toma de decisiones en políticas públicas (Nutley *et. al*, 2007); método o herramienta que facilita la traslación de resultados de la investigación a la acción (Bennet *et. al*, 2007); esfuerzos por compartir resultados de investigación con posibles usuarios (Levin, B., 2011); acciones que permiten dejar el conocimiento listo para la acción y su intervención mediante interlocutores (Levesque, 2009).

En este sentido, un rasgo común sobre el que las investigaciones ponen el acento resultan claramente sistematizados en el modelo de Teoría de la Acción de la Utilización del conocimiento descrita por Kochanek et al (2015) que hacen foco en la etapa de transmisión, transferencia del conocimiento y exploran estrategias para que el conocimiento producido sea efectivamente utilizado.

Por cierto, el modelo describe las etapas del *ciclo de utilización*, comenzando en la adquisición, la interpretación y la apropiación (*sensemaking*) para luego consolidarse en uso efectivo. Las prácticas que este modelo describe se orientan a identificar y promover las capacidades necesarias de los actores sociales involucrados en el uso del conocimiento, puesto que “la utilización del conocimiento se sitúa en contextos sociales y organizacionales que influyen sobre las acciones individuales” (Kochanek et al, 2015).

Incluso reconociendo la importancia de la promoción de capacidades de apropiación de conocimiento (Kawabata, 2002), gran parte de la literatura adolece de considerar los procesos de producción y uso de conocimiento como un *continuum*, solo analíticamente escindibles, olvidando una de las dimensiones de análisis: las prácticas de los investigadores y los procesos que operan sobre estas prácticas. El análisis de la movilización de conocimiento, incluso aquellos orientados al desarro-

llo de procesos de investigación colaborativa (CRP por sus siglas sajonas) que proponen integrar efectivamente *practicioners* (usuarios) en el proceso de producción de conocimiento (Bryk & Gomez, 2008; Bryk, Gomez, & Grunow, 2010a; Burkhardt & Schoenfeld, 2003; Coburn & Stein, 2010; Hiebert, Gallimore, & Stigler, 2002) no reparan en las dimensiones estructurales que operan sobre las prácticas de los científicos en tanto que habilitan y constriñen los cursos de acción posibles de los investigadores, en especial en contextos periféricos en países en vías de desarrollo.

La discusión sobre el aumento del uso efectivo del conocimiento científico pareciera confluír hacia la necesidad de reconocer a los interlocutores no-académicos como parte del proceso de producción de conocimiento incluso aun cuando los modelos que intenten explicar estas vinculaciones no presenten respuestas definitivas (Olmos Peñuela, 2013; Molas-Gallart, 2014). Esto pareciera ser uno de los principales méritos de los estudios del campo, sin embargo, consideramos que movilizar conocimiento, como propuesta normativa, no puede obviar aquellas limitantes estructurales que existen en la “cocina de la ciencia” sino que debe incorporarlas como variables que operan necesariamente sobre los procesos de movilización de conocimiento que se consideren exitosos.

La utilidad, las usabilidad y el USO del conocimiento científico en el siglo XXI

El problema de la utilidad social del conocimiento científico, entendido como uno de los aspectos vigentes de la actividad académica, constituye uno de los grandes temas de investigación de los estudios sociales sobre la ciencia y la tecnología y más generalmente, una de las dimensiones de mayor relevancia para la comprensión del papel desempeñado por los productores de conocimiento científico dentro de una sociedad.

En efecto, en la actualidad, el análisis sobre la utilidad del conocimiento es entendido como una condición socialmente construida en un proceso de interacción en el cual están presentes negociaciones de significados entre diferentes actores (Vaccarezza, 2009; Estébanez, 2007).

De esta forma, cuando se refiere al estudio de la utilidad social del conocimiento científico se requiere identificar entre el tipo de conocimiento que se produce, el tipo de uso posible de conocimiento y las relaciones de recursos que surgen de esos procesos de negociación de significados. Beyer (1997) describe tres tipos de usos del conocimiento científico: la solución de problemas específicos representa un *uso*

instrumental y directo del conocimiento, mientras que su uso para promover la reflexión, la crítica y la conceptualización (*uso conceptual*) o para sostener y legitimar una idea o posición (*uso simbólico*) son indirectos. En lo relativo al tipo de conocimiento, es decir, el contenido, la forma, las posibilidades de movilización de lo que se intercambia y transfiere (conocimiento científico, aparatos, técnicas, procesos, “saber hacer”) pueden determinar en gran medida los medios o mecanismos de intercambio y transferencia de conocimiento a emplear (Molas-Gallart, 1997). En última instancia, resulta clave hacer foco sobre el potencial destinatario del conocimiento (Molas-Gallart, 2000; Castro Martínez, 2006, Olmos-Puebla, 2008, Weiss, 1979, Vaccarezza y Zabala, 2002) puesto que las estrategias que le permitan apropiarse del conocimiento producido no pueden ser escindibles del proceso de producción. Tanto a nivel local como internacional, pareciera existir una deuda por parte de las autoridades institucionales a la hora de incorporar conocimiento científico en su toma de decisión, siendo que: “los resultados muestran que las decisiones políticas a nivel ministerial están principalmente influenciadas por factores políticos y pragmáticos, creencias personales y profesionales y conocimiento local. El papel de la investigación externa se demuestra que es relativamente marginal y se reduce a estudios cuantitativos y evaluaciones de desempeño” (Galway y Sheppard, 2015: 2).

Por cierto, abordar el fenómeno de la utilidad social del conocimiento sugiere revisar qué es lo que efectivamente entendemos como utilidad del conocimiento e indisolublemente como esa utilidad es *socialmente construida*. Siendo que la utilidad es una categoría siempre en suspenso (Vaccarezza, 2009) y solamente podemos hablar de ella mediante una estrategia de seguir al conocimiento producido en su trayectoria por la práctica social, en los sentidos atribuidos, discutidos, de los distintos actores involucrados en su producción, transmisión y uso (Vaccarezza, 2009). De esta manera, una política de ciencia que se proponga establecer una “utilidad de la ciencia” más evidente debería consistir en generar los procesos de interacción y construcción social de significados que se dan entre estos actores: no bastaría abrir una línea de financiamiento para proyectos “aplicados”, sino acompañar la interacción entre los actores y ayudar a hacer explícito el proceso de construcción de significados posibles de utilidad.

En línea con estas consideraciones, Fischman (2014) propone escindir, en particular para la investigación en el campo de la educación entre aquello que podría ser entendido como utilidad potencial del conocimiento y su usabilidad (*usability*) e impacto. En línea con gran parte de la producción sobre el tema (Cooper et al., 2011; Levin, 2011) la igualación entre criterios cuantitativos de citación o descar-

gas de publicaciones con *impacto* de la investigación comienza a mostrar sus limitaciones y despega la evidencia de las investigaciones realizadas de las prácticas de los sujetos el campo de la educación (Fischman, 2014).

De esta forma, es necesario reconsiderar aquellos aspectos unidimensionales (Top-Down) de diseminación de conocimiento (linealmente entre doctos y legos) que adolecen de incorporar el conocimiento tácito de los sujetos-objetos de su propia producción si lo que se pretende es, en última instancia, proponer respuestas a problemas concretos de los actores involucrados (Fischman, 2014).

Afirmamos, entonces, que promover (o incluso reclamar) desde la política científica, un mayor compromiso con la utilidad implica, también, dar vuelta el eje de la apelación: supone permitir y facilitar a los grupos sociales el interés y la apropiación consiente de los recursos y prácticas científicas y de la producción científica que gira en torno de ellos a la vez que generar condiciones favorables para el desarrollo de las capacidades de ambos tipos de actores, tarea que desde el estado resulta incompleta. En efecto, la bibliografía hace referencia a la noción de traducción del conocimiento, entendiendo que los lenguajes académicos deberían tender a ser lo más claro y comunicable posible, a través de ejemplos, de sinónimos, de esfuerzos por sacar “la ciencia a la calle”, por hacerse entender por motivar diálogos. Cuando esto se torna un obstáculo hay quienes proponen la introducción de interlocutores, gestores del conocimiento o *brokers* o *matchmakers*. Este trabajo de traducción desde esa perspectiva puede ser derivado a otros mientras se crean los medios para ir fortaleciendo nuevos perfiles de investigadores sensibles y proclives a interactuar con actores extraacadémicos. En efecto, es propio de los autores del Programa Fuerte de Sociología del Conocimiento el concepto de “traducción” (o transducción, para Michel Callon) el que les permitió explicar las interacciones contingentes entre los diversos actores sociales que son necesarias a la hora de reconstruir la circulación del conocimiento. Basta recordar a Latour (1983) al hacer referencia a las interacciones entre Pasteur y ganaderos franceses: “¿qué palabra podemos utilizar para ayudarnos a describir lo ocurrido, incluida la inversión que implicó la desaparición de la dicotomía dentro/fuera? He utilizado en varias ocasiones las palabras “traducción” o “transferencia”, “desplazamiento” o “metáfora”, palabras que significan lo mismo en latín, griego o inglés (Latour, 1983: 147). Por cierto: “en esta sucesión de desplazamientos, nadie puede decir *dónde está la sociedad* y *dónde está el laboratorio*”. De hecho, la pregunta “¿dónde?” es irrelevante cuando nos ocupamos de los desplazamientos de un laboratorio (...) por eso utilicé

2 En itálica en el original

en el título una parodia de la famosa frase de Arquímedes: "dadme un laboratorio y moveré el mundo". Esta metáfora de la palanca que se utiliza para mover otra cosa está mucho más en consonancia con la observación que ninguna dicotomía entre una ciencia y una sociedad" (Latour, 1983: 152).

Reflexiones finales. Sobre utilidad y uso del conocimiento en Ciencias Sociales y Humanidades

Varios autores (Molas-Gallart, 1999; Castro Martínez, 2002, 2014; Olmos Peñuela 2014, 2015; Estébanez, 2011; Cooper, 2008; 2014) se han ocupado de observar los tipos y formas de uso y apropiación de conocimiento del campo de las ciencias sociales y humanidades, sin embargo aún las definiciones sobre el fenómeno son aún escasas. En particular, nos resulta relevante hacer eje en una de las dimensiones del fenómeno: el uso del conocimiento como insumo para la formulación de políticas públicas.

Los elementos contributivos de la ciencia a las políticas públicas señalados por la bibliografía son variados, pero pueden ser agrupados en los siguientes aspectos, siguiendo a Estébanez (2007):

- *un mayor nivel de información y mejor calidad de la misma en el gobierno,

- *una mejora de los mapas cognitivos y su influencia en la comprensión e interpretación de las cuestiones públicas,

- *el aporte de conceptos y metodologías de análisis y evaluación, sus contribuciones al debate público y la transformación de la naturaleza de las discusiones, a través de su intervención (al contrarrestar el "pensamiento mágico" y el sentido común)

- *la posibilidad de lograr acuerdos/consensos sobre diagnósticos y estrategias preferibles, a través de discusiones y negociaciones entre comunidades.

En síntesis, se resalta el rol de la comunidad científica en lo que ha sido denominado "ayudar al gobierno a pensar" (Weiss, 1992), a raíz de la movilización de recursos intelectuales y su participación en la racionalidad de las políticas públicas. La interacción entre ciencia y políticas públicas no sólo se halla en las bases de la construcción de una política basada en evidencias (Weiss, 1992 y Weiss, Murphy-Graham, and Birkeland, 2005) sino que, más importante aún, brinda diferentes "marcos de pensamiento" (arriba hemos señalado la categorización sobre los tipos

de uso basada en Beyer, 1997) y múltiples perspectivas para comprender los problemas sociales en su complejidad creciente.

Por otro lado, una integración sólidamente establecida entre las instituciones del sistema científico y el sector público trae importantes beneficios para ambos. Con un apoyo científico y tecnológico más consistente, las políticas públicas pueden ser más eficientes y eficaces, y con una vinculación más próxima a actividades de interés público, el sector científico se fortalece obteniendo reconocimiento, legitimidad y recursos (Schwartzman, 2002). Ahora bien, la interacción entre investigación científica y políticas públicas no deja de ser una relación difícil. Al respecto, Schwartzman señala dificultades de dos órdenes. En primer término, el lugar relativamente secundario que ocupan los científicos e investigadores en la sociedad, sin mayor participación en los centros de decisión; en segundo término, las tentativas de colocar a los investigadores y sus instituciones bajo políticas e ideologías gubernamentales rígidas, sofocando, de esta manera, la libertad de investigación y expresión de sus intereses.

También Weiss (2003) observa que la ecuación "a mayor participación de la ciencia, mejores políticas" no es tan directa como podría suponerse. Se espera, con frecuencia, que la ligazón entre conocimiento -particularmente el social- y acción política redunde inmediatamente en mejoras en las políticas públicas. Pero éste no es un logro de fácil obtención. Buenos análisis no necesariamente significan mejores políticas, pues la información es tan sólo uno de los ingredientes (Estébanez, 2007)

En efecto, gran parte de los estudios sobre utilización del conocimiento, encarados desde una lógica académica, y que evolucionaron desde una mirada de estudios de casos descriptivos hasta la construcción de modelos o protomodelos teóricos (como hemos señalado más arriba), la formulación de políticas, en términos más generales, pareciera más bien impermeable a los conocimientos producidos (Vaccarezza, 2004: 22-24). En otro sentido, al observar en especial el campo de estudios de Política y Gestión de la Ciencia y Tecnología, tales estudios no fueron exitosos para *comunicar*, *interesar* y *convencer* a los formuladores de políticas (sí, quizá, a subgrupos especializados de los organismos de política científica, pero no a las oficinas del estado que inciden directamente en el papel del gobierno en la política científica).

Bibliografía tentativa

- Albornoz, M.** (1997) La política científica y tecnológica en América Latina frente al desafío del pensamiento único *Redes*, vol. 4, núm. 10, pp. 95-115, Universidad Nacional de Quilmes Buenos Aires, Argentina
- Elzinga, A. Y Jamison, A.** (1996): El cambio de las agendas políticas en ciencia y tecnología, *Zona Abierta*, N° 75/76
- Emiliozzi, S., Vasen, F., & Palumbo, M.** (2011). Desafíos para la vinculación entre la universidad pública y demandas de actores sociales y gubernamentales. *Espacio abierto*, 20(2).
- Estebanez, M.** (2004) Conocimiento científico y políticas públicas: un análisis de la utilidad social de las investigaciones científicas en el campo social, en *Espacio Abierto*, vol. 13, núm. 1, Universidad del Zulia, Venezuela
- Etzkowitz, H.** (2008): *The Triple Helix. University-Government-Industry Innovation in Action*, Nueva York, Routledge.
- Guston, D.** (2000) *Between Science and Politics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hurtado, D.** (2014) Surgimiento, alienación y retorno. El pensamiento latinoamericano en ciencia, tecnología y desarrollo, en *Revista Voces en el Fénix*. Número 20.
- Kreimer, P.** (2011) La evaluación de la actividad científica: desde la indagación sociológica a la burocratización. Dilemas actuales, en *Revista Propuesta Educativa* Número 36. Año 20. Nov 2011. V. 2
- Kreimer, P.** (2015) Cuadernos de Pensamiento crítico Latinoamericano. Número 35. CLACSO.
- Latour, B.** (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Harvard university press.
- Naidorf, J** (2009): Los cambios en la cultura académica, Buenos Aires, Eudeba.
- Naidorf, J** (2011): Criterios de relevancia y pertinencia de la investigación universitaria y su traducción en forma de prioridades. *Revista electrónica de la Asociación de Sociología de la Educación*, v 4, nro. 4.
- Naidorf, J.** (2014): Knowledge utility: From social relevance to knowledge mobilization. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 22 nro. 89.
- Perrotta, D** (2013) El regionalismo de la educación superior en el proceso de integración regional del MERCOSUR: políticas de coordinación, complementación, convergencia y armonización en las iniciativas de acreditación de la calidad de carreras de grado (1998-2012). Tesis de doctorado disponible en el Portal FLACSO Andes.

- Polanyi, M.** (1968) *The Republic of Science. Its Political and Economic Theory*. En Shils, E., ed. *Criteria for Scientific Development. Public Policy and National Goals*. Cambridge, MIT Press, pp. 1-21.
- Sutz, J.** (2005) *The role of universities in knowledge production*, SciDev, Abril 2005.
- Thomas, H.** (2012) *Tecnologías para la inclusión social en América Latina: de las tecnologías apropiadas a los sistemas tecnológicos sociales. Problemas conceptuales y soluciones estratégicas*. Buenos Aires, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva e Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología - Universidad Nacional de Quilmes (IESCT-UNQ), cap. I.
- Vaccarezza, L. Y Zabala, J. P.** (2002) *La construcción de la utilidad social de la ciencia. Estrategias de los investigadores académicos en biotecnología frente al mercado*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Vaccarezza, L.** (2004) *El campo CTS en América Latina y el uso social de su producción*. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, vol. 1, núm. 2. Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior. Buenos Aires, Argentina
- Vasen, F.** (2011) *Los sentidos de la relevancia en la política científica*. Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad, nº 19, vol. 7.
- Vasen, F.** (2012) *¿Qué política científica para las humanidades?*, Espacios de crítica y producción, vol. 48.
- Vilas, C.** (2011) *Política y políticas públicas en América Latina*. Publicado en Cristina Fioramonti y Paula Anaya, comps., *El Estado y las políticas públicas en América Latina*. La Plata: AECID/COPPPAL/Honorable Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires, 2011, págs. 37-74.
- Ziman, J.** (1986) *Una introducción a la ciencia*. Barcelona: Ariel

Eje 5 - Campo ocupacional. Grado y posgrado. Educación y trabajo

Trabajos que abordan la relación entre universidad y trabajo. Ponencias vinculadas a la incidencia de las políticas en el contexto socio-productivo, el mundo del trabajo y el sistema universitario; las demandas de la producción, de la ciencia y de la tecnología a la educación universitaria, tanto en los niveles de grado y de posgrado; las expectativas y las trayectorias de los graduados y estudiantes y las configuraciones que asumen la simultaneidad entre prácticas laborales y académicas.

Los principales hallazgos, debates más interesantes y cuestiones pendientes se expusieron en la relatoría asumiendo las tres grandes temáticas que el eje contiene.

Grado: Presentación de carreras de grado que presentan nudos críticos: dispersión en su currículum, desdibujamiento de su perfil y de su inserción laboral. Se analizó el caso de la carrera de comunicación.

La carrera de enfermería también se presentó con requerimientos específicos respecto a la necesidad de ser revisada a los efectos de contribuir a la profesionalización y a la construcción de campos profesionales específicos para su reconocimiento.

Posgrado: Reconocimiento del valor de la formación de posgrado de los egresados de maestrías que posibilitaron mayores y mejores entradas y aperturas en sus campos profesionales específicos. Algunos de ellos cubren áreas de vacancias formativas.

Se debatió acerca del papel de los directores de tesis y su formación.

Educación y trabajo: Se destacó el Panel *Trayectorias académicas y laborales: desafíos teóricos, metodológicos y perspectivas a futuro*, con la participación de figuras nacionales e internacionales con un largo recorrido en el estudio de las relaciones educación y trabajo. En el mismo se entramó las construcciones subjetivas de las especialistas en la creación histórica y se visibilizó la presencia de un programa de investigación potente y con tradición radicado en las universidades nacionales relativo a esta temática específica.

Hubo propuestas de creación de espacios de investigación e intervención entre la formación profesional, las normas de la profesión y los procesos productivos. En el marco de la generación y circulación de conocimiento que se producen en las universidades, posibilitaría la generación de innovaciones y el corrimiento de una lógica de adaptación al mercado laboral. Para ello también se requiere de la producción de información estadística en las universidades.

Se propuso revisar los formatos de educación y se promovió el aprovechamiento pedagógico de los resultados de las investigaciones. Por ejemplo, el reconocimiento desde el curriculum universitario de los saberes que los estudiantes obtienen en el ámbito laboral.

Se reconoció que, dependiendo de los casos y de las subjetividades, está variando el modo de mirar la simultaneidad entre prácticas académicas y laborales. No se visualiza como negativa desde la mirada de los estudiantes y este reconocimiento interpela a las instituciones en tanto sus lógicas no reconocen a los nuevos estudiantes y sus recorridos formativos.

Instituciones participantes:

Universidades argentinas: Avellaneda, Buenos Aires, del Litoral, Córdoba, del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Rosario, Lanús, La Plata, Litoral, Tres de Febrero, Rosario, Universidad de la República, Instituto de Investigaciones Gino Germani IIGG (UBA) – CONICET, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México, Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados (MIG), Facultad Regional Avellaneda (FRA), Universidad Tecnológica Nacional (UTN)

Coordinadoras del eje:

Andrea Pacífico, Eliana Magariños y Oscar Graizer

Coordinadores de las mesas de trabajo:

Oscar Graizer, Andrea Pacífico, Natalia Herger, Vanina Inés Simone y Daniel Comba

Espacios de innovación y espacios de profesionalización en las ingenierías

MARTA PANAIA

ptrabajo@yahoo.com.ar

CONICET-UBA-IIGG

Introducción

Los vínculos entre enseñanza superior y mundo del trabajo constituyen uno de los temas que actualmente convoca gran interés por parte de los especialistas. No obstante en nuestro país, el conocimiento sistemático de estas relaciones presenta falencias y desarticulaciones que sugieren la necesidad de avanzar hacia aproximaciones más consensuadas, fundadas en preguntas básicas, modelos teóricos, alternativas metodológicas y productivas.

Es claro que existe una correspondencia entre las políticas públicas, especialmente de educación, y el estilo de desarrollo de un país y que en la medida en que no existe esa correspondencia o se suceden períodos de políticas muy contradictorias entre sí, se producen fracturas inevitables en la formación de las futuras poblaciones trabajadoras. Esto ocurre muy fuertemente en la escuela primaria y secundaria donde se reflejan con mayor fuerza los vaivenes democráticos de la alternancia política, cuando los modelos propuestos son muy contradictorios, tal vez es menor ese reflejo a nivel universitario dada la autonomía universitaria que existe en nuestro país, si bien hoy en día esa autonomía está condicionada por la cuestión presupuestaria y las políticas de disciplina miento económico y de evaluación de calidad del Estado.

De allí, que si bien el modelo de universidad no es el motivo de este trabajo, hay que tener presente que el tipo de vínculo que plantea la universidad con su entorno social y regional condiciona la generación de los espacios de profesionalización y de innovación para cada tipo de formación.

La escasez de políticas públicas dirigidas a facilitar la inserción laboral de los jóvenes, lleva a las universidades a preocuparse por construir puentes entre la formación y el trabajo, entre la trayectoria de una persona como estudiante y su posterior trayectoria como graduado. Así, se advierte que en los últimos años se crean universidades nuevas con concepciones alternativas de formación y crece la necesi-

dad de contar con datos confiables y sistemáticos sobre variables críticas como la duración de Carrera, el trabajo durante el curso de los estudios o las dificultades de acceso y permanencia de los jóvenes en el mercado laboral frente a la significación que cobran los actores globales, los cambios de la estructura productiva y las nuevas formas de organización y contratación en el trabajo y con la clara conciencia de que la formación que se ofrece no alcanza a cubrir todas las necesidades que la sociedad plantea.

Por otra parte, se hace necesario reflexionar sobre la innovación, porque así como en el pasado, la innovación más significativa se encontraba en la tecnología y los sistemas de organización se derivaban de su uso, poniendo el capital intelectual de la organización a las órdenes de la gestión, hoy en día la tendencia más frecuente muestra que, los sistemas de la producción son abiertos y flexibles y su efectividad depende de la capacidad de convertirlos en nuevas rutinas de trabajo o en formas no rutinarias de trabajo, porque lo inercial no tiene continuidad a largo plazo. La formación entonces necesita activar la capacidad de aprender en la práctica y relacionar con el saber acumulado y al mismo tiempo de abandonar rutinas inerciales que se convierten en obstáculos para la creación o innovación productiva, organizacional y del conocimiento. Esto ¿pone en tensión el trabajo prescripto y el trabajo real? ¿Cómo se introduce el conocimiento? ¿Cómo se organizan las nuevas trayectorias de empleo? Preguntas que comienzan a ser acuciantes en el día a día de la formación de los ingenieros.

Las nuevas demandas socioeconómicas centran en el trabajador la generación de conocimiento y no lo consideran un mero receptor. De tal manera, se atisba un cambio de paradigma en el modelo económico-social en el que la innovación, el conocimiento y la tecnología son las piezas clave, que permiten construir el curso necesario para organizar el trabajo y la producción. Ante esta situación se parte de la necesidad de una formación profesional que corresponda a la realidad de las nuevas demandas del mundo laboral. Lo cual convierte en fundamental la necesidad de conocer las características de los sectores productivos, para responder a las necesidades diferentes, atendiendo a su vez a las nuevas formas de trabajo que surgen a consecuencia de la supervivencia y que, en la mayoría de casos, son efecto de la reproducción social.

Los estudios del trabajo y fundamentalmente el seguimiento de graduados de distintas profesiones estratégicas (son muchas las estratégicas y seguramente estos criterios se aplican a muchas de ellas, aunque por una cuestión de métodos trabajamos por profesión) muestran la necesidad de generar nuevas formas de trabajo en red, el trabajo en equipo, innovaciones en la organización del trabajo, nuevas orien-

taciones en la formación de los universitarios y la generación de nuevas áreas de inserción que tienen que trabajar en las inercias y en las innovaciones del trabajo de los profesionales.

En base a los datos de los Laboratorios MIG¹ y a los estudios que venimos realizando sobre las ingenierías- profesión que consideramos estratégica para el desarrollo- nos vamos aproximando a los temas que plantean la necesidad de innovación.

A lo largo de nuestra historia el ingeniero se identifica con el constructor de la infraestructura de un país, y más tarde con el organizador del desarrollo industrial; si bien, su trabajo es considerado repetitivo y monótono, su lógica lineal y su cálculo estructurado, cosa que lo aleja de la creatividad y la innovación, como plantea el trabajo de Ceballos Acasuso y Moreiro². Ellas se preguntan ¿Necesitamos un ingeniero que sea investigador, empresario, líder, o gerente? Es una buena pregunta, nosotros agregamos que en el mundo de hoy el ingeniero cumple un rol innovador muy importante. ¿Cómo cambia este matiz que imprime el ingeniero a la sociedad? ¿Cómo se introduce la innovación en el quehacer del ingeniero? Qué elementos de la formación permiten la introducción de conocimientos nuevos que rompan con las inercias repetitivas y generen formatos de innovación? Cómo pesan los cambios en las demandas de la sociedad y de la estructura productiva? El debate está abierto. Cuál es el rol que le demanda la sociedad actual al ingeniero y cuál es la formación que se requiere para ese rol? Se parte de lo que se sabe y de los vacíos de conocimiento, de las realidades que presentan mayores cambios.

Algunos antecedentes

Uno de los problemas menos abordados en los estudios especializados de sociología de las profesiones, particularmente en América Latina, es la incidencia que tienen las decisiones de política universitaria sobre las transformaciones al interior de cada generación de egresados e indirectamente sobre la formación, los conteni-

1 Los Laboratorios MIG trabajan con un dispositivo de recolección de datos basado en la articulación de los métodos cuantitativos y cualitativos. La recolección de los datos de tipo cuantitativo se realiza por medio de una encuesta de tipo longitudinal, la cual hace hincapié solamente en la trayectoria de formación-empleo. Los datos de tipo cualitativo se realiza a través de una entrevista semi – estructurada, biográfica, que capta las diferentes secuencias de su vida familiar, residencial, laboral y de formación, en forma retrospectiva. Los datos obtenidos en estos Laboratorios son comparables entre sí. En este momento funcionan con esta metodología los laboratorios siguientes: Mig Gral. Pacheco (UTN) 2000; Mig Río Cuarto (UNRC), 2004; Mig Avellaneda(UTN) 2006; Mig. Resistencia (UTN) 2007; Mig. Río Gallegos, 2008; 2009 MIG- Córdoba; 2014 MIG-UNDAV.

2 Panaia, 2017

dos del currículo, las facilidades de ingreso y graduación en el nivel y características del empleo en el mercado de trabajo.

Desde la política económica tampoco es llamativa la preocupación por reconocer las consecuencias de los niveles de desempleo y la inestabilidad de los ingresos en el mercado de trabajo profesional, en el rol de las instituciones, particularmente las empresas. Tampoco se analiza la incidencia de la flexibilización de la producción sobre los horarios de trabajo y las contrataciones de los profesionales implicados en el proceso. No se analizan las correspondencias entre los modelos y estilos de desarrollo y los objetivos y formatos de la formación universitaria, con lo cual se carece de los elementos fundamentales para reconocer los mecanismos de innovación. No están claros los interrogantes teóricos cuando se trata de establecer si la inserción en el mercado de trabajo es solamente individual o debe considerarse también el efecto colectivo de pertenecer a un mismo grupo, generación o época. Si se debe encarar el análisis solo desde la perspectiva profesional o se justifica también un análisis macroeconómico, donde hay tendencias colectivas. Si las necesidades de medición son las mismas para el *proceso* de inserción que para el *acto* de inserción; para el *proceso* de trabajo o para el *control* del proceso. Es decir, estamos en la fase de seleccionar cuáles son los indicadores que nos aproximan a encontrar las respuestas que buscamos.

De la tarea de recolección de datos que se realiza en los Laboratorios MIG comienzan a surgir algunas precisiones ya que las dificultades crecientes encontradas en las trayectorias de numerosos jóvenes para insertarse en la vida activa, no se traducen cada vez más en un alargamiento de la “*transición profesional*”; hecho al que se agrega el aumento de “*zonas de actividad más flexible*”, que contribuyen a la formación de espacios de reinterpretación y de reinención de las normas de trabajo y de actividad que pueden ofrecer alternativas a las formas de acceso al trabajo asalariado y a la aparición de estas formas sociales “*intermedias*” que reflejan las intensas fragmentaciones del trabajo, pero también la distancia cada vez mayor entre las expectativas de los jóvenes, la promesa simbólica de los títulos universitarios y la verdadera posibilidad de realización de los jóvenes universitarios. La extrema complejidad de estos escenarios intermedios permite múltiples posibilidades de análisis. También la decepción de *las expectativas de carrera*, constituyen una observación recurrente de los graduados.

La distribución por rama de actividad de cada una de las generaciones arroja datos muy interesantes ya que en algunas generaciones hay ramas en las que no se accede y en otras sí, en algunas la concentración es muy fuerte y en otras, en cambio, predomina una gran dispersión. La relación entre el

comportamiento de cada cohorte y la situación de la producción en el país muestra una gran riqueza para encarar cambios y capitalizar la experiencia de los inconvenientes sorteados por cada una de las generaciones de egresados.

Algunas limitaciones

La Argentina carece de estadísticas sistemáticas sobre el mercado de trabajo profesional, de manera que es bastante difícil hacer análisis confrontando las diferencias entre el mercado interno de las empresas y el comportamiento del mercado de trabajo profesional, sus estadísticas transversales son pobres y con problemas de completud y sus relevamientos son sumamente limitados en cuanto a trayectorias de los graduados en el mercado de trabajo, con posterioridad a la graduación, donde el *concepto de duración* y la *medición del tiempo de duración de los empleos* o la flexibilidad de los tiempos de producción es considerado crítico en la actualidad. También resulta bastante complejo seguir estos egresados cuando se incorporan al mercado de trabajo de las empresas ya que tampoco estos se pueden vincular estadísticamente con metodologías que tengan una *perspectiva temporal y genética* y que permitan superar el esquema de la economía aplicada para articular los aportes de la economía del trabajo.³

Tampoco hay estudios sistemáticos de la introducción de nuevas formas de organización del proceso de trabajo en distintas ramas, con miras al análisis de las innovaciones en esas áreas, cuanto más hay un registro de un cambio en el tipo de organización, la introducción de una nueva tecnología y el abandono de viejos métodos. Las perspectivas de la antropología industrial, la Psicología económica y la sociología de las profesiones son muy poco explotadas en nuestro medio.

En ese ámbito solo pueden encontrarse estudios de caso, realizados con variados marcos teóricos y estadísticos, que si bien resultan pioneros a la luz de la carencia sistemática, alumbran poco sobre el fenómeno a nivel nacional. Los datos relevados por el Ministerio de Educación sobre los egresados con título universitario no tienen ninguna continuación posterior a su egreso, de manera que una vez que sa-

³ Si bien este debate queda fuera de los límites acotados de este trabajo, es muy pertinente al mismo, ya que no se trata de una reflexión sobre la teoría económica aplicada, sino sobre la economía aplicada (particularmente al mercado de trabajo), porque la primera es un ejercicio que permite aplicar la teoría y no se utilizan variables fuera de la teoría, mientras que en la economía aplicada, lo que domina es el problema y cualquier herramienta es válida. Por eso los campos aplicados son eclécticos y muchas veces utilizan herramientas que teóricamente están en contradicción. Esta resolución de problemas prácticos tiene un horizonte limitado, de manera que hay que apuntar a resolver contradicciones de la teoría en el plano de la vinculación micro-macro. Cf. Piore, M.1983.

len del sistema, es difícil saber sus trayectorias y las formas de su inserción en el mercado de trabajo, menos aún hacer un seguimiento de sus carreras de empresa.

De esta forma son muy pocos los datos que nos permiten evaluar la secuencia de comportamiento de los titulados universitarios en el mercado de trabajo y sobre todo las *secuencias continuas de empleo* (Eckert, 2001) o la *cantidad de contratos*, que son las que nos permitirían establecer criterios respecto a la estabilidad de los mismos o sobre la flexibilidad de los sistemas de producción en cada rama. Tampoco es posible evaluar *las transformaciones* en el proceso mismo de trabajo; en la división del trabajo y los elementos que incorporan una innovación, porque no hay estudios sistemáticos de los cambios en los procesos de trabajo en el sistema productivo argentino, que por las características de su crecimiento es absolutamente híbrido.

Con este criterio habría dos series de variables a analizar para aproximarse a los comportamientos innovativos: *por un lado*, la construcción de espacios de innovación y profesionalización, es decir, la diferencia entre acciones productivas propiamente dichas y acciones reproductivas en la actividad misma del trabajo; y *por el otro*, las transformaciones de la norma temporal en el proceso productivo y de servicios, sobre las que impactan los criterios de flexibilidad. Ambas tienen una profunda repercusión en la formación y en el ejercicio profesional, en este caso del ingeniero, pero puede hacerse extensivo a otras profesiones si los estudios de caso lo ameritan.

Primera aproximación: adaptar o innovar

En relación a la primera serie de variables, tal vez sea fundamental aclarar la diferencia entre “*adaptación*” e “*innovación*” y en relación a la segunda, trabajar el concepto de “*temporalidades sociales*”. En el *primer* caso, es preciso tener presente que el trabajo industrial implica fundamentalmente la reproducción de prácticas parecidas, que en la medida que se mecanizan, van eliminando las variaciones y repitiendo lo fundamental para lograr mayor eficiencia en la tarea. Es decir, que en la *adaptación* se mantiene el criterio del trabajo repetitivo, cuyo objetivo es la realización de un producto o de un servicio conocido de antemano. O sea, que no se intenta inventar nada sino reproducir de la manera más eficiente posible, el mismo objetivo. Pueden existir mejoras o cambios para reproducir mejor este objetivo, pero el objetivo no cambia y la conducta modificada tiende a mecanizarse hasta devenir automática. En cambio, en la *innovación*, el objetivo no se conoce, puede

ser totalmente aleatorio y la acción que lleva a ella, puede significar etapas o conductas de reproducción conocidas, pero lo que no está determinado es el objetivo o producto final.

Analíticamente, la noción de *espacios de calificación* (Lanciano, et al, 1998) permite especificar para cada país o región los procesos de desarrollo de identidades y de capacidades profesionales asociadas tendencialmente a las formas de estratificación, de cooperación o de aislamiento del entorno social.

La innovación, lejos de reducirse a un contenido técnico o tecnológico califica un conjunto de procesos complejos técnicos, organizacionales, relacionales y cognitivos. La innovación no es producto de la actividad de una empresa o de una organización sino que resulta inherente a la dinámica del sistema productivo y es la expresión racional que resulta del conjunto de funciones de las empresas y las instituciones de formación, en el espacio productivo.

Esta concepción de la innovación se traduce en el concepto de “*creatividad organizada*”, que es la innovación en el trabajo complementaria de los “*espacios de innovación*” (Lanciano, et al, 1998). O sea es una interrelación entre los actores y las instituciones que ocupan ese espacio y le dan una dinámica propia.

Todo esto muestra que estos espacios no son independientes sino que construyen un espacio común donde cada uno de los actores funciona como un vector del espacio de innovación y genera una dinámica que se puede separar analíticamente, pero que resultan comunes a los efectos prácticos.

Analíticamente, podemos diferenciar el espacio científico-técnico (investigación desarrollo); el espacio industrial (ramas, empresas, sectores, etc.); y el espacio educativo (formatos universitarios, estrategias de socialización profesional). El triángulo de la innovación según Lanciano et al (1998)

Los actores de los tres espacios son los que generan el espacio de innovación y una dinámica de funcionamiento innovativo. Todos los actores tienen un margen de autonomía, pero generan también relaciones de interdependencia y acuerdos implícitos o explícitos, que constituyen el espacio de innovación con sus posibilidades generativas y con sus restricciones. Esta interdependencia-explícita o no- genera un ambiente propicio coherente o contradictorio que forja las identidades profesionales, que se legitiman en ese medio.

Entonces, encontrar la lógica de la innovación de una región, implica analizar ese espacio común constituido entre los tres actores mencionados. Ninguno de estos actores es interno o externo al otro, sino que generan entre sí relaciones sociales de interdependencia, mediante acuerdos explícitos o no. Ahora, resulta fundamental que la construcción de este espacio se mantenga en el tiempo, tenga continuidad

y conserve su dinamismo para crecer o modificarse. El ingeniero, lo mismo que otras profesiones forja su identidad en estos espacios y está condicionada su capacidad innovativa por la dinámica que se genera en ellos.

Por otra parte, cuando se plantea este tipo de procesos de adaptación o de innovación, no se cuestiona el tiempo de permanencia del trabajador en el puesto de trabajo, es más, está muy posiblemente pensado en el marco de la norma taylorista-fordista, en un marco de estabilidad en el empleo y en el puesto. Sin embargo, hoy en día hay muchos procesos que se realizan sin el trabajador presente y por lo tanto, su permanencia en el puesto es una causa más de la variación ineludible en el mercado de trabajo que es la flexibilidad de *la norma temporal*.

Cuando se trata de abordar realidades sociales tan complejas como la flexibilización de la norma temporal, la inserción en el mercado de trabajo de los profesionales, el abandono del sistema educativo, los procesos repetidos de desempleo, las relaciones entre distintas cohortes o generaciones y aún las relaciones intra-generacionales, donde la medición del tiempo se hace indispensable para comprender la estabilidad de las trayectorias, se presentan tres tipos de obstáculos: un *primer* obstáculo de tipo ideológico que deriva del tipo de marcos teóricos impuestos en los análisis de la relación educación-trabajo, muy relacionados con la teoría del capital humano, las hipótesis credencialitas y enfoques cuantitativistas frecuentes en educación.

Un *segundo* tipo de obstáculos deriva de la aplicación de modelos deductivos asociados a los análisis económicos, aplicados a la sociología, que desconocen la construcción de teoría tomando como base los datos de la realidad.⁴ Por último, un *tercer* obstáculo de tipo metodológico se deriva de la falta de cuestionamiento sobre los métodos usuales de medición del tiempo que se usan en Ciencias Sociales, donde la variable que es siempre discreta, se trata como continua. El cambio que se ha producido en el sistema productivo por la implementación de construcciones jurídicas, y sociales distintas a la típicamente fordista, no han sido incorporadas a las formas de medición condicionando fuertemente los resultados obtenidos.

La generalización de horarios irregulares de trabajo, el teletrabajo, el trabajo virtual, las formas de trabajo por objetivo y el trabajo flexible, hace que la noción de duración del trabajo tienda a desaparecer o a perder sentido, pero ¿cuáles son las nuevas normas dominantes y cuáles las conceptualizaciones que ayudarían a comprender las nuevas normas temporales del trabajo y de la producción? Y cuáles son los procesos identitarios de los profesionales some-

4 Glaser y Strauss, 1964.

tidos a estos cambios o en forma más generalizada, los procesos de desprofesionalización observados en la mayoría de los campos profesionales.

Segunda aproximación: Las nuevas normas temporales del trabajo

Como señalo en otros trabajos, es importante asumir el desafío de construir conceptos y modelos capaces de explicar prácticas sociales y trayectorias que se desenvuelven en el tiempo, contemplando al mismo tiempo el conjunto de relaciones sociales que van variando con ellas. Esto supone un análisis de tipo genético y esto es imposible si no se introduce la *medición del tiempo*, lo cual implica un desafío conceptual, metodológico y matemático.

Para ello, los estudios de datos transversales resultan muy limitados y las propuestas econométricas del tipo LOGIT, suelen tratar el tiempo como una constante, lo cual limita mucho las interpretaciones de los datos. Consideramos necesario actualizar las propuestas estadísticas con recolecciones de datos de tipo longitudinal y, al mismo tiempo, integrar los datos de tipo cuantitativo con la recolección de datos de tipo cualitativo, articulados desde la recolección e incluyendo un modelo de procesamiento de los datos que respete la recolección longitudinal, para facilitar el análisis.⁵ Si avanzamos en uno de estos tramos, sin avanzar en los otros, seguimos utilizando modelos fotográficos de procesamiento con instrumentos pensados para la captación longitudinal o nos vemos obligados a utilizar más de un instrumento y más de una forma de procesamiento, lo cual cuanto menos complejiza el análisis. Los distintos esquemas teóricos habituales en los análisis de la relación formación trabajo tampoco proveen de análisis de tipo longitudinal que puedan ser capitalizados en una experiencia como la que se plantea.

Con respecto, a la norma temporal dominante la actualidad social muestra que las normas sociales de tiempo de trabajo y empleo tiene una relación directa con la relación salarial, pero también con la noción de estabilidad y precariedad, con la multiplicación del despido, con los ciclos de vida activa y con las modificaciones del

5 La experiencias realizadas en otros campos del conocimiento como los análisis del sector informal, nos permiten afirmar que en los estudios de situaciones muy heterogéneas, donde predomina la diversidad, la captación estadística no es suficiente para comprender y explicar la riqueza de un fenómeno social dado y es necesario apelar a una combinatoria de ambos métodos. En este caso, se agrega la necesidad de captar trayectorias o itinerarios que pueden ser de corto plazo, pero significativos por su repercusión en la vida laboral.

sistema de jubilaciones. De esta forma su medición, no es un tema menor⁶. Desde comienzos del siglo XX son los sectores patronales los que intentan imponer los horarios colectivos y una relación de empleo estable a los trabajadores, que en cambio, se resisten a la subordinación. Sin embargo, hoy en día, los trabajadores y los sindicatos son los que aparecen defendiendo la norma salarial fordista frente a los empleadores que en cambio quieren implementar la flexibilización del trabajo y del empleo.⁷

Lo que resulta evidente es que los desafíos del tiempo de trabajo nunca pudieron ser aislados del conjunto de los desafíos ligados a los modos de control, de evaluación, de movilización y de remuneración de la fuerza de trabajo, pero si ha sido fuertemente neutralizado a nivel estadístico, convirtiéndolo en una variable constante. Esto tiene una importancia vital porque los sistemas de control del trabajo reúnen la mayor cantidad de conductas repetitivas y reproductivas y sus consecuencias no han sido separadas de la posibilidad de innovar. Por eso volvemos al tema del *trabajo prescripto y el trabajo real*, como uno de los nudos a repensar en las conductas de innovación en el trabajo y en la concepción de los formatos educativos.

Compatibilizar los distintos esquemas teóricos para analizar el problema, por lo menos en la Argentina, carece todavía de instrumentación adecuada por varias razones: los cambios en la estructura productiva, el re-acomodamiento de las instituciones empresarias y educativas, los cambios en la organización de los procesos de trabajo y las modificaciones en las entidades profesionales, como resultado de la doble presión que ejercen sobre ellos las transformaciones del mercado y los nuevos sistemas de relaciones entre actores. A esto se agrega y no con una importancia menor, la falta de la autonomía e independencia de teorías, técnicas y procedimientos extranjeros, necesarios para lograr un desarrollo de la ciencia en forma independiente para resolver problemas propios de nuestra sociedad.

Como señalan Boltanski, L y Thévenot, L. desde la epistemología de la Ciencia;

“La tensión entre recurrir a formas generalizadas y la referencia a personas particulares no es el resultado de la confrontación entre dos sistemas de explicación, sino que está en el centro de cada uno de ellos. La construcción de dos niveles, el de las personas

6 No vamos a hacer aquí una discusión del concepto de norma tan caro a la sociología, si bien sería absolutamente pertinente, por razones de espacio. Valga señalar que se pueden repasar los conceptos de Lazarsfeld; Durkheim y Devetter, para recuperar la importancia en estas determinaciones de las normas jurídicas y sociales

7 Bouffartigue; Boutellier, 2012

particulares y el de la generalidad superior, forma un andamiaje teórico común a estos sistemas y los constituye como metafísicas políticas”⁸

Por su parte, Piore (1983) señala desde la economía, que una política inteligente se basa en datos que indican lo que está ocurriendo en la economía y una buena teoría tiene que proporcionar una guía para la recolección e interpretación de los datos. Pero dado que los únicos datos precisos son los que generan los agentes económicos como parte de sus propios procesos de toma de decisión, una teoría que se desvíe de la realidad nunca será buena en este sentido. El hecho de que no existan datos es también un hecho a explicar... (...) pero, no justifica la adopción de datos de otro nivel de generalidad (Boltanski, L. Thévenot, L., 1994)⁹. La economía aplicada se consigue más mediante una teoría inductiva que intente trazar el proceso real de la toma de decisiones. El enfoque inductivo intenta explicar e identificar los cambios de las reglas de toma de decisiones. Por otra parte, los aspectos psicológicos de las acciones económicas no han sido suficientemente estudiados y desmenuzados, como para hacer aportes importantes al análisis del los *hábitos del trabajo*, en el sentido bourdiano.

Las nuevas normas temporales

Los estudios habituales de nuestros países muestran el decrecimiento de la norma taylorista-fordista a favor de la incorporación de las normas de trabajo flexible, pero poco muestran la infinita cantidad de matices que tiene la implementación de esta flexibilidad, por el dominio de las normas de mercado o por el aumento de la competitividad como eje dominante de la economía.

Desde lo técnico, se suele demostrar la caída del paradigma taylorista, señalando la importancia que cobran los conocimientos inmateriales como determinantes de la producción y, con ese criterio son la automatización y la informatización de las actividades las que diseñan un nuevo sistema técnico.

La innovación pasa a jugar un rol creciente en la competitividad de las firmas, incorporando el rol estratégico del descubrimiento y la anticipación de productos y servicios. Esta prioridad del conocimiento convierte en muy beneficiario salarial al polo más calificado de los asalariados, pero también tiene efectos sobre los asala-

8 Cf. Boltanski, L. y Thévenot, L., 1994.

9 En este sentido, se considera que el tiempo puede ser tomado como un “*objeto limítrofe*”, en los términos de estos autores.

riados subalternos, afianzando el proceso más o menos rápido de pérdida de interés en los controles y procesos tayloristas.

Desde lo económico, se señala, por un lado, la difusión de la relación de servicios o por lo menos de su lógica a casi todas las actividades económicas, así como sus formas de competir, y por otro lado, el aumento de las incertidumbres del mercado, que condiciona el funcionamiento de los trabajadores según las demandas de las clientelas.

Por último, acompañan en general estos procesos los debilitamientos sindicales, las modificaciones o procesos de hecho de reconfiguración de las leyes del trabajo, con el aumento de las modalidades promovidas a favor de la flexibilidad y las nuevas concepciones de autonomía construidas desde las formas más atípicas de empleo y las nuevas subjetividades del trabajo.

Es muy probable que toda esta conjunción de procesos no se resuelva en una sola nueva norma de tiempo de trabajo y de empleo, sino en varias y que esta se corresponda con nuevas concepciones de los tiempos sociales. En definitiva, lo que se puede observar en los sectores productivos es la co-existencia de tiempos de trabajo y de empleo diferentes, que además coexisten con formas de evaluación y de control de modelos de organización diferentes, y formas emergentes de tiempos de trabajo encastradas en modalidades de control y organización residuales de la época taylorista.

Entonces es el propio tiempo de trabajo y empleo el que se encuentra en cuestión a favor de la emergencia de los nuevos tiempos de trabajo y empleo, sin medida, controlado por un sistema de compromisos sociales e individuales y por la subsistencia de formas híbridas de movilidad en el trabajo entre trabajadores asalariados e independientes¹⁰.

Siguiendo las elaboraciones que surgen de las entrevistas y encuestas realizadas en los Laboratorios MIG a los graduados y profesionales que se insertan en el mercado de trabajo, se podrían conceptualizar a modo de síntesis tres tipos de modelos de tiempo que aparecen más frecuentemente en la inserción de los técnicos y profesionales más ligados a la actividad industrial.

Si bien, cuando se analizan los casos concretos es difícil identificar tipos puros y las formas híbridas son las más frecuentes. Además aparecen diferencias según la zona de referencia de la universidad origen de la graduación sea industrial, de servicios o agro-industrial y si sus graduados trabajan o no en la región.

10 Zarifián, Ph. 1995

La *norma fordista* como dominante, en términos mayoritarios, con tiempos claramente establecidos y especializados, donde los controles, son externos e internos y la acción se encuentra encerrada dentro de los límites de la fábrica.

Los tiempos están establecidos y cuando exceden de la norma como las horas extras o los horarios nocturnos, se encuentra pautado su reconocimiento en remuneraciones a un valor superior al de la remuneración normal. Esto va acompañado de una dinámica social, donde también están reconocidos los espacios de descanso y esparcimiento y los controles sociales para cursar la carrera profesional y la movilidad ocupacional.

La otra norma que aparece con distintos grados de visibilidad es la *norma flexible heterónoma*¹¹, en general impuestas desde distintas realidades empresarias, asociadas a formas específicas de producción y asociadas a las capas más precarias de trabajadores. En general se trata de normas aceptadas por imposición y no elegidas o concertadas por los trabajadores. Son pautas de temporalidad de poca legitimidad y muy asociadas a las normas de servicios, con corta duración y extendidas en las capas más precarizadas de la población trabajadora.

Por último la *norma flexible autónoma*¹², donde es posible organizar y dirigir el propio tiempo de trabajo y está fuertemente extendida entre los cuadros jerárquicos y los profesionales, intelectuales y categorías. Suele estar asociada a las formas de trabajo autónomo, por proyecto, a los cargos con compromiso jerárquico, al trabajo de los artistas y al trabajo profesional de mujeres de alto nivel cultural¹³.

El desafío es, una vez logradas las definiciones conceptuales de las nuevas formas de tiempos de trabajo y de empleo, encontrar definiciones operacionales que permitan objetivar en estadísticas estas nuevas formas de los tiempos de trabajo y del empleo.

El caso de las ingenierías

Las últimas décadas muestran una crisis de estas profesiones tradicionalmente establecidas, como la ingeniería, por los cambios en el mercado de trabajo profesional y en la estructura productiva. En definitiva, como afecta esto su ejercicio profe-

11 Bouffartigue, P. y Bouteiller, J. (2012)

12 Idem, (2012)

13 Merece un comentario especial el concepto de autonomía y tal vez una reflexión más profunda que la que plantearemos en este trabajo por razones de espacio. Solo mencionaremos que la autonomía total no existe en ningún trabajo y que sobre lo que se puede hacer diferencias es sobre los márgenes de maniobra de cada situación de trabajo autónomo.

sional, su calidad de vida y sus aspiraciones y expectativas profesionales y cuáles son sus consecuencias para la sociedad que espera sus aportes. Cuál es la incidencia de la flexibilización de los mercados de trabajo, la segmentación de los mismos o la heterogeneidad y coexistencia de distintos mercados de trabajo ante las trayectorias segmentadas y la falta de *Planes de carrera interna de la empresa*, pero también para su inserción en el *mercado abierto*. ¿Cuál es la incidencia de la repetición de tareas y la reproducción de procesos, sin el incentivo de la innovación? ¿Cuál es la incidencia del cambio permanente de empresas, en la estabilización de una nueva pauta temporal?

Existe bastante consenso entre los estudiosos del tema sobre tres procesos que resultan significativos a la hora de evaluar los procesos que los afectan más directamente. En *primer* lugar, los procesos de tercerización de la economía que lleva a una menor disponibilidad de empleos directamente relacionados con la industria. O sea que la cantidad de ingenieros empleados en la industria tienen una tendencia declinante, lo cual evidentemente afecta su imagen de referencia.

En *segundo* lugar, el aumento de las estructuras jerárquicas de las empresas que pone en cuestión quienes son cuadros y quienes no y que revisa en los hechos la relación del ingeniero con la empresa y con su proyecto personal, ocasionando a veces serios divorcios, dificultades para el ingreso de jóvenes ingenieros, reconversiones dolorosas para ingenieros de más de 40 años, despidos a veces numerosos, por reestructuraciones empresarias y no pocas veces por competencias técnicas que quedan obsoletas después de varios años, falta de un *Plan de Carrera* con una promoción aceptable (Bolstanki, L., 1982; Bolstanki, L. Chiapello, E. 1999; Peretti, J. M., 1992). Todas estas razones convierten la relación de los ingenieros con las empresas mucho más inestables hoy en día, porque lesionan sobre todo su poder de mando y la proyección futura de su carrera.

Por último, en *tercer* lugar, los cambios en la separación de las tareas de concepción, de investigación, de desarrollo, de producción, de control y de gestión que eran consideradas inevitables y sin embargo, actualmente esta división no es operativa, porque hay una tendencia a desdibujar al interior de la empresa. Por este motivo los aspirantes a esos cargos deberán manejar la matriz de conocimientos técnicos, pero también manejar otras lógicas, saber dirigir equipos, comunicarse fluidamente, etc.

También hay que señalar que no existen muchos estudios al respecto, para ninguna profesión, de manera, que nuestros estudios resultan bastante solitarios en la comunidad académica. Este trabajo se centra en indagar, cómo afectan estos cambios en la estructura, en la producción y en la gestión el desempeño profesional de

los ingenieros, su calidad de vida y sus aspiraciones profesionales. ¿Cuál es la incidencia de la flexibilización de los mercados de trabajo, la segmentación de los mismos o la heterogeneidad y coexistencia de distintos mercados de trabajo ante las trayectorias de *carrera interna de la empresa*, pero también para su inserción en el *mercado abierto*? ¿Cuál es la incidencia de la flexibilización del puesto de trabajo y su articulación en el sector de producción?

Esto hace pensar que la identidad proporcionada por la socialización tradicional basada en los conocimientos técnicos que apuntan a la sustitución de importaciones, en un sistema predominantemente fordista y en general para industrias de armado, como son las automotrices, resulta insuficiente. Y de la misma manera, las trayectorias profesionales que estaban pensadas como el pasaje de una etapa de producción a una etapa de gestión, tienen contornos borrosos, porque ya no se puede separar nítidamente una de otra, hay elementos de ambas en las dos. Programar el porvenir deviene más complicado y difícil y el concepto de *Plan de Carrera* deviene una antigüedad. Sin embargo, lo que cobra mayor importancia es la elaboración de un plan o proyecto personal durante el curso de los estudios y el nivel de compromiso que se logra con los proyectos institucionales y las vinculaciones con el ciclo de vida.

Para el caso argentino, respecto del *primer punto* hay que reconocer que nuestras estadísticas son muy deficitarias y no hay buenas evaluaciones de la cantidad de ingenieros que trabaja en el ámbito productivo. De los últimos datos publicados por el Sistema de Políticas Universitarias (2014), se puede observar que la graduación de ingenieros aumenta (cerca de 3000), pero no a la cantidad que requiere el sistema productivo (cerca de 15.000). No obstante lo que habría que valorar de estas apreciaciones son los posicionamientos estratégicos respecto a la innovación, que tiende a ocupar el ingeniero, sobre todo en las empresas más nuevas y creativas y sobre esto hay muy pocos datos. Muchas de las empresas más innovadoras son unipersonales o P y MES que están formadas por pocos creativos que diseñan *software*, o pequeños emprendimientos que terminan generando muchas ganancias. Respecto del aumento de los cuadros jerárquicos, es bastante evidente que la nueva gestión empresarial trata de responder a las demandas de autenticidad y libertad, ya que sobre todo los ingenieros jóvenes soportan con dificultad la disciplina de la empresa y el control estricto de los jefes y se niegan a ejercerlo con sus subordinados. Sin embargo, es cada vez más frecuente su contratación como consultores o asesores, por fuera de las categorías de la grilla de la empresa.

De hecho las carreras de empresa, en la Argentina, no constituyen más *las vías regias* de movilidad en el mercado de trabajo, que habían representado durante los

períodos de mayor expansión económica de los países desarrollados y de muchas de las economías emergentes. Actualmente sus condiciones de desarrollo están afectadas por crisis cíclicas, la depresión del crecimiento de la industria, como uno de los sectores más afectados por la crisis del empleo de los ochenta y las estrategias empresariales que han adoptado las empresas, en los noventa (Kosacoff, 1998), aunque mejoraron en la década posterior.

Si el concepto de *carrera en el trabajo* se mantiene como una característica solo de los sectores protegidos y además en estos la práctica del "*De layering*" es habitual para disminuir los niveles jerárquicos y manejar la distribución de las cuotas de poder, es necesario focalizar algunos análisis en las formas de promoción social en el trabajo y ¿cuáles son sus correlatos con el antiguo criterio de "*carrera en el trabajo*"? y para estudiar el modo más frecuente de contratación de los ingenieros cuando llegan a los sectores de mando.

Otras corrientes de pensamiento, en cambio, señalan que el concepto de *Carre-ra* tiene variaciones según la posición de clase. Así la clase media, concibe la *Carre-ra* no como una serie de puestos cada vez más complejos, sino como una progresión a través de una jerarquía de puestos reconocida socialmente, cada uno de los cuales es claramente más prestigioso que el anterior. Para el trabajador oficial, en cambio, es indiferente a este criterio de *Carre-ra* y solo valora el aprendizaje o la destreza técnica en términos de "*savoir faire*" (Braun, S., y Fuhrman, J., 1970, citado por Sabel, Ch, 1985). En este caso, se plantea la frecuencia de contratos como uno de los indicadores de esta diferencia en la flexibilidad de las empresas.

Es preciso aclarar que ninguno de estos tipos de estudios es frecuente en nuestro medio y existen contadas excepciones en que sean comparables por el uso de relevamientos y métodos similares. Por otra parte, los estudios no son homologables para todas las profesiones porque priman distintas representaciones de carrera y son otros los objetivos valorados socialmente en cada carrera, en las cuales ellas se desenvuelven, sin embargo los estudios en algunas profesiones generan indicios para comprender otras. Los trabajos genéricos que abordan este tipo de temática dan cuenta fundamentalmente del hecho de la ruptura de las trayectorias socio-profesionales o laborales dadas las condiciones existentes de contratación en el mercado de trabajo o el nivel educativo. Es decir, trabajan con categorías sociales más amplias o de determinado nivel de estudios alcanzados.

En cuanto al *tercer* punto a partir de las entrevistas biográficas se puede hacer un primer barrido de los parámetros que usan los propios graduados para calificar sus expectativas y representación de su experiencia profesional, tanto referida a las dificultades para construir la trayectoria profesional, como la realización de sus

expectativas y la percepción de la solidez de la formación recibida y sus posibilidades de estabilidad en el empleo. El concepto básico es el de *estrategia profesional* (*Professional Project*) (Sarfatti Larson, M.1957) con la que se trata de nombrar los procesos históricos por los cuales ciertos grupos profesionales llegan objetivamente a establecer un monopolio sobre un segmento específico del mercado de trabajo, al hacer reconocer su experiencia por el público, con la ayuda del Estado. Más que de estrategias individuales se trata de *estrategias colectivas* llamadas también objetivos. Esta es una estrategia histórica de constitución de un mercado profesional y no del ejercicio individual de una actividad profesional, está vinculada con las Asociaciones Profesionales y los Centro de control de la profesión, pero está condicionada por las normas de contratación vigentes en el período.

Siguiendo las contribuciones de Larson (1977) ya mencionadas la profesionalización es sustancialmente una estrategia puesta en acto por los miembros de una ocupación o de una parte de éstos, constituida por dos procesos: un proceso de creación y control del mercado de los servicios profesionales y un proceso de movilidad social colectiva, es decir, de elevación de la posición detenida de los miembros de la ocupación en la estratificación social. La movilidad social colectiva representa un objetivo obvio para una estrategia ocupacional.

Esta imagen llevada a la empresa, no obstante, sufre modificaciones, que no aparecen en el proceso de socialización universitario y que genera crisis de tipo identitaria cuando se trata de integrar el proyecto personal al proyecto de la empresa. Estas carencias tienen que ver con la autonomía, la espontaneidad, la movilidad, la capacidad rizomática, la pluri-competencia, la convivencialidad, la apertura a los otros y a las novedades, la disponibilidad, la creatividad, la intuición visionaria, la sensibilidad ante las diferencias, la capacidad de escucha con respecto a lo vivido y la aceptación de experiencias múltiples, la atracción por lo informal, y la búsqueda de contactos personales (Boltanski, L. y Chapiello, E. 1999). En cuanto a las unidades de formación, los estudios clásicos (Castells; Hall, 1994) muestran que las universidades pueden cubrir tres roles importantes: En *primer lugar*, generar nuevos conocimientos, tanto en las disciplinas básicas como en las aplicadas y especialmente aquellas que se destacan en la investigación; en *segundo lugar*, aseguran la formación de la cantidad de mano de obra calificada y científica necesaria para trasladar ese conocimiento a la sociedad; y en *tercer lugar*, las propias universidades pueden generar plantas experimentales, incubadoras de empresas y parques industriales. Su grado de autonomía, su cercanía a la investigación y su posición de gene-

radoras de carreras nuevas será muy significativo a la hora de transmitir los resultados de la innovación.

Reflexiones finales

A través de situaciones extraídas de las tareas de los Laboratorios¹⁴, donde utilizamos este tipo de conceptualización de “*temporalidades sociales*”(y 2006), planteamos algunas reflexiones sobre las situaciones reales que ponen en cuestión la teoría y Godard, F. y Cabanés, R. (1996) Cf. Panaia, M.2005 analizaremos las formas de resolución metodológica más frecuente.

De hecho la instalación de las diferentes formas de flexibilidad en el mercado de trabajo (horario y salarial), en la organización del proceso de trabajo (particularmente la ruptura de la cadena fordista) y en las formas de contratación (precarización y contratación por tiempo determinado) se muestra la necesidad de plantear una visión más global de la articulación entre los tiempos de trabajo y los restantes tiempos sociales para generar la dinámica necesaria en los espacios de innovación.

Lo primero que se puede observar es una tendencia creciente a la *desincronización de los tiempos de trabajo y de los tiempos sociales y productivos en general*, y en ese marco, la articulación entre los tiempos de trabajo y los tiempos sociales se ha vuelto un tema muy complejo (Samzun, 2000).

Por otra parte, como bien señala Dubar (2004) no se puede seguir pensando el tiempo como una categoría singular, sino hay que recurrir a la pluralidad de temporalidades de la vida social y física¹⁵, pero sí resultan importantes para reflexionar sobre la conformación de los espacios de innovación estas reflexiones sobre el funcionamiento del tiempo.

Ahora también ocurre, que esos tiempos individuales no siempre son acordes o guardan coherencia con las temporalidades sociales, y entonces puede ocurrir que aunque individualmente se esté en condiciones de hacerlo, las personas se preguntan ¿qué sentido tiene proyectar y pensar en un futuro a largo plazo? Si bien la inscripción de los tiempos individuales en los tiempos colectivos son condiciones indefectibles de la temporalidad social, la falta de concordancia entre los tiempos

14 En este momento se encuentran funcionando con metodologías longitudinales comparables cinco Laboratorios de Monitoreo de Inserción de Graduados (MIG), distribuidos en cinco regiones diferentes del país. Sin embargo, algunos por ser recientes todavía carecen de secuencias prolongadas de datos. Se encuentran en proceso de instalación otros cuatro laboratorios en otras regiones del país.

15 No discutiremos en esta ponencia las formas filosóficas del tiempo que pueden ser de valor para otro tipo de debates, como los postulados por N. Elías, Bergson, Benveniste y otros

individuales y colectivos, imposibilitan la conformación del sujeto socio-histórico a nivel social o por lo menos de la conformación de una inteligencia colectiva que madure hacia cambios más estables en el ejercicio profesional.

Como señalan estos autores los *tiempos institucionales* se apoyan sobre las normas, las rutinas y los procedimientos; mientras que los *tiempos de urgencia* son generalmente improvisados, movilizantes, apelan a la inventiva y son instantáneos, por eso agrega Dubar (2004) que son también *tiempos existenciales* porque hacen un llamado a la autenticidad, a la ética personal y al compromiso con los otros. Estas temporalidades no son una novedad para las Ciencias Sociales, están muy relacionadas con la larga duración, el tiempo de las instituciones y con el corto plazo el tiempo de los acontecimientos, de la inmediatez, las de la estructura y las de la coyuntura. El tema es ver cómo se operacionalizan estos conceptos en las nuevas temáticas que nos preocupan, como la inserción, la producción y la reproducción, los hábitos y la innovación en los jóvenes graduados que han visto tan fragilizadas sus trayectorias biográficas y cuál es la dinámica que permiten en los espacios de innovación, donde lo que se necesita es la continuidad en la consolidación de esos espacios.

Bibliografía

- Boltanski, Luc y Thévenot, L** (1994) "Las ciencias sociales y la legitimidad del acuerdo" en Eymard-Dubernay, F.(C:) "Economía de las Convenciones", Buenos Aires, Asociación Trabajo y Sociedad/CREDAL,
- Boltanski, L. Y Chapiello, E.** (2002) "El nuevo espíritu del Capitalismo" Madrid, AKAL (Gallimard, 1999).
- Bolstanski, L.** (1982) " Les cadres . La formation d'un groupe social" , Paris, Editions de Minuit,
- Bouffartigue, P. y Bouteiller, J.** (2012) « Temps de travail et temps de vie », París. PUF.
- Castells, M y Hall, P.** (1994) «Las tecnópolis del mundo. La formación de los complejos industriales del siglo XXI» Madrid, Alianza Editorial
- Dubar, C.** (2004) "Régimes de temporalités et mutation des temps sociaux" *Temporalités* N1/2004 (pp 100-119)
- Eckert, Henri** (2001) « Analyser les mouvements d'accès et de retrait de l'emploi au cours de la période de insertion professionnelle" *Rev. Formation et Emploi* N° 73. Francia.

- Fieulaine, N.** (2007) *“Temps de l’urgence, temps du projet: la rencontre des temporalités dans le recours aux soins et à la aide sociale en situations de précarité”* Misión Régionale d’Information sur l’Exclusion Rhône-Alpes, Janvier,
- Godard, F. y Cabanes, R.** (1996) *“Uso de las Historias de Vida en las Ciencias Sociales”* Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social Serie II, Bogotá, Universidad del Externado de Colombia, julio.
- Kosacoff, Bernardo (ed.)** (1998) *“Estrategias empresariales en tiempos de cambio”* Bs. As. CEPAL/UNQUI,
- Lanciano. C; Maurice, M.; Silvestre, J.J. y Nohara, H (Eds)** (1998) *“Les acteurs de l’innovation et l’entreprise”* (France-Europe-Japon) París. L’Harmattan
- Panaia, M.** (2006) *“Trayectorias de Ingenieros Tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo”* Buenos Aires-España, Miño y Dávila, - marzo,
 ----- (2004) *“El aporte de las técnicas biografías a la construcción de teoría”* en Revista *Espacio Abierto*, vol.13 N°1(enero-marzo) (51-73), Maracaibo, Venezuela.
- Panaia, M. (Coordinadora)** (2017) *“De la formación al empleo. El desafío de la innovación”* Buenos Aires-Madrid, Miño y Dávila,
- Peretti, J.M.** *“Cadres: la grande peur de l’an 2000”* en *Stratégies ressources humaines* N° 3, 1992 (p51-58).
- Piore, Michael** (1983) *“Importancia de la teoría del Capital Humano para la Economía del Trabajo: un punto de vista disidente”*. en Toharía, Luis *“El mercado de trabajo: teoría y aplicaciones”*. Madrid (España) Ed Alianza. Universidad Textos.
- Sabel, Charles,** (1985) *“La división del trabajo en la industria”*, España. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social,
- Sarfatti Larson, M.** (1977) *“The Rise of Professionalism”* Berkeley, University of California Press. Wall Street Journal (The) 20/9/2011
- Zarifian, Ph.** (1995) *« Le travail et l’événement*, Paris, L’Harmattan

Los primeros tramos de empleo para graduados de comunicación en Córdoba

CECILIA BLANCO

berrone.cecilia@gmail.com

Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

El presente artículo se propone analizar algunas características de las relaciones laborales en los primeros 10 tramos de empleo de 74 graduados de comunicación cohortes 2000, 2002 y 2005 de la ex ECI (Escuela de Ciencias de la Información), actual Facultad de Ciencias de la Comunicación, de la Universidad Nacional de Córdoba.

Desde el marco general de la sociología del trabajo, y desde el enfoque particular de la sociología de las profesiones de Dubar y Tripier (1996), estudiamos las trayectorias educativas y laborales de estos graduados, entendiéndolas en el marco de sus biografías. Es decir, realizamos un estudio longitudinal y biográfico que permite incorporar a los tiempos institucionales de educación y de trabajo (Blanco, 2017; Godard, 1996; Conicnk y Godard, 1998; Dombois, 1998; Elder, 2001; Roberti, 2012; Blanco, Panaia, 2003; Panaia, 2004; Panaia, 2006b; Panaia, 2009d; Panaia, 2011c; Panaia, 2013c; Panaia, 2015b; Panaia, 2017).

Los estudios longitudinales reconstruyen, retrospectivamente, la manera en que se desarrollaron las trayectorias educativas y laborales de los graduados entendiéndolas como parte de sus biografías, conformadas, estas últimas, por una serie de concatenaciones causales de acontecimientos (temporalidades individuales y estructurales). Las temporalidades estructurales tienen relación con los factores contextuales (en sentido amplio), es decir, con los condicionamientos estructurales como la clase social de origen, la universidad otorgante de créditos dependiente de un Estado capitalista, el sistema productivo y sus características. Entendemos a las temporalidades individuales como aquellos acontecimientos de la vida personal del sujeto como mudanzas, situación matrimonial, nacimiento de hijos, enfermedad, muerte de un familiar, etc. En tal sentido, nos ubicamos en la sociología del acontecimiento sin entrar ni en el objetivismo estructuralista ni en el subjetivismo constructivista (Godard, 1996). Los estudios longitudinales incorporan el tiempo como

factor central (Godard, 1996). El objeto de la biografía no es el análisis de la estructura narrativa, ni la historia del sujeto individual sino el ser sociológico que es menos sujeto en sí mismo que los acontecimientos que organizan su vida y su coyuntura. Se trata de captar a priori – como acto teórico – aquellos acontecimientos, tanto internos- historias personales – como externos – historia social, que pudieran estar incidiendo como potenciales de cambio en la trayectoria de un individuo. La construcción teórica del tiempo implica transformar a los acontecimientos en fenómenos estructurales. Es así que elegimos para trabajar el modelo estructural de las temporalidades sociales de Godard (1996).

En este marco es que, para este trabajo analizamos las características que fueron asumiendo los primeros 10 tramos de empleo de los graduados cohortes 2000, 2002 y 2005, de la ex ECI de la UNC, en función del tipo de contrato por cada uno de ellos. Se entiende por tramos de empleo a los segmentos en que puede dividirse la trayectoria de trabajo. Lo anterior implica reconocer para cada sujeto distintos fragmentos de su trayectoria de trabajo que se corresponden, cada uno de ellos, con cada uno de los empleos que mantuvo durante su trayectoria laboral. Esto permite reconocer, para cada segmento de trabajo, las condiciones laborales y el sector de la economía, entre otros aspectos, y analizar su evolución. Para este trabajo puntual, se analizan contrastivamente los grupos modales y su evolución en relación con las variables tipo de contrato obtenido por los graduados en cada tramo laboral y tipo de sector de servicios en el que se desempeñan.

1.1 El por qué del estudio

¿Por qué decidimos estudiar a estas cohortes de graduados de comunicación? Porque en el año 2000 los graduados universitarios con mayores problemas de desempleo en Argentina fueron comunicadores sociales (IIPE, 2002). Además, elegimos estudiar a graduados de la ex ECI de la UNC porque la institución es la segunda escuela de comunicación fundada en el país (luego de la escuela de periodismo de la Universidad Nacional de la Plata) y porque es, además, la que mayor cantidad de graduados en comunicación ofrece al mercado de trabajo en Argentina (superando ampliamente a la Facultad de Periodismo y Comunicación de la Universidad Nacional de la Plata y a la carrera de Comunicación de la Universidad de Buenos Aires) (Anuarios Estadísticas Universitarias, 1999-2000; 2004; 2010) . Además, recién en el año 2000 contamos en la Universidad Nacional de Córdoba con datos

suministrados por el sistema *siu kolla guaraní* sobre egresados de la ex ECI de la UNC (Anuario Estadístico, UNC, 2001).

1. Estrategias metodológicas y enfoque de investigación

Para el estudio se llevaron a cabo 74 encuestas longitudinales (Godard, 1996; Panaia, 1996; 2003; 2004; 2006a; 2008a; 2008b; 2009a; 2009b; 2009c; 2009d; 2011a; 2011b; 2013; 2015a; 2015b; 2017 y Blanco, 2017) para contemplar todos los trabajos que la persona mantuvo a lo largo de toda su trayectoria laboral, desde el momento en que ingresó a la carrera hasta el momento en que se realizó la entrevista. Esto permitió reconstruir la historia laboral en torno a los trabajos, cantidad de trabajos, tipo de contrato por cada trabajo, sector de la economía de cada trabajo, formación, factores endógenos de la biografía, entre otros aspectos.

Las encuestas longitudinales permitieron realizar, 74 entrevistas biográficas (Godard, 1996; Panaia, 2006b; Demaziere y Dubar, 1997) para entender los por qué de las trayectorias, a partir de una narración guiada, en la que el entrevistado da cuenta de cada trabajo, cómo llegó allí, qué tareas realizó, qué roles y funciones, motivos de finalización del empleo, entre otros aspectos ligados a su origen social, historia familiar, historia de formación, etc.

Estas estrategias cuanti-cualitativas pudieron ser articuladas debido a la estrategia de investigación seleccionada para el estudio: la *Grounded Theory* (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990; 1994). Estrategia cualitativa de investigación que se convierte en un paradigma de investigación y de trabajo.

2. Esbozos de un análisis

2.1 Tipo de contrato según tramo de empleo

El grupo más numeroso de estos graduados, en los 10 primeros tramos de empleo, tiene trabajos eventuales (en negro). En segundo lugar, se ubican aquellos con contratos temporales sin aportes (entre los que se encuentran, incluso, a becarios doctorales y posdoctorales). En relación con aquellos que cuentan con trabajo estable, solo son el segundo grupo modal en los tramos 4, 7, 8 y 9. Mientras tanto, llama la atención que en el tramo 10 los monotributistas independientes son el primer grupo modal, por encima de aquellos eventuales. Ahora bien, la diferencia entre los

primeros y los segundos es mínima. Aquellos con trabajo en blanco se ubicarían recién en un tercer lugar. Lo que resulta preocupante desde la sociología del trabajo es que solo el 33% de estos sujetos tienen o trabajo estable o contrato temporal con aportes. Mientras tanto, un 36% tiene trabajos o eventuales o con contratos sin aportes a la seguridad social. El alto porcentaje de monotributistas independientes en el 10 tramo laboral no es un dato menor. Hay una tendencia sostenida al aumento de graduados en el tiempo que trabajan en el Área de Servicios, y, muy puntualmente, en el sector Servicios Profesionales Científicos y Técnicos, en carácter de asesores o consultores. Lo anterior no es garantía de ingresos estables ni trabajo continuo.

Tabla 3.1.1: Tipo de contrato según tramo de empleo

Tipo de contrato según tramo de empleo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Eventual	61%	37%	40%	32%	32%	19%	19%	21%	29%	22%
Contrato temporal con aportes	4%	12%	13%	17%	15%	18%	19%	13%	14%	14%
Contrato temporal sin aportes	15%	28%	17%	16%	25%	24%	19%	10%	14%	14%
Estable	7%	4%	18%	22%	17%	19%	24%	38%	19%	19%
Monotributista independiente	0%	4%	8%	3%	6%	16%	9%	15%	19%	24%
Monotributista autónomo	0%	0%	0%	0%	0%	2%	3%	2%	5%	3%
Ad Honorem	14%	7%	4%	9%	3%	0%	6%	0%	0%	3%
Monotributista (un solo empleador)						2%				3%

Fuente de elaboración propia. Período de relevamiento: julio-octubre de 2014.

2.2 Sector de la Economía (Servicios) según tramo de empleo

En relación con lo mencionado en el párrafo de la sección precedente, si analizan, específicamente, los datos de los primeros diez tramos del sector Servicios, se puede observar que en los 9 primeros tramos, el grupo más numeroso de graduados se desempeña en el sector Información y Comunicación. Recién a partir del tramo 10, quienes trabajan en el sector Educación superan a los que lo hacen en Informa-

ción y Comunicación. A su vez, el grupo de sujetos que trabaja en el Sector Servicios Profesionales, Científicos y Técnicos se incrementa, gradual y sostenidamente, con el tiempo y los tramos. De ser el 4º grupo modal en el 1º tramo de empleo (por debajo del 3º grupo, que trabaja en comercio), se convierte en el 3º grupo modal en el tramo 10 (debajo del grupo de Información y Comunicación). A su vez, la proporción de graduados que trabaja en el tramo diez en educación (media, especialmente, y universitaria, en segundo lugar), resulta en significativa.

Tabla 3.2.1: Sector de Servicios según tramos de empleo

Sector de Servicios s/ tramos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Información y Co- municación	37%	38%	35%	40%	37%	29%	28%	29%	32%	31%
Comercio	18%	17%	10%	5%	8%	7%	4%	4%	5%	3%
Enseñanza	18%	20%	24%	25%	29%	36%	32%	25%	27%	42%
Servicios Profesionales, Científicos y Técnicos	1%	6%	7%	6%	6%	13%	11%	19%	15%	14%
Asociaciones y Servicios Profesionales	0%	1%	1%	2%	3%	2%	2%	4%	2%	3%

Fuente de elaboración propia. Período de relevamiento: julio-octubre de 2014

3. Colofón

La inestabilidad de las carreras profesionales de estos graduados es clara. Las dificultades de empleo se hacen evidente a lo largo de sus trayectorias, las cuales obedecen tanto a las características del sistema productivo de la ciudad de Córdoba, de carácter heterogéneo y dual (bipartito, de inclusión-marginación), como a las características de un mercado específico para comunicadores al que denominamos como reticente (que en sus representaciones sociales representa negativamente a los comunicadores).

Por otra parte, lo anterior podría ser entendido como el resultado de una profesionalización creciente de los graduados en algún área específica de la comunicación, como área de desempeño profesional en el mercado de trabajo. Ahora bien, a partir de las entrevistas biográficas realizadas, esta profesionalización responde, en realidad, al trabajo interdisciplinario de los comunicadores con otros profesionales de formaciones afines, en las áreas de Comunicación Corporativa de grandes firmas; ó a una profesionalización-especialización práctica y de formación posterior a

la carrera de grado, en alguna otra área relacionada (como el marketing, la publicidad, los recursos humanos, las relaciones públicas).

Interesante es destacar que en general, el porcentaje de los graduados que trabajan en el sector Información y Comunicación - sector en el que en mayor proporción se insertan dentro del mercado de trabajo - va disminuyendo hasta convertirse en un segundo grupo modal en el décimo tramo de empleo y que la proporción de graduados en el sector Educación pasa a ser el primer grupo modal en este último tramo.

Lo anterior tiene implicancias, en cuanto, a partir del análisis del último empleo, pudimos conocer que el 46% del total de 74 graduados trabaja al momento de realizar la entrevista, entre julio y octubre de 2014, o en la educación media o en la universidad, tendencia que pareciera repetirse para cohortes enteras de graduados de otras carreras de universidades públicas del país como los de la Universidad Nacional de Cuyo, por ejemplo (Lladó, 2004). En las cohortes de la Universidad Nacional de Cuyo estudiadas en 2004 por Secretaría Académica, el 91% de los graduados tienen algún cargo docente en alguna escuela secundaria de Mendoza.

A su vez, que el tercer grupo modal sea, en el tramo 10, el de Servicios Profesionales, Científicos y Técnicos, no deja de ser interesante puesto que la mayoría de los que trabajan en esta área, no necesariamente hacen asesoramiento en Comunicación Institucional o empresaria, sino que deben adquirir destrezas y habilidades técnicas correspondientes con áreas afines a la comunicación (marketing, publicidad, diseño, *managment*) o diferentes (recursos humanos) pero que son necesarias para su trabajo con otros profesionales.

La pérdida de incumbencias profesionales es característica de todas las profesiones desde el año 2000 en adelante. Los comunicadores graduados de la ECI, cohortes 2000, 2002 y 2005, presentan una formación académica eminentemente teórica, con escasa formación técnica y una formación de especialidad fragmentaria, que no contribuye a la conformación de una identidad profesional que los haga sentir diferentes a otros grupos profesionales, con incumbencias profesionales propias. ¿Será, esta profesionalización fuera del ámbito específico de la comunicación, una tendencia que se observa solo en estas tres cohortes o será una tendencia en ascenso en otras cohortes posteriores? ¿El trabajo con profesionales de áreas afines en el marco de áreas no relacionadas directamente con la comunicación, obedecerá a una nueva manera de ejercer una profesión, la del comunicador, que obliga a repensar al concepto de profesión desde otras miradas diferentes a los enfoques tradicionales? Preguntas y más preguntas que confluyen en un espacio de incertidumbre, el cual podrá ser profundizado a partir del abordaje de la totalidad de los gra-

duados de las cohortes seleccionadas para el estudio y de nuevas cohortes de graduados de la misma carrera, así como a la formación curricular que recibieron y las características de la estructura productiva y el mercado de trabajo en los diferentes momentos históricos.

4. Bibliografía

Anuario de Estadísticas Universitarias (1999-2000), Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias. Recuperado de: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109586/Anuario99_00.pdf?sequence=2

Anuario de Estadísticas Universitarias (2004) Anuario 00-04 de Estadísticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias. Recuperado de:

http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/94425/pmsiu_anuario2004.pdf?sequence=1

Anuario Estadísticas Universitarias (2010) Anuario Estadísticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias. Recuperado de:

http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109591/Anuario_de_Estadisticas_Universitarias_2010.pdf?sequence=1

Anuario Estadístico, UNC (2001). Anuario Estadístico PEU, SAA, UNC, 2001. Recuperado de: <http://www.unc.edu.ar//academicas/old-contents/programas-saa/estadisticas/anuarios/anuario2001>.

Blanco, C. (2017) Trayectorias de formación y de trabajo de graduados de comunicación de la UNC en un contexto heterogéneo. Un estudio longitudinal. Tesis doctoral rendida el día 20 de marzo de 2017, en el Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Coninck F. y Godard F. (1998). El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de causalidad. en T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio (Coords.). *Los usos de la historia de vida en las Ciencias Sociales II*. Colombia: Anthropos-CIDS.

Demazière, D. y Dubar C. (1997). *Analizer les entretiens biographiques*. París: Editions Nathan.

Dombois, R. (1998). Trayectorias Laborales en la perspectiva comparativa de obreros en la industria colombiana y la industria alemana. En: T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio

- (Coords.). *Los usos de la historia de vida en las Ciencias Sociales I*. Colombia: Anthropos-CIDS.
- Dombois, R. y Pries L.** (2002). *Relaciones laborales entre mercado y Estado. Sendas de transformación en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Nueva Sociedad.
- Elder, G.** (2001). Life course: sociological aspects En: Smelser y Baltes (Eds.). *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Vol. 13. Oxford: Elsevier.
- Glasser, B.G. y Strauss, A. L.** (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Godard, C.** (1996). El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales. (En C. Godard y R. Cabanés). *Uso de las Historias de Vida en las Ciencias Sociales*, Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social, Serie II, Universidad del Externado de Colombia, Departamento de Publicaciones. Bogotá, Julio. 1-56.
- Godard, F. y R. Cabanés** (1996). *Uso de las Historias de Vida en las Ciencias Sociales*, Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social, Serie II, Universidad del Externado de Colombia, Departamento de Publicaciones. Bogotá, Julio. 1-75.
- IIPE (2002). *La inserción laboral de los graduados universitarios*. (Informes Periodísticos para su publicación – N° 8). Recuperado del sitio de internet UNESCO. IIPE (Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación): http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/informe08_insercionlaboral.pdf.
- Lladó, C.V.** (2004). Informe sobre la carrera Licenciatura en Comunicación Social. (Informe de avance parcial). Recuperado del sitio de internet de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza: <http://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=2878>. Fecha de consulta: 03/06/11.
- Roberti, M.E.** (2012) “Rupturas y subjetividades: Un acercamiento a la perspectiva de las Trayectorias Laborales” en *Trabajo y Sociedad*. N° 18, vol. XV, Verano 2012, Santiago del Estero, Argentina. En línea:- www.unse.edu.ar/trabajosociedad Pp. 1-11.
- Panaia, M.** (Comp.) (1996). *Trabajo y Empleo. Un abordaje interdisciplinario*. Buenos Aires: EUDEBA Editorial.
- Panaia, M.** (2003). Trayectorias de ingenieros argentinos de perfiles tecnológicos. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII (1), N°125, enero-marzo de 2003. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista125_S2A1ES.pdf
- Panaia, M.** (2004). Comportamiento comparativo de la inserción laboral de dos generaciones de ingenieros tecnológicos. En Barsky, Sigal y Dávila (coords.). *Los desafíos de la universidad argentina*. (Pp. 423-447). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Panaia, M.** (2006a). *Trayectorias de ingenieros tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Panaia, M.** (2008a). Los graduados y alumnos en las estadísticas universitarias. *Perfiles*. Año 2, Número 6, Noviembre de 2008. UTN Facultad Regional Avellaneda, Buenos Aires.
- Panaia, M.** (2008b). *Técnicas de análisis longitudinal en el mercado de trabajo profesional*. Trabajo presentado en el Foro 1 Metodología, del Encuentro Pre Alas 2008. Preparatorio del XXVII Congreso Alas Buenos Aires 2009, Universidad Nacional del Nordeste. Corrientes, Argentina.
- Panaia, M.** (2009a). El trabajo en el curso de los estudios en dos facultades de ingeniería. El caso de UTN General Pacheco y Universidad Nacional de Río Cuarto. En Panaia, M. (Coord.). *Inserción de Jóvenes en el Mercado de Trabajo*. (Pp. 179-203). Buenos Aires, La Colmena Ed.
- Panaia, M.** (2009b). Interrogantes sobre las temporalidades y los desafíos para los jóvenes insertos. En Panaia, M. (Coord.). *Inserción de Jóvenes en el Mercado de Trabajo*. (Pp.1-28). Buenos Aires: La Colmena Ed.
- Panaia, M.** (2009c). *Inserción de jóvenes en el mercado de trabajo*. Trabajo presentado en el XXVIII LASA '2009. Rio de Janeiro, Brazil.
- Panaia, M.** (2009d). *Inserción de Jóvenes en el Mercado de Trabajo*. Buenos Aires: La Colmena Ed.
- Panaia, M.** (2011a). Introducción. Los procesos de inserción y algunas cuestiones metodológicas. En M. Panaia (Coord). *Trayectorias de graduados estudiantes de ingeniería*. (Pp. 9-20). Buenos Aires: Biblos Editorial.
- Panaia, M.** (2011b). Trayectorias de ingenieros en un contexto flexible y de fragmentación territorial. En M. Panaia (Coord). *Trayectorias de graduados estudiantes de ingeniería*. (Pp. 83-117). Buenos Aires: Biblos Editorial.
- Panaia, M.** (2011c). *Trayectorias de graduados estudiantes de ingeniería*. Buenos Aires: Biblos.
- Panaia, M.** (2013a). Carrera de empresa o proyecto profesional. En M. Panaia (Coord.). *Abandonar la universidad con o sin título*. (Pp. 225-254). Buenos Aires: Miño y Dávila Eds.
- Panaia, M.** (2013b). *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires: Miño y Dávila Eds.
- Panaia, M.** (2015a). Universidades en cambio: desigualdades sociales y educativas. En M. Panaia (Coord.). *Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?* (Pp. 11-32). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Panaia, M.** (2015b). *Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?* Buenos Aires: Miño y Dávila Eds.

- Panaia, M.** (2017). *De la formación al empleo. El desafío de la innovación*. M. Panaia (Coord.). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Panaia, M. y Budich Y.** (1999a). *Sociología de las profesiones. ¿Un modelo en crisis o en crecimiento?* (Documento de Trabajo N°8, Buenos Aires, Monitoreo de Inserción de Graduados. BID 802/OC-AR-PMT-SID 0614).
- Panaia M. y Budich Y.** (1999b). *Técnicas de análisis longitudinal en el mercado de trabajo profesional* (Documento de Trabajo N°4, UBA-CEA).
- Strauss, A. y Corbin J.** (1990). *Basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Strauss, A. y Corbin J.** (1994). *Grounded Theory Methodology: an overview*. En: N.K. Denzin e Y. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage.

Subjetividad y trabajo en docentes investigadores de universidades nacionales

CECILIA ROS

MIRIAM WLOSKO

roscecil@gmail.com / miriwlos@gmail.com

Programa de Salud y Trabajo, Universidad Nacional de Lanús (UNLa), Argentina.

Introducción

En la medida en que las tecnologías manageriales¹ constituyen modalidades de gestión que poseen fuerte impacto en las formas de organización del trabajo, esta investigación² se interroga por los modos en que dichas tecnologías intervienen en la organización del trabajo académico - específicamente en la función investigativa - ; y por los modos de modulación de la subjetividad en esta población laboral a partir de sus prácticas individuales y colectivas de trabajo.

La población a explorar es la de docentes-investigadores formados pertenecientes a universidades públicas (UBA, UNGS, UNQ) del campo de las ciencias sociales y humanas, cuya antigüedad docente sea de al menos 10 años como titulares, asociados o adjuntos, con experiencia como directores-codirectores de proyectos de investigación, y cuyo ejercicio profesional se desarrolle exclusivamente en la academia.

Junto con el análisis de políticas y programas de ciencia y técnica, normativas de las universidades, el estudio se basa en entrevistas semi-dirigidas a docentes-investigadores.

Este artículo propone describir algunos de los modos en que operan dichas tecnologías manageriales y su expresión en la subjetividad de los docentes-investigadores.

1. Características de la profesión académica en Argentina

Distintas dimensiones –como la masificación de la educación superior, la creación de instituciones públicas y privadas, la expansión de carreras de grado y pos-

1 El *management* constituye un conjunto de prácticas por las que el capital organiza la fuerza y el proceso de trabajo a los fines de la acumulación, que se materializa en un conjunto de prescripciones impuestas en situación de trabajo (Boltanski&Chiapello, 2002).

2 El proyecto se desarrolla en el marco de las convocatorias de proyectos de investigación de la U.N. de Lanús. Del equipo participan también: Verónica Benedetto, María Isabel Di Rado, Lucila Miramontes, María Gabriela Molina y Juan Besse.

grado- han contribuido al aumento de la población de docentes-investigadores universitarios en las últimas décadas. Sin embargo, la información acerca de la "sición académica"³ y los docentes universitarios argentinos es aún muy incipiente (Fernández Lamarra y Marquina, 2008).

Se trata de una profesión cuya heterogeneidad se vincula con la disciplina, el sector (público o privado), la jerarquía docente (profesores y auxiliares) y con el tipo de contratación (profesores regulares, interinos, y contratados).

Aunque gran parte de quienes realizan tareas de investigación trabajan en universidades (García de Fanelli, 2008), la labor investigativa posee un peso dispar en las labores académicas, dependiendo tanto del sector (universidad pública o privada), como del establecimiento; revelando gran heterogeneidad en materia de capacidades científicas y tecnológicas⁴.

A dicha diversidad se suma la heterogeneidad de los investigadores de la universidad pública. Pueden distinguirse tres casos: 1.un grupo mayoritario compuesto por docentes registrados en el Programa de Incentivos del ME.;2. un grupo que comprende a investigadores insertos en organismos estatales, y cuyos puestos de trabajo se ordenan por escalafón científico (CONICET, CIC, u otras instituciones de promoción de la I+D).Estos investigadores, aunque trabajan en la universidad pueden no poseer cargo docente.3. Finalmente, un grupo minoritario que, aunque realiza tareas de I+D, no está asociado a programas u organismos externos (Albornoz, Estébanez y Mosto 2001).

En los años '90, en el marco de un proceso de transferencia internacional de políticas de evaluación de calidad universitaria (Brunner 1990), se creó el Programa de Incentivos a docentes-investigadores⁵. El programa propuso el desarrollo integrado de la carrera de investigación en la educación superior universitaria, promoviendo la realización conjunta de actividades de enseñanza e investigación, al tiempo que inició la institucionalización de una nueva cultura académica basada en la financiación selectiva y competitiva de la investigación. Para ello, instaló un dispositivo basado en la evaluación del desempeño, la rendición de cuentas y la remuneración diferenciada. Dicho dispositivo distribuye recompensas materiales y simbólicas.

3 Modo en que la tradición anglosajona denomina a los estudios de los docentes investigadores de tiempo completo (full time).

4 Según datos del SECyT (2006) solo tres universidades (la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de Córdoba) concentran casi el 40% del personal de I+D que trabaja en los establecimientos estatales. Asimismo, del total de docentes, solo el 24% realiza actividades "institucionalizadas" de investigación científica; y dentro de este total, aproximadamente 11% son becarios y 3% personal técnico (García de Fanelli, 2008).

5 Decreto 2.427/93.

Aunque para algunos investigadores el programa constituye una posibilidad de carrera⁶; para otros constituye más bien una estrategia de profesionalización de la docencia universitaria (García de Fanelli, 2008).

¿Qué percepción poseen los docentes universitarios sobre los mecanismos de promoción de la carrera docente, su posición en la estructura jerárquica de la universidad y su labor en la misma?

Según el estudio de García de Fanelli (2008)⁷ los docentes universitarios perciben su experiencia académica como una “carrera de obstáculos”; un espacio social atravesado por disputas por el capital simbólico y por los recursos institucionales y financieros. Estos enfrentamientos se reflejan, por ejemplo, en las percepciones de los docentes acerca de la organización piramidal de las cátedras, las “fallas” o manejos discrecionales de los concursos⁸, la falta de transparencia, la politización de la gestión universitaria y la ausencia de una evaluación confiable del desempeño docente (García de Fanelli y Moguillansky, 2014:16).

Aunque algunas universidades, a fin de superar los problemas que acarrear los concursos públicos para la estabilidad de los docentes, implementaron una “carrera docente”⁹, debieron enfrentar nuevos obstáculos: fondos insuficientes para garantizar promociones, complejos sistemas de evaluación - generadores de resistencias docentes -, altos costos de gestión, y el estancamiento de la estructura ocupacional tras la garantía de estabilidad de los cargos.

6 Es necesario tener en cuenta que durante mucho tiempo, el acceso a carrera así como el número de becas para ingresar al CONICET estuvo cerrado y/o restringido. Fue en la última década que se amplió considerablemente el número de becarios y los cupos de investigadores en los distintos niveles de la carrera científica; con particular incidencia en el campo de las ciencias sociales y humanas.

7 A través de entrevistas en profundidad a 156 docentes (profesores y auxiliares) de universidades nacionales pertenecientes a dos campos disciplinarios: biología y administración. El muestreo se hizo sobre: la UBA, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Nacional de Mar del Plata, la Universidad Nacional de Misiones, la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Quilmes. En su conjunto, estas universidades detentaban en el año 2007 cerca del 37% de los cargos docentes totales.

8 En el marco de la Ley de Educación Superior sancionada en 1995, el procedimiento para acceder a un cargo docente y para ser promovido a un cargo superior es a través de la institución del concurso público y abierto de antecedentes académicos y oposición. Hay que destacar que los puestos docentes estables y sus mecanismos de acceso y promoción en las universidades nacionales argentinas se limitan a la enseñanza de los estudios de grado.

9 En cuatro de estas universidades (UNCuyo, UNMdP, UNaM y UNQ) se pusieron en marcha modelos innovadores de carrera académica. La principal innovación consistió en garantizar la permanencia en el cargo tras la evaluación periódica del desempeño del docente a través de mecanismos explícitos de promoción adicionales a los concursos de oposición.

2. Organización managerial del trabajo y modulaciones de la subjetividad neoliberal

Hablar de *management* no solo supone identificar el funcionamiento de dispositivos de control y evaluación de la producción – académica en este caso –, sino indagar en los modos de funcionamiento de una doctrina que se expresa como un conjunto de creencias y justificaciones, que siendo funcionales a los requerimientos del capital, permiten a los sujetos funcionar en el mundo actual. Denominamos *management* a un dispositivo de gobierno articulador de prácticas de subjetivación, que propone a los individuos modos de acción sobre sí mismos y los otros, y que por tanto, constituye a determinados sujetos de trabajo y prácticas de subjetivación (Zangaro, 2011).

La lógica managerial, apela a la persuasión/seducción más que a la disciplina: no se trata tanto de cumplir horarios u obedecer órdenes de superiores sino de cumplir objetivos apelando a la adhesión de los trabajadores a los valores organizacionales. El poder disciplinario es desplazado por la adhesión y la movilización subsecuentes fundadas en la movilización psíquica. Se trata de transformar la energía libidinal en fuerza de trabajo (Gaulejac, 2012:11).

Para Gaulejac (2012:32) este cambio en las modalidades manageriales no se presenta como un nuevo modelo de sociedad ni se enuncia como nueva doctrina política, por lo que pasa desapercibido tanto para quienes trabajan como para la sociedad en general. Se presenta como un modo de gestión “objetivo”, pragmático, operatorio, funcional, únicamente preocupado por la eficiencia.

El paradigma de gestión del sector privado y su ideología de la “excelencia” se ha comenzado a aplicar en el ámbito académico-universitario mediante la introducción del *management* público¹⁰.

10 Esta noción, incluida en la más amplia de *management*, permite encuadrar la actividad universitaria pública que investigamos. Se caracteriza por considerar que: a) la acción pública es un costo que a reducir; b) que los servicios públicos son improductivos (es necesario exigir eficiencia productiva en todos los niveles); c) la cultura del cliente sustituye a la del usuario, la cultura de los resultados reemplaza a la de los medios; d) la gestión por objetivos debe conducir a cada empleado a preocuparse por el resultado más que por el aumento de los medios disponibles; e) la cultura de la evaluación performativa reemplaza a la cultura jurídica del control de la regularidad; f) la flexibilidad y la movilidad reemplazan la rigidez y el conservadurismo que ata a cada agente a su puesto; g) las promociones dependen del mérito y no de la antigüedad; h) la cultura emprendedora reemplaza a la cultura jerárquica; i) la competencia interna y externa estimulan la eficacia; j) la gestión por el estímulo moviliza más que el ejercicio del poder centrado sobre la obediencia al jefe (Gaulejac, 2012).

2.1. Modus operandi de la racionalidad neoliberal

No es posible pensar al trabajo y sus transformaciones, conceptualizar la subjetividad¹¹ o comprender la efectividad de los mecanismos de desestabilización desde el punto de vista de la psique, si no se tiene en cuenta el modo en que opera la racionalidad neoliberal. Entendemos al *neoliberalismo* como una mutación en el «arte de gobernar» o *gubernamentalidad*, es decir, como un conjunto de saberes, tecnologías y prácticas que despliegan una racionalidad de nuevo tipo (Foucault 2007, 1990). La gubernamentalidad no solo implica el gobierno de los demás: incluye el gobierno de sí. El gran logro del neoliberalismo ha sido vincular estas dos caras de un modo singular, haciendo del gobierno de sí el punto de aplicación y el objetivo del gobierno de los otros. El efecto de este dispositivo es el sujeto neoliberal (Dardot y Laval, 2013:402). Es por ello que para pensar la racionalidad neoliberal no basta con postular una estructura trascendente sino que es preciso considerar una dinámica *inmanente* que interviene en la modulación subjetiva (Gago 2015).

El neoliberalismo, lejos de ser única o prioritariamente una racionalidad macropolítica, encarna en subjetividades y tácticas de la vida cotidiana, modos de hacer, sentir y pensar que organizan los cálculos y los afectos puestos en juego por los individuos y colectivos en el trabajo. La racionalidad neoliberal pone en juego una verdadera “política de subjetivación” en la que el individuo debe volverse empresario de su propia vida y transformar sus competencias en “capital no”¹²¹³. El “sujeto emprendedor” considera la vida como un conjunto de proyectos que deben ser gestionados y probados, con dinamismo y prudencia. Para ello debe calcular sus inversiones existenciales, administrar sus recursos financieros, sus re-

11 La noción de subjetividad que utilizamos implica 1) la diferenciación entre elementos estructurales de la psique irreductibles a lo histórico-social, al tiempo que su indisociabilidad (Castoriadis, 1989: 249);2), y 2. la aceptación de que las condiciones sociohistóricas específicas no son un mero “contexto” que moldea desde fuera una estructura previa invariante (psiquismo), sino un *principio de estructuración activa del mismo* (Wlosko, 2009)

12 En la racionalidad neoliberal- que es a un tiempo una racionalidad política y subjetiva- operan dos mecanismos centrales: *individualización* y *responsabilización* que funcionan como dos caras de la misma moneda. Ver: Wlosko 2014.

13 La Teoría del capital humano (Schultz, 1950, Beker 1976) designa el conjunto de cualidades físicas, morales, intelectuales, estéticas, relacionales, que los asalariados pueden poner en venta en el mercado de trabajo (Bihl, 2007), transformando el capital humano en “recurso” los gestores instrumentalizan lo humano (De Gaulejac, 2012).

Foucault, quien toma a la Teoría del Capital Humano para analizar al neoliberalismo, afirma que este incorpora al análisis económico un dominio hasta entonces inexplorado: el trabajo. No se trata de una concepción de la fuerza de trabajo que deba venderse según el precio de mercado a un capital que esté invertido en una empresa, sino una concepción del capital-idoneidad que recibe en función de distintas variables una renta-salario, de manera que “es el propio trabajador quien aparece como si fuera una especie de empresa para sí mismo” (Foucault 2007:264). Ver: Wlosko 2014.

cursos de salud, sus redes de relación, sus aptitudes cognitivas y comportamentales así como sus recursos afectivos y emocionales. Para Perilleux esto es posible solo mediante la “managerialización de la identidad y de las relaciones personales que acompañan la capitalización del sentido de su existencia” (2005:142). El discurso del management contemporáneo ofrece “nuevas promesas a los asalariados: la de realizarse en una actividad creativa, organizada de manera flexible, a lo largo de una existencia vuelta flexible” (2005:141).

3. Nuevas formas de organización del trabajo del docente-investigador

Surgido a fines de los ´80, el fenómeno de la globalización/internacionalización académica se hizo más evidente en los ´90 dando lugar a la producción de conocimiento mundialmente integrado, una nueva división global del trabajo de investigación y a la integración de redes nacionales e internacionales de producción académica (Dabat, 2002). Este escenario contribuyó a una creciente profesionalización de la docencia universitaria, en la que las tareas de investigación asumieron un rol creciente (García de Fanelli 2009; Fanelli y Moguillansky 2014).

Las actuales condiciones de producción intelectual de investigación (ACPI) se caracterizan según Naidorf (2012) por: 1. el aumento de la competencia entre pares; 2. la hiperproductividad medida en términos cuantitativos; 3. la tensión entre individualización de la evaluación/promoción del trabajo grupal y en redes; 4. la burocratización de las actividades de investigación; 5. la labor a corto plazo y por proyectos específicos; 6. la tensión entre hiperespecialización/abordajes inter, multi y transdisciplinarios; 7. la búsqueda permanente de subsidios para investigación y 8. las tensiones relativas a la exigencia de realizar investigaciones relevantes socialmente; entre otras.

De este modo, las tecnologías manageriales ejercen cada vez mayor influencia sobre el comportamiento de los investigadores, generando principios prácticos orientadores de conductas (De Ibarrola 2005. En Ortiz 2010).

4.- Malestar en el trabajo de los docentes-investigadores

Las razones del malestar de los docentes-investigadores son diversas y numerosas: la intensificación del trabajo, la presión engendrada por una cultura de la urgencia, y la exigencia del “siempre más” son algunos de sus motivos centrales.

La brecha existente entre trabajo prescripto y real; la individualización; el trabajo aislado; la lucha por los lugares; la inseguridad laboral y el temor a ser excluido; expectativas de reconocimiento difícilmente satisfechas, y conflictos de lealtad conducen a la pérdida de sentido del trabajo (Gaulejac, 2012:14-21).

En lo que sigue, se analizan algunos aspectos en los que se expresa la lógica neoliberal cuando opera en el seno del trabajo de docentes-investigadores.

4.1. Algunos mecanismos de la racionalidad neoliberal que funcionan en el trabajo del docente-investigador

El “*ideal de la excelencia*” establece objetivos de “calidad total” (Aubert&Gaulejac 1993; Dujarier 2006) creando un desfase significativo entre prescripciones y trabajo real. Analizando el trabajo de los docentes-investigadores franceses Darbus&Jedlicki (2014) encuentran que la trama de conminaciones burocráticas contradictorias - producir excelencia científica *y al mismo tiempo* cantidad - multiplican las situaciones de *trabajo impedido* (“*travail empêché*”, Clot, 2008). Un trabajo en el que sistemáticamente emergen requerimientos no planificados, no solo obliga a reacomodar constantemente la agenda, sino que instala una vivencia de pérdida de control sobre la actividad (Clot, 2010) que, junto con la imposibilidad de cumplir con las tareas requeridas, engendra vivencias de impotencia. Asimismo, la organización del **trabajo por proyectos**, aunque posee cierta autonomía en lo relativo a la organización del trabajo requiere desarrollar una capacidad de “rebotar de proyecto en proyecto” (Périlleux, 2005) y exige el compromiso con el cumplimiento de objetivos, el control de resultados y las normas de evaluación.

La creciente burocratización de la gestión de la investigación en las instituciones universitarias¹⁴ ha generado un fenómeno de superposición de etapas del proceso investigativo (es usual tener que diseñar un proyecto nuevo cuando aún no se termina el actual, o publicar resultados de uno anterior cuando se está implementando otro). Una parte no desdeñable del trabajo prescripto del investigador consiste en completar formularios (informes, actualización de currículums, programa de incentivos, categorización de investigadores, etc.), tareas que no solo requieren de

14 Esta burocratización puede asociarse a la mayor dependencia de los sistemas globales (rankings de universidades), así como al desarrollo de sistemas nacionales de evaluación de instituciones académicas y de carreras (CONEAU), lo que profundizó la contabilización de productos (proyectos, papers, patentes, etc.) y de personal formado; por cuanto el perfil y producción de los docentes pasaron a conformar los indicadores con los que se evalúa a las instituciones.

tiempo sino de un saber-hacer específico del uso de herramientas técnico-informáticas. Por lo general estas tareas no son consideradas como sustantivas del trabajo de investigación, y son vividas como pérdida de tiempo por los investigadores.

Intensificación y subsecuente **reconfiguración del tiempo de trabajo** son parte del trabajo docente. Según Fardella y Sisto (2013) este no solo se intensificó significativamente, sino que sus funciones laborales se diversificaron y se difuminaron los límites del oficio.

La vivencia de sobrecarga de trabajo, repetidamente enunciada por los docentes-investigadores, proviene de múltiples espacios organizacionales¹⁵: cada uno de éstos requiere tareas y objetivos en tiempo y forma sin “contabilizar” la sumatoria y superposición de requerimientos que recaen sobre un solo individuo.

En algunos de los investigadores entrevistados, esta intensificación diversificada parece conducir a una distribución del tiempo en la que se priorizan actividades aparentemente “externas” a las tareas de investigación, que no obstante constituyen un requerimiento para seguir en carrera: entre estas, las actividades de evaluación de becarios y de proyectos de tesis, artículos, etc.

Otra tecnología managerial central en esta población laboral es la **evaluación de los investigadores a partir de su producción científica**. La evaluación individualizada del desempeño constituye un instrumento clave del management, que produce un importante impacto en los modos de organización del trabajo (Sisto y Fardella, 2015) en la medida en que el trabajo de investigación se valora prioritariamente mediante la lógica del “factor impacto” y de indicadores bibliométricos, los que se transforman en criterios clave del pensamiento managerial aplicado a la evaluación de la investigación científica (Gaulejac, 2012).

Como es evidente, el trabajo de investigación científica requiere de un “tiempo abierto” que no puede ser estrictamente contabilizado¹⁶. El riesgo de fundir *trabajo*

15 Tener una dedicación exclusiva –el caso de la población que analizamos – no supone un solo empleador (a veces esa dedicación está compuesta por dos dedicaciones en distintas universidades), ni un solo espacio organizacional (en una misma universidad, se puede formar parte de distintos departamentos, programas, carreras).

16 Para Dayer, C. (2009) el orden dominante (positivista y anglosajón) valoriza el número de publicaciones, problemática que ilustra de manera particularmente clara ciertos modos de existencia en el universo de la investigación, especialmente a través del adagio *Publicar o perecer*.

Un elemento no menor en torno a los estándares mediante los que se evalúa la producción científica a nivel local e internacional, es que los criterios de evaluación provienen de disciplinas duras cuyo tipo de conocimiento se diferencia del de las Ciencias Sociales y las Humanidades. En nuestro país, durante este año, la Comisión Interinstitucional de Elaboración de Criterios de Evaluación para las Humanidades y Ciencias Sociales, conformada por reconocidos investigadores de CONICET, ha propuesto adecuaciones a los criterios de evaluación de la producción científica para el campo de las humanidades y ciencias sociales (<https://www.change.org/o/ciechcs>).

con *resultados* del mismo se agudiza cuando el criterio cuantofrénico se erige en criterio hegemónico (Miller y Milner, 2004). “(...) *La evaluación del trabajo debe tener en cuenta el recorrido comprometido del investigador, como las dificultades de su trabajo, y no solamente sus desempeños. La utilidad social de la investigación, o su originalidad, son cuestiones a estimar reflexivamente y no sólo en términos de repercusiones económicas, a la vez por los pares, la jerarquía y los destinatarios*” (Périlleux, 2005).

La evaluación del trabajo no va de suyo: constituye un nudo crítico en el debate de *qué* es lo evaluable del trabajo y *cómo* debiera realizarse. La Psicodinámica del Trabajo sostiene que el *trabajo vivo*¹⁷ no puede ser evaluado: la actividad desplegada en el trabajar es “*inestimable*” y por tanto no es evaluable mediante la lógica cuantificadora del resultado/ producto. La investigación como proceso de trabajo no debe confundirse con sus resultados “visibles” (publicaciones, conferencias, etc.). Asimismo, la evaluación individual **del trabajo del docente-investigador supone desconocer el carácter colectivo de la producción científica**. Tanto la Sociología del trabajo como la Psicodinámica del trabajo han subrayado ampliamente la dimensión del colectivo laboral y de sus condiciones de formación y funcionamiento. En ese contexto, la evaluación individualizada del desempeño tiene efectos sobre la cooperación, pudiendo potenciar relaciones de competencia interindividual.¹⁸

4.2. Trabajo de investigación y procesos de producción de subjetividad

Los modos de regular/planificar los tiempos en el marco de las múltiples tareas inherentes al trabajo de docente-investigador son un elemento central de una “economía de la regulación del tiempo propio” mediante la que los docentes-investigadores evalúan/calculan como invertir el tiempo/esfuerzo. Esta supone la

17 El trabajo puede definirse como “*el conjunto de las actividades desplegadas por aquellos/as que trabajan para hacer frente a lo que no está prescripto por la organización de trabajo*” (Davezies, 1993), lo que supone que éste nunca equivale al trabajo prescripto por la organización de trabajo. La teoría del trabajo vivo elaborada por C. Dejours (2012) sostiene que para pensar el trabajo es preciso sostener una doble centralidad: la centralidad de la sexualidad y la centralidad política del trabajo. La primera toma posición respecto del sujeto psíquico concibiéndolo como un sujeto sexuado y por tanto, clivado, portador de inconsciente; mientras la tesis de la centralidad política del trabajo está en relación con el papel determinante del trabajo en las relaciones que permiten a los individuos vivir en sociedad y desarrollar valores civilizatorios.

18 El proyecto de investigación en curso se propone analizar los efectos de la ideología managerial sobre la dinámica de funcionamiento de los colectivos de trabajo. Sin embargo, por cuestiones de espacio, este eje será desarrollado en posteriores comunicaciones.

puesta en práctica de estrategias particulares mediante las que se regula la adhesión/ resistencia a mecanismos manageriales como el “*control del compromiso*” o la “*autonomía controlada*” (Appay, 2005). Para analizar estas estrategias es preciso considerar como plano de análisis central, a la cultura del trabajo investigativo y las diversas modalidades de acrecentar el capital académico en función de las reglas del campo (Bourdieu, 2003).

Para los investigadores formados y socializados en otras culturas investigativas y contextos institucionales previos hoy día impera una temporalidad caracterizada por la urgencia y la intensidad. Al tener asegurada la carrera y el reconocimiento, estos investigadores pueden operar con tiempos más laxos y sostener proyectos extra respecto de los prescriptos por la organización de trabajo académica¹⁹. Diferente es el caso de los investigadores más jóvenes.

Como es obvio, la intensificación y diversificación de tareas y funciones que caracterizan al trabajo del docente-investigador atentan contra el **régimen de la exploración** en la medida que promueven una suerte de **agitación, aceleración o atolondramiento**. Se “*aplata la temporalidad necesaria para la exploración y la constitución de la experiencia en el trabajo, en beneficio de un tiempo puramente operatorio que confunde rapidez, diligencia y agitación. Es una fuga hacia adelante, lo opuesto a la recuperación de la experiencia*” (Pèrilleux, 2010:62). Esto constituye sin duda un modo de moldearse a sí mismo y al mundo que tritura la temporalidad necesaria para la elaboración de la experiencia²⁰.

Algunos estudios sobre las prácticas que este modo del trabajo académico suscita, describen un conjunto de **estrategias más o menos planificadas de adhesión o resistencia** que Darbus&Jedlicki (2014)²¹ denominan *prácticas de exit* (salida). Entre ellas: el *exit individual*, prácticas de repliegue, retirada relativa o esquivar; el *exit relativo*, que se manifiesta en la resistencia implícita a asumir otra tarea u otra responsabilidad (por ejemplo no responder ciertos mails, evitar los espacios colectivos o participar en determinadas reuniones); la *huida hacia adelante*, consistente en paliar las fallas de la organización movilizándolos propios recursos materiales, temporales y físicos; el *exit por lo alto*, que consiste en cumplir con los

19 En la misma dirección se orientan los hallazgos del colectivo de investigadores identificados por el seudónimo Cecil Flot, quienes en 2014 identifican - a partir de una intervención psicodinámica en un grupo de científicos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Investigación Científica (AERES) francesa - que son los investigadores más antiguos quienes pueden asumir la “vía alternativa” a la carrera por el financiamiento y las publicaciones y sostener espacios de libertad y creatividad en su trabajo.

20 Para este autor la cuestión de la temporalidad es decisiva: si la institución universitaria pretende que se produzca un verdadero trabajo de investigación, debe tolerar la existencia de pensamientos minoritarios, provisionalmente “improductivos”, sin saber lo que las nuevas orientaciones de investigación podrían suscitar en un término no definido (Pèrilleux, 2014).

21 Toman este término de la obra de Albert Otto Hirschman (1970) *Exit, Voice, and Loyalty*.

criterios de la excelencia académica a fin de obtener retribuciones, simbólicas o materiales; y el *exit radical*, que consiste en abandonar la universidad, para insertarse en el sector privado.

A partir de una intervención de Psicodinámica del trabajo realizada con dos grupos de investigadores universitarios franceses, M. Guyon (2014) identifica en la población de docentes-investigadores una relación contradictoria entre la necesidad de reconocimiento y su aceptación sufrida del "evaluacionismo". **La evaluación es una tecnología cuya eficacia se encuentra precisamente en la necesidad de reconocimiento**²².

Al analizar el trabajo de los investigadores, Gaulejac identifica las siguientes paradojas a las que se enfrentan los investigadores (2012:36-38): a.- **la paradoja de la urgencia:** *más tiempo se gana, menos tiempo se tiene*; b.- **la paradoja de la excelencia:** *pedir que cada uno sea alguien fuera de lo común destruye el mundo común*, c.- **la paradoja de la libertad dirigida:** *los investigadores y universitarios son dueños de su libertad intelectual, pero a condición de dejarse moldear por gestiones prescriptivas que fijan objetivos, determinan las restricciones (en particular, de tiempo y dinero) e imponen normas más estrictas*; d.- **la paradoja de la instrumentalización de la inversión subjetiva:** la nueva gestión pública insistiendo sobre la autonomía, la creatividad, la iniciativa, la innovación, la adaptación a la complejidad solicita a los asalariados más reflexividad y movilización psíquica. Los investigadores deben ser "publicantes". He aquí una paradoja, ya que *el investimento subjetivo es solicitado e instrumentalizado*.

Reflexiones finales

La creciente profesionalización del trabajo de los docentes-investigadores y el imperativo de investigar como parte del perfil del docente universitario, nos han llevado preguntarnos por los modos mediante los que la racionalidad neoliberal se encarna en la organización y gestión del trabajo de docencia e investigación en las universidades públicas argentinas.

Entre los rasgos que caracterizan el trabajo de los docentes-investigadores se destacan la *intensificación del trabajo*, que impuesta mediante tecnologías manageriales tales como la *evaluación individualizada del desempeño* y la *ideología de*

22 El hecho de que la notoriedad sea experimentada como constitutiva de esta actividad hace todavía más poderosa la necesidad de reconocimiento (Fave-Bonnet, 2014).

la excelencia, conducen a la puesta en práctica de estrategias específicas vinculadas con la el tiempo y su planificación a fin de lidiar con el trabajo.

Estas tecnologías manageriales llevan a que los docentes investigadores pongan en juego estrategias de autocontrol, por medio de las cuales se intenta lidiar con la vivencia de “desborde” vinculada a la pérdida de control sobre las tareas, el escaso tiempo de recuperación o descanso (semanal y anual), y a veces, la pérdida del sentido del trabajo.

El cálculo sistemático de tiempos/tareas, y la vivencia de estar en una “carrera de obstáculos” teniendo que realizar un trabajo de investigación *atolondrado* son vivencias que aparecen entre los entrevistados/as. Ambas experiencias no solo generan malestar, sino que contradicen la naturaleza del trabajo de docencia e investigación y violentan en alguna medida la ética del oficio.

Bibliografía

- Albornoz M., Estébanez, M. E. y Mosto, G.** (2001). Actividades de Investigación y Desarrollo en las Universidades Nacionales: Modelo de Análisis y Evidencias Preliminares. Documento de Trabajo N° 4. Departamento de Información Universitaria, de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.
- Appay, B.** (2005) *La dictature du succès. Le paradoxe de l'autonomie contrôlée et de la précarisation*. Paris: L'Harmattan.
- Araujo, Sonia**
 (2013) Estrategias teórico metodológicas en el estudio de la universidad. Documento de Trabajo N° 43, Conferencia dictada en 2009, en el ámbito del Seminario permanente de investigación de la Escuela de Educación de la U de SA, Buenos Aires.
 (2003) Evaluación de la calidad investigadora, incentivos a la investigación y sus efectos en la profesión académica. Estudio de un caso en Argentina (2000), Revista de Educación, núm. 331, pp. 489-506.
- Aubert, N. y Gaulejac, V.** (1993) *El costo de la excelencia*. Barcelona: Paidós.
- Boltanski&Chiapello** (2002), *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P.** (2003). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Brunner, J. J.** (1990). *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile: FCE.
- Butler, J.** (2001) *Mecanismos psíquicos de poder*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Castoriadis, C.,** (1989) *La Institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.

- Clot, Y. & Lhuillier, D.** (2010) *Travail et santé. Ouvertures cliniques*. París: Editions sérès.
- Dabat** (2002) *Globalización, capitalismo actual y nueva configuración espacial del mundo*. Recuperado de <http://www.proglocode.unam.mx/system/files/Dabat>
- Darbus & Jedlicki** (2014) *Desquiciada racionalización en la Educación Superior y la Investigación francesas. Cuando los universitarios están en peligro*. Ponencia presentada en la VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, diciembre 2014.
- Dardot, P y Laval, Ch.** (2013) *La nueva razón del mundo*. España: Gedisa.
- Davezies Ph.** (1993) *Eléments de psychodynamique du travail. Comprendre le travail. Éducation permanente*; 3 (116) 33-46.
- Dayer, C.** (2009) *Modes d'existence dans la recherche et recherche de Modes d'existence, De Boeck Supérieur | Pensée plurielle 2009/1 - n° 20 pages 63 à 78*. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2009-1-page-63.htm>
- Dejours, C.:**
(2012) *Trabajo Vivo: Tomo I: Sexualidad y Trabajo*. Buenos Aires: Topia.
(1998) De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo. En, *Organización del trabajo y salud*, Comp. Dessors, D. & Guiho-Bailly, M.P. Buenos Aires: Lumen.
(2003) *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique et fondement de l'évaluation*. París: Éditions INRA
- Dodier N.** (2009) *Penser un régime d'évaluation de la recherche scientifique*. Francia: EHESS.
- Dujarier, M.A.** (2006) *L'idéal au travail*. Paris : Le Monde-PUF.
- Fardella, C. y Sisto, V.** (2013) El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente. *Espacios nueva serie. Estudios de Biopolítica* N° 7 - tomo 2 - 2013: 133-146.
- Fave-Bonnet** (2014) *Du Processus de Bologne au LMD: analyse de la "traduction" française de "quality assurance"*. Available from: Marie-Françoise Fave-Bonnet, ResearchGate.
- Fernández Lamarra, N.; Marquina, M. y Rebello, Ga.** (2008). *Gobierno, gestión y participación docente en la universidad pública: un desafío pendiente*. Ponencia para las V Jornadas de Sociología de la UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Fernández Lamarra, N.; Marquina, M.** (2009) *Gobierno, gestión y participación docente en la universidad pública: un desafío pendiente*. Buenos Aires: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, N°27.
- Flot, C.** (2014) *Le travail scientifique à l'épreuve de la logistique gestionnaire, Travailler*, 2014/2 n° 32, p. 55-73. DOI: 10.3917/trav.032.0055
- Foucault, M.** (2007) *Nacimiento de la biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económica.

- (1990) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Gago, V.** (2015) *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática neoliberal*. Madrid: Ed. Traficantes de sueños.
- García de Fanelli, A.** (Ed.) (2008) *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires: CEDES.
- García de Fanelli, A. y Moguillansk, M.** (2014). La docencia universitaria en Argentina. Obstáculos en la carrera académica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (47).
- Gaulejac, V** (De) (2012) *La recherche malade du management*, Versailles: Éditions Quæ
- (2006) La part maudite du management : l'idéologie gestionnaire. *Empan*, 2006/1 no 61, p. 30-35.
- Guyon, M.** (2014), Le travailler des scientifiques : contradictions de l'engagement de la subjectivité dans le travail, *Travailler* 2014/2 - n° 32, pages 75 à 98.
- Le Goff, J.P.** (1995) *Le mythe de l'entreprise, critique de l'idéologie managériale*. Paris: La Découverte.
- Martuccelli, D.** (2004) Figures de la domination. *Revue française de sociologie* Volume 45 2004/3.
- Miller, J.A. y Milner, J.C.** (2004) *Desea usted ser evaluado? Conversaciones sobre una máquina de impostura*. España: Miguel Gómez Ediciones.
- Naidorf, J. y Pérez Mora** (Coord.) (2012) *Las condiciones de producción intelectual de los académicos de Argentina, Brasil y México*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ortiz Lefort** (2012) Principales problemáticas en la producción del conocimiento en las universidades públicas mexicanas. En Naidorf, J. y Pérez Mora (Coord.) (2012) *Las condiciones de producción intelectual de los académicos de Argentina, Brasil y México*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pèrilleux, T.** (2014) Le travailler des scientifiques: contradictions de l'engagement de la subjectivité dans le travail, *Travailler* 2014/2 - n° 32, p.75 à 98
- (2014) ¿Evaluar el trabajo de investigación?, *Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, Volumen 1, Número 1 - noviembre 2014, pp 79-92.
- (2010). *Affairement et consistance existentielle. Les vises d`une Clinique du travail*. En Yves Clot, Dominique Lhuillier, *Travail et santé. Ouvertures cliniques*. París: Editionsérès.
- (2008) *La subjetivación frente a la prueba del trabajo flexible*. En Soto, A. (editor) *Flexibilidad laboral y subjetividades*. Santiago de Chile: LOM Ediciones y Universidad Alberto Hurtado.

- (2008) *Las transformaciones contemporáneas del trabajo. Nuevas canteras de pensamiento y de acción*. En Betty Espinosa (Coord.) *Mundos del trabajo: pluralidad y transformaciones contemporáneas*, Ecuador: FLACSO.
- (2005) *Se rendre désirable. L'employabilité dans l'Etat social actif et l'idéologie managériale*. En Vielle P. et al., *L'Etat social actif : vers un changement de paradigme?* Bruxelles: ED. PIE-Peter Lang, pp301-322.
- Sisto, V. y Fardella, C.** (2015) Instrumentos de Gestión, Sujetos y Dispositivos: El estudio de los cambios en el trabajo público en el contexto de las reformas manageriales. Ponencia I Congreso Latinoamericano de Teoría Social, Buenos Aires, agosto 2015.
- Zangaro, M.** (2011) *Subjetividad y trabajo. Una lectura foucaultiana del management*. Buenos Aires: Herramienta ediciones.
- Wlosko, M.** (2009) En torno al campo de la subjetividad. Mimeo.
- (2014) Malestar y sufrimiento en el trabajo: el frágil equilibrio. Publicado en: Stecher, A. & Godoy, L. (Eds.) *Transformaciones del Trabajo, Subjetividad e identidades. Lecturas Psicosociales desde Chile y América Latina*. Ril Editores, Santiago de Chile. ISBN 978-956-01-0087-0 (392 págs.)(Págs. 343 a 367).

Representaciones sociales, expectativas y prácticas profesionales de estudiantes avanzados en las carreras de Ingeniería de la UNCPBA

ROSANA EGLE CORRADO

rosana_corrado@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas- Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (UNCPBA; FCH; NEES). Campus Universitario. Paraje Arroyo Seco.

Perspectiva de análisis y problemática de la investigación

Al iniciar esta investigación, hace varios años atrás, se anticipaba la importancia de avanzar en la indagación -con una estrategia cualitativa- de ciertas problemáticas respecto de la población estudiantil universitaria según carreras y disciplinas específicas como las Ingenierías. Al considerar los resultados de una indagación precedente en el caso de la UNCPBA y las particularidades de esta área disciplinar, asumimos la necesidad de estudiar y lograr una mejor comprensión de ciertos fenómenos como la deserción, el retraso y la duración de los estudios desde una visión compleja que reconoce la presencia de una serie de variables que inciden en el tránsito académico de los estudiantes en una institución universitaria pública particular.

Así, en la tesis doctoral, se priorizó el abordaje del proceso formativo desde las representaciones sociales, valoraciones, prácticas, expectativas y experiencias de los estudiantes avanzados de la Facultad de Ingeniería, con sede en Olavarría. Una motivación inicial ha sido acercarnos a sus problemáticas, escuchar las voces de los protagonistas y abrir un espacio para pensar la intervención institucional a favor de la democratización y el mejoramiento de la formación profesional en la universidad.

Como lo confirman las fuentes consultadas, entre 2004 y 2011, el foco fundamental de las políticas públicas estatales para la disciplina estuvo puesto en los proyectos de aseguramiento de la calidad de la formación, “lo que ha permitido que Argentina haya acreditado el 100% de sus carreras de ingeniería, situación que ha merecido el reconocimiento de asociaciones regionales y mundiales de la ingenier-

ía.”¹ Además, consideran que la Ingeniería es una disciplina fundamental para lograr consolidar el desarrollo industrial, relacionar conocimiento con innovación productiva y disminuir los niveles de dependencia tecnológica. En este marco, se proyectó una vinculación importante entre las instituciones universitarias y de investigación, las empresas y el Estado Nacional a través de todos sus ministerios.

En aquel contexto nos encontramos con el Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016 por parte del Estado Nacional, que proponía la aplicación de diversos programas para mejorar la calidad universitaria y demandó especialmente a las instituciones de formación la generación de políticas institucionales que permitieran incrementar la tasa de graduación de ingenieros. La meta propuesta fue aumentar la cantidad de profesionales y llegar a tener la mayor tasa de graduados por año de Latinoamérica, que es de un nuevo ingeniero cada 4.000 habitantes por año, es decir, 10.000 nuevos graduados por año.

En el fundamento del Plan Estratégico mencionado, se argumenta que “es necesario continuar con los cambios en los paradigmas de la formación”, de modo que los futuros profesionales estén preparados para el desarrollo sostenible, el cual implica que la actividad del ingeniero “debe considerar las implicancias económicas, sociales y ambientales de cada una de sus aplicaciones, para asegurar que no se vean afectadas las necesidades de las generaciones futuras.” No obstante, en el presente trabajo, damos cuenta de que existen debates y polémicas abiertas acerca de la relación entre educación superior, conocimiento y sociedad, del diseño de políticas estatales y los vínculos entre la producción científico-tecnológica y el desarrollo económico-social. Al mismo tiempo, diversas fuentes consultadas muestran el bajo porcentaje de estudiantes que eligen carreras de Ingeniería, el problema de las “vocaciones tecnológicas” y la escasez de profesionales ingenieros a nivel nacional e internacional, y en particular, se enfatiza el papel que juega esta disciplina en el desarrollo productivo y el mercado de trabajo actual.

Como explicitamos en el desarrollo de esta investigación, y lo confirman diversos relevamientos recientes realizados en distintas instituciones del país -cuyos contextos plantean situaciones diversas- los cambios estructurales, los comportamientos y los procesos en marcha que involucran a las Ingenierías no se reflejan fácilmente en los resultados obtenidos, lo cierto es que siguen existiendo representaciones sociales sobre el estudio de las carreras de Ingeniería, que son percibidas como difíciles, duras y largas. A pesar de las políticas públicas, los esfuerzos y las

1 Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016. Ministerio de Educación. Secretaria de Políticas Universitarias. Programa Calidad Universitaria. Fuente: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/calidad-universitaria/plan-estrategico-de-formacion-de-ingenieros-2012-2016/>.

estrategias de difusión y promoción descritas, el crecimiento de la matrícula y la cantidad de graduados en esta disciplina es escaso; al parecer no resulta sencillo incentivar en los jóvenes este tipo de “vocaciones” y no muestran un interés creciente por la elección de las Ingenierías tradicionales, diferente por ejemplo a otras especialidades como Ingeniería de Sistemas. (Cf. Panaia, coord., 2013, Araujo, coord. 2008; SPU, 2008)

Más allá de reconocer ciertas limitaciones de los datos estadísticos, podemos afirmar que existe una marcada diferencia entre la cantidad de alumnos que ingresan y egresan del sistema de educación superior. En el estudio de casos realizado, advertimos una deserción en los primeros años de cursada, diversas situaciones de retraso académico y una permanencia prolongada de la mayoría de los estudiantes en las carreras de Ingeniería de la UNCPBA, que dista notablemente de la duración estimada en cinco años según los diseños curriculares para cada una de las orientaciones consideradas. Las representaciones sociales y expectativas de los alumnos avanzados acerca de la futura práctica profesional y la inserción laboral se caracterizan por la heterogeneidad y las condiciones del contexto particular, atravesadas por una dinámica compleja de la sociedad contemporánea que merecen ser conocidas en profundidad. Las características del sistema productivo que demandan ingenieros a nivel nacional e internacional han variado en los últimos diez años, y seguramente serán claves los estudios que logren captar el proceso de transformaciones en este último período y aportar información a las instituciones universitarias.

Se podría precisar que no existe un modelo o tipo ideal del estudiante universitario contemporáneo, su recorrido, proceso identitario y el horizonte de expectativas profesionales es diverso y va variando en el tiempo. En varios relatos los alumnos avanzados mencionan la incertidumbre y la falta de certeza con respecto a la demanda e inserción laboral a mediano y largo plazo. Asimismo, como sostiene Panaia (2013) los sectores productivos y empresariales que demandan ingenieros en la Argentina muestran oscilaciones y al mismo tiempo exigen una redefinición de la calificación laboral, esperan de los futuros profesionales otros saberes inducidos por las nuevas formas de producción, la aplicación de las nuevas tecnologías informatizadas, el desarrollo de las comunicaciones y el trabajo en red. En la actualidad, además de un sólida formación básica del ingeniero -que incluye los conocimientos científico técnicos-, se solicita a las instituciones universitarias responsables del proceso formativo la adquisición de otras habilidades: toma de decisiones, resolución de problemas, capacidad de iniciativa, liderazgo, actitud de aprendizaje permanente, conocimientos de finanzas, administración y economía (gestión), dominio de idiomas extranjeros (inglés) y, en particular una formación social y humanística.

Al considerar las particularidades de la Facultad de Ingeniería (en adelante FIO) en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en la investigación realizada, pudimos constatar que la UNCPBA se caracteriza por su inserción regional. Al presentar en perspectiva histórica la Facultad de Ingeniería, recuperar su contrato fundacional y describir las características distintivas de la misma desde sus orígenes hasta la actualidad, encontramos algunos rasgos que le imprimen su sello e identidad. El breve recorrido histórico de la UNCPBA y en particular de la FIO, nos ha permitido contextualizar y describir la oferta académica y los diseños curriculares que se desarrollaron en el tiempo. Esta vía de acceso resultó fértil para entender que esta Facultad, con sede en Olavarría, se creó en la década de los '70, ligada a la industria del cemento. Diversos actores entrevistados nos confirman la especificidad de esta institución, las características por carrera, por región y por sectores que demandan sus conocimientos y profesionales. Al comenzar a explorar y recuperar las voces de sus actores, advertimos que la propuesta de formación y sus prácticas profesionales están notablemente vinculadas con las demandas del sector productivo de esta región y localidad, que perfilan el futuro ejercicio de la profesión del ingeniero en el contexto laboral empresarial, en particular vinculado a la producción industrial minera (cementeras, caleras y canteras), agrícola-ganadera, manufacturera y comercial.

Asimismo, tanto en el relevamiento como en el análisis de datos se procuró dar cuenta de la compleja relación existente entre las representaciones sociales de los estudiantes de Ingeniería acerca de la futura práctica profesional y la multidimensionalidad de aspectos que las atraviesan en diferentes momentos de su proceso de formación universitaria. De hecho, el trabajo de campo con los alumnos avanzados se estructuró sobre la base de tres bloques o ejes temáticos orientados a relevar las representaciones sociales de las que son portadores los sujetos entrevistados, de modo tal de mostrar lo más fielmente posible los significados, sentidos y valoraciones que los estudiantes atribuyen a la futura práctica profesional en un contexto social vinculado a un mercado de trabajo, un tiempo socio-histórico y un espacio particular. En las progresivas experiencias de los estudiantes durante sus trayectorias académicas encontramos distintas variables intervinientes -políticas, ideológicas, económicas, culturales, institucionales, sociales y psicológicas- que, de un modo articulado, van redefiniendo sus expectativas, proyecciones a futuro y las representaciones sociales sobre las prácticas profesionales.

De este modo, las representaciones sociales que los estudiantes portan, transmiten, reelaboran y reconstruyen en interacción social, en relación con la futura práctica profesional motiva el análisis de dos cuestiones centrales: por un lado, la

consideración y reflexión que ellos realizan sobre el tránsito por la universidad, los aportes que reconocen en el proceso de formación académica, y especialmente, el papel que juegan, posibilitan y desempeñan las prácticas profesionales supervisadas en dicho proceso de configuración; y por otro, las distintas posibilidades de proyección profesional atravesadas por experiencias y encuentros intersubjetivos con actores internos y externos a la universidad- los cuales les permiten conocer y anticipar caminos, contextos, ocupaciones así como otorgar sentidos posibles a la futura profesión e inserción laboral.

Representaciones sociales, expectativas y prácticas profesionales

En el desarrollo de este trabajo hemos sostenido que las representaciones sociales se construyen en una situación interaccional (interpersonal), es decir, en relación con otros, y se enmarcan en un contexto histórico, social e institucional específico, lo que supone pautas de interacción, comportamientos prescriptos y proscriptos, demandas, jerarquías, prácticas, formas de ejercer el poder, entre otros. De este modo, el abordaje de las representaciones sociales constituye un dispositivo de análisis relevante para indagar el nivel de significaciones de los sujetos, recuperar la dimensión social de ellas y enfatizar especialmente su carácter constructivo, dinámico, anticipatorio y creativo.

Como ya señalamos, se trata entonces de conocer e interpretar los relatos de los alumnos avanzados de ingeniería y los complejos procesos de interacción e identificación, que vinculan a los estudiantes con: los profesores, los pares, el conocimiento, la institución, la futura práctica profesional y la sociedad en sentido amplio. Los otros, actores internos -profesores, autoridades, pares, graduados, tutores de la facultad- y actores externos a la Universidad -jefes de recursos humanos o gerentes de las empresas- , a menudo, se ofrecen como referentes identificatorios, en tanto representantes de la profesión que aspiran desempeñar, del mundo académico o empresarial al que algunos proyectan o desean ingresar a trabajar a corto o mediano plazo.

El interés por las representaciones sociales acerca de las futuras prácticas profesionales de los estudiantes indagados y las hipótesis iniciales tomaron forma e incluso algunas fueron variando durante el proceso de investigación. De esta manera, los modos de constitución de la subjetividad estudiantil, a través de sus relatos y reflexiones del tiempo transcurrido en la universidad, adquirieron visibilidad al

proponernos poner en primer plano sus voces y perspectivas, considerando las características institucionales y al mismo tiempo, las demandas de la sociedad, del mercado de trabajo en particular, situadas en un tiempo-espacio determinado.

La mirada prospectiva de los estudiantes de las carreras de Ingeniería de la UNCPBA, puesta en la graduación y la futura práctica profesional como un horizonte cercano o más lejano, de acuerdo con sus recorridos personales, académicos y también considerando la dinámica institucional, supuso, para ellos, realizar reflexiones y “balances” sobre la experiencia universitaria y proyectar diversos caminos a seguir. En sus relatos hay quienes reafirman sus motivaciones iniciales de elección de esta carrera, reconocen sus dudas o comienzos azarosos, imaginan “nuevas” oportunidades, diversas opciones laborales, posibles e imposibles, en espacios conocidos o desconocidos, valoran los vínculos y contactos personales generados con profesores, pares u otros profesionales en ejercicio para realizar las “pasantías”, insertarse en la práctica, entre otras cuestiones. (Cf. Carli, 2012)

El futuro laboral

Al preguntar a los estudiantes avanzados en sus carreras cómo se imaginan su futuro laboral una vez graduados, ellos manifiestan la construcción de representaciones diferentes. Algunos anticipan que la transición o el pasaje de la condición de alumno avanzado a la de graduado, no será sencillo, lo ven “difícil” o “medio complicado” y admiten sentir: “temor”, “ansiedad”, “cansancio”, “inseguridad” e “incertidumbre” en el tramo final de la formación universitaria de grado. Otros, durante las entrevistas, expresan: “nunca me he puesto a pensar; “sólo quiero terminar cuanto antes porque ya estoy cansado de venir a la Facultad”; “será cuestión de evaluar más adelante las opciones”; “en principio creo que no sé, tal vez lo que me toque”; “por ahora voy bien con la carrera”. Al parecer estos estudiantes aún no tienen un proyecto (definido) a futuro, posiblemente ni siquiera se han planteado la pregunta o quizás todavía no se imaginan cómo será su vida o el campo profesional al egresar.

Para la mayoría de los alumnos la etapa cercana a la finalización de la experiencia estudiantil está cargada de emociones, motivaciones y contenidos simbólicos diversos. Hay quienes lo viven como un momento crítico, para algunos permanecer en la universidad o “demorar” la graduación es una situación o decisión personal que no los incomoda, mientras otros, anhelan llegar a la meta, “acelerar”, “seguir para adelante”, “meterle ritmo” y “recibirse” cuanto antes. Aquella proximidad o

lejanía con respecto a la graduación, o la concepción de la universidad, que durante el ingreso es vista como una “puerta de entrada” y, ya más avanzados como una “puerta de salida” a la práctica profesional, se presenta en algunos casos como un tiempo subjetivo (indeterminado) y en otros, como un tiempo objetivo (determinado), con una planificación estratégica para poder culminar los estudios de grado. No obstante, en sus relatos varios estudiantes advierten que la duración de la carrera o la secuencia temporal que prevén los planes de estudio, no depende solo de las “ganas” y la “voluntad” del alumno, la graduación e inserción profesional futura resulta de la combinación de situaciones personales, institucionales y sociales. (Cf. Araujo y Corrado, 2008)

En algunos casos, los alumnos, se mostraron preocupados o un tanto pesimistas acerca de su futuro laboral: “lo veo difícil (...) el tema de la experiencia al salir de acá lastima mucho y es un límite para pasar de la Facultad al trabajo”; “por ahí mis expectativas tienen que limitarse a la edad que tengo porque cuando termine, dentro de dos años, ya voy a tener casi 40 años. Viste que hoy en día te ponen un poquito más de peros a esas cosas...”; “lo que me imagino desde que veo el título es: Dios quiera que sea Ingeniería lo que haga”; “me imagino que si estudié tanto y me esforcé tanto, calculo que ofertas tendré, no sé si serán buenas o malas, dependerá de la situación en ese momento del país”; “no me quiero quedar a vivir en Olavarría, acá es esto: cemento” (es de Necochea); “Y acá, en Olavarría, fuera de las cementeras es muy difícil, salvo las cementeras, no se paga por un ingeniero, a menos que puedas colocar tu propia empresa o puedas tener una empresa que también en cierta forma esté involucrada con el cemento.”

En los testimonios anteriores los estudiantes expresan sus preocupaciones, representaciones sociales y proyecciones laborales a futuro. En tal sentido, encontramos alusiones relativas a algunos requisitos y demandas frecuentes a los profesionales tales como: la experiencia laboral previa, la edad solicitada y el trabajo profesional de ingeniería, de acuerdo con las exigencias del mercado de trabajo actual. La incertidumbre respecto a la oferta laboral y la inestabilidad de la situación económica del país, es visualizada en diversos alumnos como una posible desarticulación entre el sistema formativo y el nivel de empleo (demanda de trabajo profesional).² Varios estudiantes, en las entrevistas, mencionan la inserción laboral de los ingenieros en las cementeras de Olavarría, como la actividad empresarial primaria y distintiva a nivel local y regional. En este sentido, hay quienes expresan que es

2 Según Gómez y Tenti Fanfani (1989), la teoría de los mercados segmentados que se estructura a partir del pensamiento weberiano, muestra que la certificación académica puede jugar el papel de “comodín”, en la obtención de un empleo, pero no define el otorgamiento del mismo.

difícil pensar en otro tipo de ejercicio profesional; salvo que alguien puede proyectar e instalar a futuro, una empresa o emprendimiento propio vinculado a la producción del cemento.

No obstante, diversos estudiantes -representantes de distintas orientaciones- se muestran optimistas al pensar la futura inserción laboral como profesionales de las ingenierías³:

“Interesante. Porque sí salida laboral para todo lo que es ingeniería hay bastante, diversa y en muchos lados, así que eso es cuestión de optar y ver más adelante qué conviene más. Porque, aparte, una de las ventajas que tiene lo que sería Ingeniería Química es que cae en cualquier lado porque en todos lados hay algún proceso o algo de eso, entonces en cualquier lado vamos bien.” (Lucas, Ingeniería Química)

“Bueno, en un principio sería, no sé, por ahí alguna pyme⁴ acá, porque está bastante abierto el mercado, están ofreciendo mucho trabajo ya sea en las pymes y también en las empresas grandes como Loma Negra, se está pidiendo mucho Ingeniería Industrial ya sea en pequeñas empresas o grandes...” (Gerardo, Ingeniería Industrial)

“Me imagino para el lado de la mecánica de autos pero como que el mercado hoy, por lo que hemos hablado y tenido charlas, está muy abierto. Como que el ingeniero recién salido es un ingeniero muy general y como yo lo veo (...) el día de mañana hacer una especialización en algo y abocarme a eso...” (Bruno, Ingeniería Electromecánica)

“A mí siempre me gustó el tema de Ingeniería Civil. Uno quiere tratar, bueno, de tomar y usar las herramientas que le dieron y aplicarlas, no estar limitado, por supuesto, progresar también en el sentido de lo que es la carrera, ese es mi mayor interés.” (Nicolás, Ingeniería Civil)

En los relatos anteriores se observan diferentes posibilidades de empleo vinculadas a la ingeniería como profesión, de acuerdo a ciertos rasgos constitutivos e incumbencias de cada carrera específica. De esta manera, mientras que algunos suponen una relación directa entre el título profesional, el perfil de un puesto de

3 Por cuestiones de espacio y a los fines de esta presentación, se explicitará solo algún fragmento seleccionado de los discursos de los estudiantes avanzados entrevistados.

4 Se refiere a la pyme como a la “pequeña y mediana empresa”, conocida también en el contexto argentino por el acrónimo PYME. Este tipo de empresa tiene características distintivas y sus dimensiones poseen ciertos límites ocupacionales y financieros prefijados por cada Estado, país o región. Se ha visto también el uso de la sigla MiPyME, acrónimo de “micro, pequeña y mediana empresa”, que es una extensión del término original en donde se incluye a la microempresa.

trabajo y la obtención de un empleo, otros consideran que el mercado de trabajo está “muy abierto”; que existen diversas opciones a evaluar, aunque en todos los casos, afirman que favorece la inserción laboral de los ingenieros. Un estudiante expresa que la formación recibida es “muy general” y en tal sentido, anticipa la necesidad de hacer una especialización para dedicarse a eso, ya que le interesa el diseño. Otro estudiante coincide en el anhelo e interés de progresar en la carrera, y en particular, en la profesión elegida.

Ciertamente, en las representaciones, expectativas y proyectos profesionales de los estudiantes confluyen la noción del tiempo presente, del pasado, del futuro (de-seado) e incluso algunos nos describen el posible modo de lograr sus proyectos “provisorios”. En los relatos de algunas alumnas avanzadas, también aparecen apreciaciones diversas sobre la cuestión del género en la inserción laboral y los futuros roles de las mujeres ingenieras⁵:

“Sí, obviamente me imagino trabajando de lo que estoy estudiando. Es más igual, me gustaría hacer un Doctorado primero. Pero, bueno, obviamente igual trabajando a la par. Creo que son carreras que tienen mucha salida laboral así que no va a costar mucho, conseguir un trabajo porque se pide por muchos lados, a mi me llega eso. Bueno, ponele, a las mujeres es como te mandan a hacer más control de calidad. Sí, pero no, igualmente ahora se está desterrando un poco eso. En Química por lo menos somos muchas mujeres, en las otras no...” (Gabriela, Ingeniería Química)

“Y, bueno, esta carrera acá en Olavarría tiene poquitos graduados y es nueva. Creo que tiene bastante inserción laboral porque es una carrera que puede entrar en cualquier empresa porque es una mezcla de ingeniero con la gestión...” (Anabella, Ingeniería Industrial).

5 Tal como lo expresan algunas estudiantes avanzadas y lo reafirman otros actores entrevistados, sin ser un tema a relevar en el campo, aparece cierta inferioridad de condiciones en el acceso a determinados puestos de trabajo y la discriminación por género: “Hay pocos Ingenieros Electrónicos, cuesta encontrarlos, y Químicos es lo que más hay en Olavarría pero, bueno, hay muchos de los egresados que son mujeres, tenemos mujeres en cantidad pero por ahí hay posiciones de mando de gente y en general, no las hemos probado y lo poquito que hemos probado no ha funcionado del todo bien. Tenemos unas chicas que están en el laboratorio, en control de proceso, control de calidad y una en planeamiento y en presupuesto, digamos” (Entrevista a Jefe de Recursos Humanos). “Bueno, tenemos chicas por supuesto, jóvenes, ingenieras y de alguna manera sabemos cómo son las cosas porque la hemos pasado. Nuestra empresa madre nos inculca el no discriminar, todo lo demás, pero frente al hecho concreto, de ponerla enfrente de un área concreta, única, específica, no, porque tenés que vivir los primeros años, los años más fértiles de la mujer, tenés que vivir con un reemplazo a mano. Pero bueno, estamos bien así, es la forma que hemos más o menos incorporado.” (Entrevista Jefe de Recursos Humanos)

“Me gustaría desarrollar tareas de investigación en los últimos dos años. Aprovechar, digamos, las posibilidades que da la Facultad en algún grupo de investigación dentro de los que hay” (Natalia, Ingeniería Química).

“Y lo que a mí me gustaría es trabajar en una fábrica, no sé si va a ser tan fácil entrar. Por ahí, me parece que tal vez una mujer en una fábrica no sé cómo se verá eso. No es lo mismo que antes. Yo sé que por ahí la mujer tiene más aceptación ahora pero es lo que me gustaría, ojalá se pueda, que sea fácil, que no me cueste por el ambiente y todo” (Mariana, Ingeniería Química).

“Yo espero que bien. O sea, mi expectativa es, ya el año que viene, empezar a trabajar de algo de lo mío, no sé si full time, ni ganar fortuna, obviamente eso no, pero por lo menos empezar...() ahora lo que conseguimos son tipo pasantías, de 4 o 6 horas, y más las mujeres, cuesta más también. Porque las mujeres en Ingeniería Civil, lo que más piden es para hacer determinados trabajos, en estudios, lo que es la parte administrativa, lo que es llevar papeles y todo eso...” (Belena, Ingeniería Civil)

Las estudiantes de ingeniería de tres orientaciones -Química, Industrial y Civil- expresan sus representaciones sobre un futuro laboral posible. En sus relatos consideran la situación general del mercado de trabajo, la realidad de las empresas y las condiciones de acceso y/o ciertas restricciones a determinados puestos de trabajo por cuestiones de género: “a las mujeres es como te mandan a hacer más control de calidad”; “las mujeres en Ingeniería Civil, lo que más piden es para hacer determinados trabajos, en estudios, lo que es la parte administrativa, lo que es llevar papeles y todo eso”. Al respecto, mientras que algunas alumnas reconocen que actualmente hay más aceptación y de a poco se va modificando esta discriminación por género, otras sostienen que es difícil conseguir un buen trabajo profesional. Una estudiante de Ingeniería Química proyecta realizar un doctorado, al culminar su carrera de grado, su prioridad es continuar la formación de posgrado y trabajar al mismo tiempo. Por su parte, una alumna avanzada de esa misma orientación, menciona el interés por participar en las actividades de investigación que se desarrollan en la FIO.

Sin duda, una tensión que aparece en el discurso de los alumnos avanzados de diversas orientaciones, expresada como una necesidad imperante, es la

de “adquirir experiencia” a través de los primeros trabajos, y podría resumirse en el siguiente relato:

“Bueno, por mi parte más que nada me gustaría trabajar en una empresa en relación de dependencia, y capacitarme cada vez más, pero dentro de la empresa (...) O sea, no descarto tampoco la idea de poner una propia empresa pero me parece que los primeros trabajos es preferible hacerlo en una empresa para adquirir experiencia y después en base a eso, sí, poder poner una empresa mía o evaluar la situación, de acuerdo a como esté el país.” (Diego, Ingeniería Industrial).

Como puede apreciarse, en la representación del estudiante, los primeros trabajos -preferentemente en empresas privadas- operarían como un puente, cumpliendo una función de vinculación entre la formación universitaria y el mundo del trabajo. La formación se completaría en ese campo de transición, entre un “adentro” y un “afuera” de la universidad, resolviendo las tensiones planteadas entre la formación universitaria y las “exigencias” del trabajo empresarial. También se advierte el surgimiento de expectativas laborales y proyectos de emprendimientos personales que van definiendo una trayectoria profesional posible.⁶

En el mismo sentido, en el siguiente testimonio, el estudiante, al referirse a su futuro laboral, plantea una suerte de negociación entre su ideal de trabajo (autónomo) como el “proyecto” profesional imaginado y aquel que cumpliría un fin instrumental:

“Medio difícil, o sea, porque la idea mía no es trabajar en una fábrica o algo de eso. Sí por ahí me sirve para juntar experiencia, ver cosas que por ahí solo no vería, aprender, pero mi idea es encarar algo personal, un emprendimiento propio.” (Bruno, Ingeniería Electromecánica)

En otro caso, el discurso del estudiante reitera el mismo argumento y

⁶ Al respecto, al ser entrevistado, el Vicedecano de la FIO expresa: “En realidad lo que nosotros estamos tratando de hacer es cambiar un poco la idea, el imaginario que tiene el alumno actualmente de ir a trabajar a una empresa. Digamos, lo que nosotros queremos es que, está bien, eso puede ser el primer paso pero generar un poco lo que es la cultura emprendedora y demás para que se generen empresas nuevas. Esto requiere de un cambio en la cultura interna de la Facultad en cuanto a que los docentes también tienen que promover estas ideas a lo largo de toda la carrera, y entonces, en ese sentido, estamos empezando a realizar algunos cursos de emprendedorismo, donde invitamos también a los docentes a que vayan a estos seminarios donde están nuestros alumnos avanzados.”

muestra, además, la influencia de categorías propias del ámbito empresarial - como las nominaciones elaboradas y utilizadas frecuentemente en los avisos publicitarios y en las áreas de “recursos humanos” por los actores de las empresas entrevistadas- distinciones de las que la alumna avanzada se apropia para comenzar a definir su proyecto e identidad profesional:

“Me imagino empezando, aprendiendo lo que es el trabajo de una empresa como pasante. Me imagino como un ingeniero junior, que recién se recibió, y estás en una empresa para aprender lo que es el manejo de la empresa.” (Andrea, Ingeniería Civil)

Un alumno avanzado analiza e imagina su situación a futuro, aún incierta, teniendo en cuenta varias cuestiones simultáneas: el deseado retorno a su ciudad, el comienzo en una empresa en condiciones laborales poco favorables pero a la vez necesario para “hacer experiencia” y luego proyectar el emprendimiento propio:

“Siempre pienso que no me quiero quedar en Olavarría porque es feo, vengo de Necochea que es mar, que es playa y vengo acá que es todo cemento, digo, y es como que me deprimó un poco, pero, bueno, pienso que en alguna empresa aunque no tanto en empresa porque quiero tener algo propio. Porque si trabajo en empresas pienso que estoy trabajando por dos pesos cuando empiezo para gente que se llena de plata a costa mía y a costa de 12 horas de trabajo... bueno para empezar está bien, una vez que hago experiencia después quiero algo propio...” (Eduardo, Ingeniería Civil)

De acuerdo a diversos relatos de los alumnos avanzados entrevistados, las prácticas profesionales supervisadas y/o pasantías cumplirían una función similar: articular la formación, el campo profesional y el mercado laboral. En sus testimonios se presentan en muchos casos, las primeras experiencias de trabajo vinculadas a la futura profesión, como un lugar de aprendizaje “real” que incide (directa o indirectamente) en sus representaciones profesionales, expectativas laborales y dinámicas de estudio. Según sus expresiones éstas permiten el desarrollo de diversas “competencias”, “completan”, “enriquecen” el proceso de formación universitaria, garantizan el “contacto” y la interacción con otros profesionales. Varios estudiantes que han vivenciado esa instancia expresan que: “aprendés a tratar con la gente”, “a trabajar en equipo”; “podés aplicar los conocimientos que aprendiste teóricamente”

en “problemas y situaciones concretas”, y ponés en juego “saberes”, “conocimientos” y “estrategias” en la práctica cotidiana.⁷

En el mismo sentido, dos alumnas avanzadas explican que:

“Uno aprende mucho más en la práctica, o por lo menos, veo que las personas que tienen experiencia laboral, entre mis compañeros tienen un ámbito, digamos, más fácil para poder ver, aprender e incorporar lo que está explicando un profesor que por ahí, para nosotros, para los que no trabajamos en una planta no es lo mismo, uno se lo imagina y la otra persona lo está viendo. Entonces esa es la diferencia.”(Paula, Ingeniería Química)

“Acá en la Facultad se ofrece y se pide mucho lo que son pasantías y ese tipo de cosas como para poder arrancar y empezar a ver de qué se trata la actividad profesional que vamos a desarrollar. Tal vez lo veo como un primer paso para insertarse y ver de qué se trata y ahí tomar bien la decisión de decir: sí, me gusta esto, o no, tengo expectativas más altas y me gustaría hacer algo más importante, o, quizás me guste ese trabajo que empecé de una, y me gustaría quedar ahí, no sé... (Anabella, Ingeniería Industrial)

Si bien para algunos estudiantes estas “prácticas” o “pasantías” podrían conllevar la esperanza, el deseo, de cierta continuidad o estabilidad laboral, para otros podrían representar sólo una transición, necesaria pero a la vez obligatoria, previa a la culminación de la carrera. En palabras de los estudiantes:

“Si todo sale bien, cuando esté en quinto ya sí, ahí sí, una vez que tenga las prácticas obligatorias hechas, ver qué se puede hacer. Igual, a veces pasa que muchos de los chicos se quedaron trabajando en ese lugar, donde hicieron las prácticas. Pero yo prefiero ahora terminar y aunque sea cuarto año dejarlo listo.” (Marcela, Ingeniería Química)

“Nuestra Facultad tiene un sistema de pasantías, entonces, por lo general, ya salís con algo y (...) si te va bien, ya te quedas ahí o bien muchos se van al Sur que hay más trabajo en lo que es Ingeniería Química. Ese sistema de pasantías está bueno, ya salís con algo de experiencia, digamos. Pero por lo general empezás en cosas más simples: con-

7 En una entrevista, la directora del Departamento de Ciencias Básicas-Área Matemática de la FIO sostiene que: “Creo que la práctica profesional supervisada les da un ejercicio de ver todas las variables en simultáneo funcionando y que vos en realidad tenés que convivir con ellas en la empresa, trabajar con ellas y estar con todas en la cabeza en forma simultánea. Cosa que cuando vos estás con los papeles, digamos podés dejar alguna de lado y no pasa nada. Eso creo que es lo más importante de la práctica profesional supervisada y, bueno, ese contacto con la realidad que les pone los pies sobre la tierra.”

trol de calidad, otro tipo de cosas y después vas como avanzando, digamos.”(Gabriela, Ingeniería Química)

No obstante, un estudiante en condición de “pasante” manifiesta cierta disconformidad con el tipo de actividad, expresa su malestar por las condiciones laborales y considera que la cantidad de horas diarias dedicadas a dicho trabajo se convierte en un obstáculo que retrasa su carrera pero, a la vez considera que la pasantía representa una oportunidad laboral ante la necesidad vital de subsistencia⁸:

“No me convence mucho el cemento, ni la cal. Así que, sí, en cuanto salga una propuesta laboral interesante, una vez que esté graduado lo voy a hacer. Actualmente estoy trabajando con una pasantía, que son pasantías encubiertas, la mayoría, porque las pasantías se hacen por 6 horas y nosotros estamos trabajando 8 o 9 horas, así que, bueno, o sea arreglás por fuera de la pasantía, pero asimismo la mayoría de los que están trabajando no tienen obra social, no tenés nada y así también se te atrasa la carrera. O sea, vos tenés que trabajar y muchas veces el único recurso para que te tomen actualmente las empresas, es por pasantías.” (Mariano, Ingeniería Industrial)

Según el relato de una estudiante, que tiene la posibilidad de trabajar con un grupo de investigación de la FIO, en su futura práctica profesional optaría por su “vocación” -investigar sobre los avances tecnológicos vinculados al medio ambiente- aunque no niega la importancia del factor económico, la rentabilidad diversa de los empleos, al momento de optar o decidir por uno u otro trabajo en el campo de las ingenierías:

“A mí me encantaría dedicarme a medio ambiente, por ahí el tema de investigación me gusta mucho pero, bueno, digamos que también veo que es el camino menos rentable de todos los caminos, por ahí trabajar como ingeniero en una planta da muchos más resultados. Entonces, a veces pongo en la balanza que es lo que más me gustaría, si

⁸ Cabe señalar que las pasantías y los convenios con empresas es un tema instalado en la entrevista con el Secretario de Extensión, Vinculación y Tránsito de la FIO. Su gestión y argumentos personales defienden la actual Ley de pasantías y la reglamentación interna de las mismas. Reconoce el papel que muchas veces juegan en la inserción laboral del alumno avanzado pero, al mismo tiempo cuestiona algunas condiciones de trabajo, especialmente la duración de la pasantía -como “pasante eterno”- y la necesidad de control por parte de la Facultad sobre el avance de la carrera y la condición de alumno regular.

hacer lo que tengo vocación o dedicarme a la ingeniería en sí, como un trabajo de planta...” (Paula, Ingeniería Química)

Asimismo, algunos alumnos reflexionan sobre la formación universitaria recibida y plantean que hoy, para poder ingresar o permanecer en el mercado de trabajo, es necesario: “capacitarse”, “hacer una especialización”, “estudiar un posgrado”, “aprender a ser creativo”, “ganar experiencia”, “estar bien informado y no quedarse”, “empezar de abajo y ver todo”, “abrirse y aprender a trabajar con la gente”. Estas expresiones reafirman la percepción de que la carrera de grado es una etapa, parte de un proceso formativo, y que la continuidad en estudios de especialización, posgrado o capacitaciones actualmente se revaloriza en forma notable. Para algunos seguir un posgrado es parte de sus proyectos a futuro, y casi imprescindible para avanzar profesionalmente:

“Sí, es que me parece que tenés que hacer un Doctorado porque ¡bah! Depende de qué expectativas tengas vos como profesional, si lo que vos querés es salir a trabajar y nada más, te podés quedar pero, por ahí, como profesional, vas a avanzar más en otros lugares” (Gabriela, Ingeniería Química)

“Siendo de Olavarría y con todas las fábricas que hay, podría ser que empiece acá, lo más seguro. Además yo tengo la idea de hacer el posgrado en Cerámica, que, bueno, justamente está en Olavarría, lo da la Facultad. Pero me gustaría empezar acá y si me tengo que ir a algún lado, no tendría problema” (Natalia, Ingeniería Química)

Como señalamos antes, las representaciones sobre los espacios de inserción laboral futura son heterogéneas, aunque la mayoría de los futuros ingenieros de la FIO se proyectan en primera instancia trabajando en empresas locales o regionales, del sector privado; algunos, no descartan, como segunda instancia, la posibilidad de trasladarse a otras ciudades, provincias, países o de generar empresas propias; y otros, optarían por empresas e instituciones del sector público-estatal, incluida la universidad. (Cf. Araujo y Corrado, 2008)

Las expectativas acerca de la futura práctica profesional

En investigaciones precedentes hemos definido como “expectativa” la capacidad del sujeto de prever o anticipar una situación posible de acontecer en el futuro.

En este sentido, la pregunta apunta a la confrontación entre una representación e imaginario construido en relación con la práctica profesional al ingresar a la universidad y la percepción de la situación presente. Podría decirse que, en general, para la mayoría de los estudiantes las expectativas han ido variando y el “*proyecto identitario*”⁹ se ha ido esbozando o modificando en el desarrollo de sus carreras.

Esa confrontación y consecuente modificación se expresa a través de frases de los alumnos tales como: “cuando yo empecé (...) pensaba que...”; “yo arranqué con las expectativas de ir bien y como que ahora...”; “cuando empecé la carrera yo creía, creo que a vos te dicen Ingeniería Civil y, bueno, más o menos sabía de qué se trataba, pero hoy por hoy estoy entre 4^o y 5^o año y cambió...”; “cuando arranqué no sabía qué estudiar y hoy en día estoy muy contento con la carrera”; “cuando empecé era todo muy acotado y después de 3^o empezás a abrir un poco más la mente, veíamos en laboratorios y me terminó de gustar”; “el ideal mío era, bueno (...) pero creo que hoy ha superado lo que yo esperaba”. Varios estudiantes aluden a un proceso de cambio de mentalidad, de visión, de modo de pensar, y a una valoración positiva sobre la carrera elegida y sus expectativas profesionales.

A partir de esta resignificación y en contacto con una “red” de relaciones que ofrece la propia dinámica de la formación institucional, el estudiante comienza a construir o reconstruir un proyecto que explora otras posibilidades, alejándose de las que vislumbraba al inicio de su formación universitaria. En palabras de algunos estudiantes: “No lo tenés tan claro al principio, pero a medida que vas avanzando en la carrera vas viendo, analizando situaciones, relacionándote con empresas o con distintos trabajos y por ahí ya vas sabiendo de qué se trata mejor la profesión”; “De repente, a medida que fui conociendo gente, se te abren más las puertas”; “uno se va enterando de otras ramas, de otras posibilidades, que se van presentando y se va abriendo más el camino a medida que uno va conociendo otras ramas de la ingeniería o proyectos”; “Bueno empecé la carrera y con el transcurso del tiempo me fui dando cuenta de lo que era y de todas las posibilidades que tenía para poder trabajar. Tomamos seminarios y materias que nos fueron explicando desde los primeros años lo que era la carrera, en qué podíamos trabajar y bueno, se amplió mucho más el margen de posibilidades.”

En los relatos de estos alumnos avanzados puede apreciarse que, durante el proceso de formación, se produce un cambio de expectativas acerca de la futura inserción laboral; en sus argumentos justifican las preferencias por la carrera y algunos expresan que el contacto con los seminarios introductorios, las asignaturas

9 Se entiende por “proyecto identitario” una construcción provisoria realizada en torno a un estado deseable, que se efectúa en una transacción entre una identidad autoconstruida y una identidad construida por otros. (Véase Balduzzi y Corrado, 2010).

específicas del plan de estudios, las prácticas y el intercambio con los profesores y otros profesionales han contribuido a ampliar el espectro de posibilidades que la futura profesión y/o el título de ingeniero ofrece.

Al pensar las expectativas de inserción laboral futura, la opción por una carrera de ingeniería es percibida como positiva en algunos estudiantes, ya sea por la influencia de los medios de comunicación, de sus padres u otros familiares o conocidos profesionales, graduados recientes, entre otros; tal como se puede observar en los relatos de los alumnos avanzados: “Yo siempre miro el diario o, bueno, escucho, ya con mi padre que es ingeniero, tengo otros parientes en Buenos Aires que también están metidos más o menos en el tema, entonces hablando con uno y con otro, siempre dicen faltan ingenieros para...”; “Ahora conozco a chicos graduados y la verdad es que no sabía bien a qué me iba a dedicar en primer año y, con el apoyo de estos chicos fui conociendo, viendo...”

Por su parte, otros estudiantes, consideran que las expectativas iniciales se han mantenido constantes o no han variado: “creo que las expectativas son las mismas”, “no me vendieron nada, en realidad cuando yo empecé la carrera creo que a vos te dicen Ingeniería Civil y más o menos sabía...”, “más o menos se mantuvieron constantes y la demanda de ingenieros más o menos igual”, “siempre tuve la misma visión (...) aunque por ahí lo que me faltó es un poquito, saber antes cuál es el trabajo específico del ingeniero”. En cambio, un alumno afirma que: “Yo creo que muchas veces hay que ajustar las expectativas al momento....Siempre surge alguna novedad o muchos cambios en la economía que son fuertes, y nosotros tenemos que ajustarnos a eso.”

En síntesis, los estudiantes señalan que, durante el proceso de formación universitaria, para la mayoría hubo cambios de expectativas, especialmente sobre las incumbencias profesionales y la inserción laboral futura; han podido reconocer transformaciones sucesivas favorables en el desarrollo de sus carreras, a través de un entramado complejo de interacciones. Es decir, de algún modo también dan cuenta de un proceso complejo que pone en juego el tejido de representaciones e identificaciones de sí mismo y el mundo externo, con sus limitaciones y coerciones socioeconómicas, y con una perspectiva temporal. (Cf. Berrino, M.I y otros, 2010)

Reflexiones finales

Esta investigación pretende proveer de información a toda la comunidad universitaria, y en particular a la Facultad de Ingeniería de la UNCPBA, sobre una problemáti-

ca de interés vinculada especialmente con la permanencia y la graduación de los estudiantes de las carreras de Ingeniería. Esperamos que los aportes que se presentan acerca de las representaciones sociales, las experiencias estudiantiles, las expectativas profesionales y la inserción laboral futura sean fructíferos y aprovechados por la gestión de esta institución y, además, motive a otros investigadores-profesionales para poder ampliar este campo de conocimientos. Interesa destacar que la heterogeneidad del sistema productivo argentino, la diferencia por regiones, la segmentación de los mercados profesionales, inciden, al parecer, en las demandas educativas y de calificación en el caso del ingeniero. En este sentido, se requiere de análisis particularizados para definir las metas institucionales, los programas de mejora y las políticas a implementar.

En esta línea, otra intención ha sido explorar algunas dimensiones que nos permitieran conocer y comprender los comportamientos de los estudiantes, de las instituciones de formación y de las empresas. Este trabajo aspiró a expresar avances y retrocesos, conocimientos logrados e inacabados que pueden ser retomados a futuro.

En el proceso de investigación se entabló un buen intercambio con docentes e investigadores argentinos y de otros países que aportaron diversos conocimientos y experiencias. Un aspecto relevante en el proceso de indagación fue contar con una pluralidad de miradas, en particular de los jefes de recursos humanos -como referentes de las empresas seleccionadas- que contribuyeron a comprender los entornos laborales complejos, las representaciones sociales acerca de las prácticas profesionales y las significaciones de los sujetos implicados, ante un mercado de trabajo que se presenta dinámico e inédito.

Cabe aclarar que, si bien advertimos que esta investigación presenta las limitaciones propias de un estudio de casos, es indudable que, al tratarse de sujetos sociales, están atravesados por representaciones sociales presentes en la sociedad en la que viven y actúan. En la comparación o confrontación con estudios realizados a otras poblaciones estudiantiles, de distintas Facultades y Universidades, podrían surgir nuevas categorías de análisis, interpretaciones y resultados para proseguir la discusión sobre las representaciones sociales acerca de las futuras prácticas profesionales, expectativas, trayectorias y experiencias de los estudiantes, como un tema que compete a la formación universitaria actual.

Bibliografía

Abric, J. C. (2001) *Pratiques sociales et représentations*. París. PUF. Colección Psychologie sociale. Vendôme.

- Aisenson, D. B.** (2011) «Representaciones sociales y construcción de proyectos e identidad de jóvenes escolarizados.» En *Revista Espacios en Blanco. Dossier. Serie Investigaciones N° 21*. Junio de 2011. Tandil. NEES. UNCPBA.
- Araujo, S.** (coord.) (2008) *Formación Universitaria y éxito académico: Disciplinas, Estudiantes y Profesores*. Tandil. UNCPBA.
- Araujo, S. y Corrado, R.** (2008) Alumnos avanzados: avances y retrocesos en la formación universitaria. En Araujo, S. (coord.) *Formación Universitaria y éxito académico: Disciplinas, Estudiantes y Profesores*. Tandil. UNCPBA. Independencia Gráfica & Editora.
- Araujo, S., Corrado, R. y Walker, V.** (2011) “La afiliación a la universidad: la mirada de los estudiantes de Ingeniería”. En *VII Jornadas de investigación en Educación*. Área Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon. Escuela de Ciencias de la Educación. UNC. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba.
- Balduzzi, M.** (2010) “Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el saber y la formación”. En *Premio Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires -2010*. Buenos Aires. Edición de la Facultad de Psicología de la UBA.
- Balduzzi, M; Corrado, R.** (2010) “Representaciones sociales e ideología en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios avanzados”. En *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. UIC. México. Vol. 12, número 2/ Julio-Diciembre.
- Becher, T. (2001)** *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona. Gedisa.
- Berger, S. (2006)** “Educación y trabajo en la Universidad. Formación profesional y campo laboral en graduados jóvenes.” En Llomovatte (directora) *La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la universidad pública*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Berrino, M. I., Nolasco, M. R., Modarelli, M. C., Bouciguez, M. B., Irassar, L. y Suarez, M. M.** (2010) La importancia de las representaciones en la construcción de proyectos de futuro. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XL, 1. Centro de Estudios Educativos. A.C. México. Disponible en: [http:// www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)
- Carli, S. (2012)** *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Castorina, J. A. y Kaplan, C.** (2003) Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En Castorina, J. A. (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona. España. Gedisa.
- Contartese, D. y Gómez, M.** (2002) “Trayectorias laborales tempranas de Graduados Universitarios de carreras modernas. La búsqueda errante de una inserción profesional

genuina.” En *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, Vol. 7, N° 14. Buenos Aires.

Chiecher, A, Paoloni, P. V, Panaia, M. (2010) “Percepciones de Ingenieros acerca de la formación recibida en la Universidad Nacional de Río Cuarto”. En *X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. “Balance y prospectiva de la Educación Superior en el marco de los Bicentenarios de América del Sur”*. Mar del Plata. Argentina. Universidad Nacional de Mar del Plata.

De la Garza Toledo, E. y Neffa, C. (comp.) *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*. Buenos Aires. CLACSO.

Dettmer, J. (2008) “Convergencia, divergencia y acreditación en la enseñanza de la ingeniería: el caso de Europa. En *Revista de Educación Superior*, Vol. XXXVII, N° 17. Julio-Septiembre.

Díaz Barriga, A. (1995) *Empleadores de Universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México. CESU.

Dubet, F. (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>

Figari, C., Nolasco, M. R., Modarelli, M. C., Berrino, M, Bouciguez, M. B, Irassar, L. y Suarez, M. M. (2004) “Una estrategia de intervención sobre la deserción universitaria: el primer año de carreras ingenieriles.” En *Revista Espacios en Blanco*, 14. Junio de 2004. Tandil. NEES – UNCPBA.

Formento, C. (2007) La experiencia emprendedora en jóvenes graduados de ingeniería. Una aproximación a las trayectorias desde la aplicación del método biográfico. En Panaia, M., Masetti, A. y Formento, C. *Trayectorias emprendedoras de jóvenes graduados en Ingeniería*. Documento de Trabajo N°4. Laboratorio MIG, UTN. Regional General Pacheco. Buenos Aires.

Forni, F.; Gallart, M. A.; Vasilachis de Gialdino. I. (1993) *Métodos Cualitativos II. La Práctica de la Investigación*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2009) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.

Gómez Campo, V y Tenti Fanfani, E. (1989) *Universidad y Profesiones. Crisis y Alternativas*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Gómez, M. (2001) “Los privilegiados: ¿dónde está el empleo profesional de calidad?”. En Sánchez Martínez, E. (comp.) *Estudiantes y profesionales en Argentina. Una mirada desde la Encuesta permanente de Hogares*. Editada por la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

- Gómez, M. y Villanueva, E.** (2003) “La demanda laboral durante el plan de convertibilidad en la Argentina: comparación de fases expansivas y contractivas”. En *IV Congreso Latinoamericano de Sociología del trabajo*. La Habana.
- Grassi, E. y Danani, C.** (2009) *El mundo del trabajo y los caminos de la vida. Trabajar para vivir; vivir para trabajar*. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- Jodelet, D.** (1986) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (comp.) *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*. Buenos Aires. Paidós.
- Jodelet, D.** (2011) “Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación.” En *Revista Espacios en Blanco*. Dossier. Serie Indagaciones N° 21. Junio de 2011. Tandil. NEES. UNCPBA. Traducción de M. Balduzzi.
- Krotsch, P.** (2003) *Educación superior y reformas comparadas*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.
- Llomovatte, S.** (2006) Para una crítica del modelo de la triple hélice: Universidad, Empresa y Estado. En Llomovatte (directora) *La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la universidad pública*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Moscovici, S.** (2003) La conciencia social y su historia. En Castorina, J.A. (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona. España. Gedisa.
- Naidorf, J.** (2006) Antecedentes de la vinculación Universidad-Empresa desde la perspectiva del cambio en la cultura académica (1955-1984) En Llomovatte (directora) *La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la universidad pública*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Neffa, J. C.** (2001) Presentación del debate reciente sobre el fin del trabajo. En De la Garza Toledo, E. y Neffa, C. (comp.) *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*. Buenos Aires. CLACSO.
- Panaia, M.** (2006) *Trayectorias de ingenieros tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Panaia, M.** (Coord.) (2013) *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Paoloni, P. y Rivarola, V.** (2012) “Una perspectiva integral y situada de las prácticas profesionales en Carreras de Ingeniería.” En *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, Año 12, N° 22. Rio Cuarto. UniRío editora.
- Pereira de Aguiar Monteiro, E.** (org) (2010) *Universidade e currículo. Perspectivas de Educação Geral*. Campinas. Brasil. Mercado de Letras.

Riquelme, G. C. (2003) *Educación superior, demandas sociales, productivas y mercado de trabajo*. Buenos Aires. Consejo Editor de la Facultad de Filosofía y Letras de la ciudad de Buenos Aires. Miño y Dávila SRL.

Santos, Boaventura de Sousa. (2005) *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires. Laboratorio de Políticas Públicas. Miño y Dávila.

Stake, R. (1998) *Investigación con estudios de caso*. Madrid. Morata.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006) *Estrategias de Investigación cualitativa*. Buenos Aires. Argentina. Gedisa.

Villanueva, E. (2008) “La acreditación en contexto de cambio: el caso de las carreras de ingeniería en la Argentina. En *Avaliação, Campinas*. Sorocaba. SP, V.13. Nº 3.

Caracterización de los estudiantes, egresados y docentes de la UdelaR

ANDREA BASILIO

RODRIGO HORJALES

MARÍA NOEL MESA

VALERIA REGUEIRA

abasilio@oce.edu.uy / rhorjales@oce.edu.uy / mnmesa@oce.edu.uy /

vregueira@oce.edu.uy

Universidad de la República (UdelaR)

Introducción

La Universidad de la República ante la sociedad, no sólo es responsable de producir recursos humanos altamente calificados, sino también, de generar conocimiento que aporte a la construcción del “país inteligente”. Ambos aspectos se encuentran estrechamente vinculados: en un sistema universitario sin recursos humanos calificados, aun trabajando con una infraestructura adecuada, no es posible generar conocimiento¹.

Este trabajo aborda el papel de la Universidad frente a las demandas sociales y productivas, la relación entre Universidad y trabajo desde el desempeño laboral de sus actores: estudiantes, egresados, docentes y funcionarios Técnicos, Administrativos y de Servicios.

De acuerdo a los resultados del censo de estudiantes de la UdelaR realizado en 2012, la población de estudiantes de grado de esta institución es de 85.905², que representan 130.941³ inscripciones a nivel de carreras. Esto significa que por cada estudiante de la UdelaR existen aproximadamente 1,5 inscripciones a carrera.

El 13% de la población del país entre 18 y 24 años de edad estudia en la UdelaR.

La tasa de ocupación de los egresados de la UdelaR es de 84,2%, mientras que para la población de 25 años y más, este guarismo se ubica en un 65,3%. Asimismo,

1 Plan Estratégico de la Universidad de la República 2015 – 2019.

2 El número de estudiantes efectivos de la UdelaR es la cantidad de estudiantes censados, contados una sola vez independientemente de la cantidad de carreras a la que están inscriptos.

3 El número de estudiantes por carrera es el número total de inscripciones a carrera correspondientes a los estudiantes censados (un estudiante que está inscripto en tres carreras es contado tres veces).

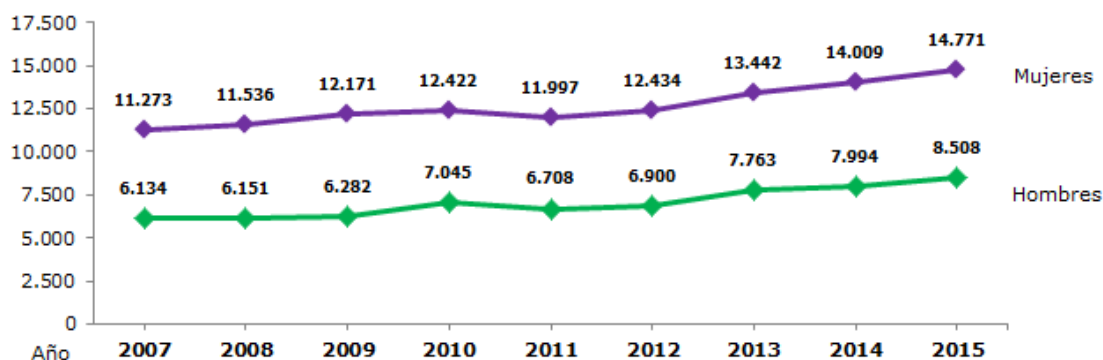
es importante destacar que la tasa de desocupación para estos egresados universitarios es del 2,2%, al tiempo que para la población de 25 años y más es de 4,7%.

Ingresos a la UdelaR

En 2015 la UdelaR registró 23.279 ingresos de estudiantes a Servicio: 14.771 de mujeres y 8.508 de hombres. La Facultad de Ciencias Económicas y de Administración se ubicó en primer lugar con 4.225 ingresos, mientras las Facultades de Derecho y Psicología se ubicaron en segundo y tercer lugar con 2.895 y 2.047 ingresos respectivamente. Si analizamos los ingresos a carrera, estos ascienden a 25.971. Las carreras con mayor número de ingresos son la Licenciatura en Psicología (2.047), Contador Público (1.944) y Doctor en Medicina (1.571).

Volviendo al total de ingresos a la UdelaR, se observa una mayoría de ingresos femeninos que muestran una relación de masculinidad de 58 hombres por cada 100 mujeres, proporción que se ha mantenido en los últimos años, como se puede ver en la gráfica 1.

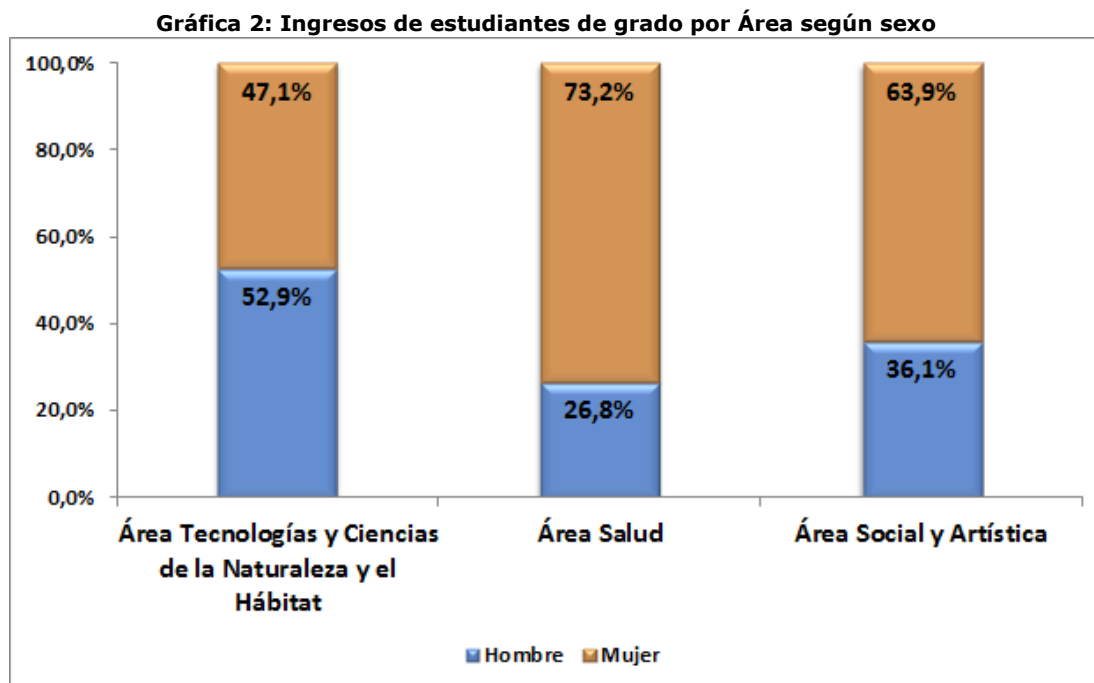
Gráfica 1: Evolución de los ingresos a Servicio según sexo. Serie 2007-2015



Fuente: Sistema de Gestión de Bedelías (SGB) y bedelías de los servicios universitarios

Se registraron un total de 9.960 ingresos en el Área Social y Artística, 7.339 en el Área Salud y 5.048 en el Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat. Esta última es la única área que registra más ingresos masculinos: 52,9% de hombres y 47,1% de mujeres. Por su parte, el 36,1% de los estudiantes que ingresan al Área Social y Artística son hombres; porcentaje que desciende a 26,8% en el Área

Salud. También se registraron 942 ingresos a través de los denominados Ciclos Iniciales Optativos⁴ (CIOs), de los cuales el 30,7% son hombres.



Fuente: Sistema de Gestión de Bedelías (SGB) y bedelías de los servicios universitarios

Dentro del Área Social y Artística, la Facultad que presenta mayor porcentaje de ingresos femeninos es la de Ciencias sociales, con un 74,4% de estudiantes mujeres. Por su parte, dentro del Área Salud, el ingreso se encuentra feminizado en todos los servicios, a excepción del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), donde ingresa un 55,6% de hombres. Finalmente, la Facultad de Ingeniería es la que presenta el ingreso más masculinizado dentro del Área Tecnológicas y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat (75,6%), seguida de la Facultad de Agronomía (56,6%).

Características de los estudiantes que ingresaron a la UdelaR en 2015

La información sociodemográfica que se presenta a continuación se obtiene a través del formulario estadístico de ingreso que completan los estudiantes que se incorporan cada año a la UdelaR. Cada estudiante que ingresa por primera vez a un Servicio de la UdelaR debe completar dicho formulario. El mismo tiene una cober-

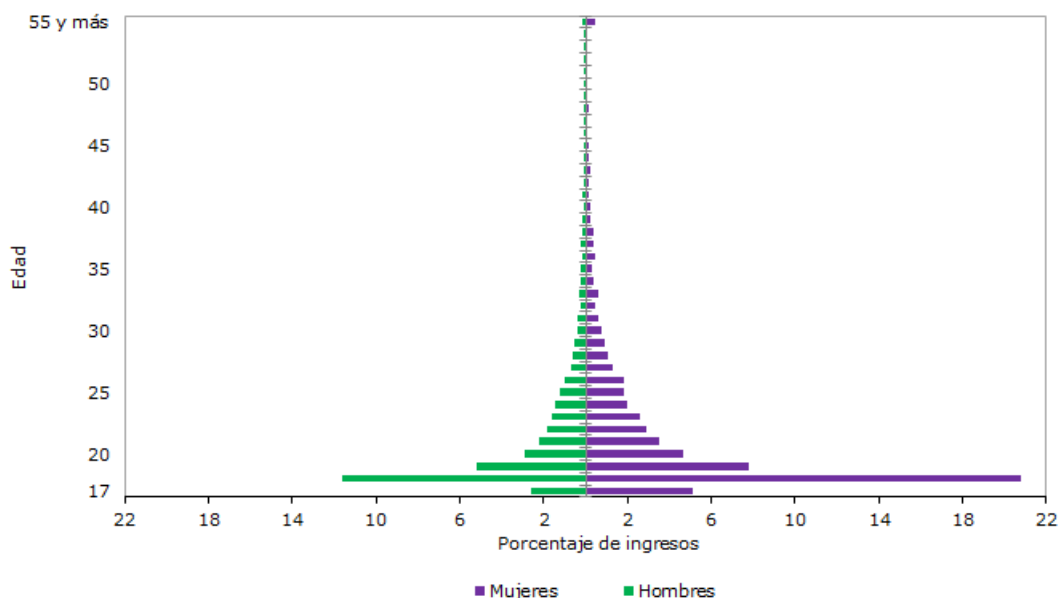
⁴ Los Ciclos Iniciales Optativos constituyen una vía alternativa de acceso a la Universidad, que apunta a superar diversas dificultades que enfrentan los estudiantes cuando ingresan a ella.

tura superior al 90%, y los datos que se recogen permiten realizar un análisis detallado del perfil de los estudiantes que ingresan a la UdelaR.

Para analizar el perfil de los estudiantes a nivel de toda la UdelaR se considera como unidad de análisis a las personas, contando una sola vez a aquellas que están inscriptas en más de un Servicio y/o más de una carrera dentro del mismo Servicio.

Los datos relevados por el Formulario Estadístico de Ingreso arrojan un promedio de edad de 22 años y una mediana⁵ de 19. En la siguiente gráfica se puede observar la distribución por edad y sexo.

Gráfica 3: Distribución de los estudiantes que ingresan por sexo y edad



Fuente: Formulario Estadístico de Ingreso 2015

En cuanto al lugar de residencia, el 64% de los ingresantes reside en la capital del país.

Los estudiantes y el Mercado de trabajo

El 36,2% de los estudiantes que ingresaron a la UdelaR en 2015 trabaja. El 25,6% no trabaja y busca trabajo, mientras que el 38,2% no trabaja y no busca trabajo.

⁵ La mediana es el valor central de una distribución cuyos datos se encuentran ordenados de menor a mayor, es decir, el valor por encima del cual se encuentra el 50% de los datos. A diferencia de la media, la mediana no se ve afectada por los valores extremos de la distribución.

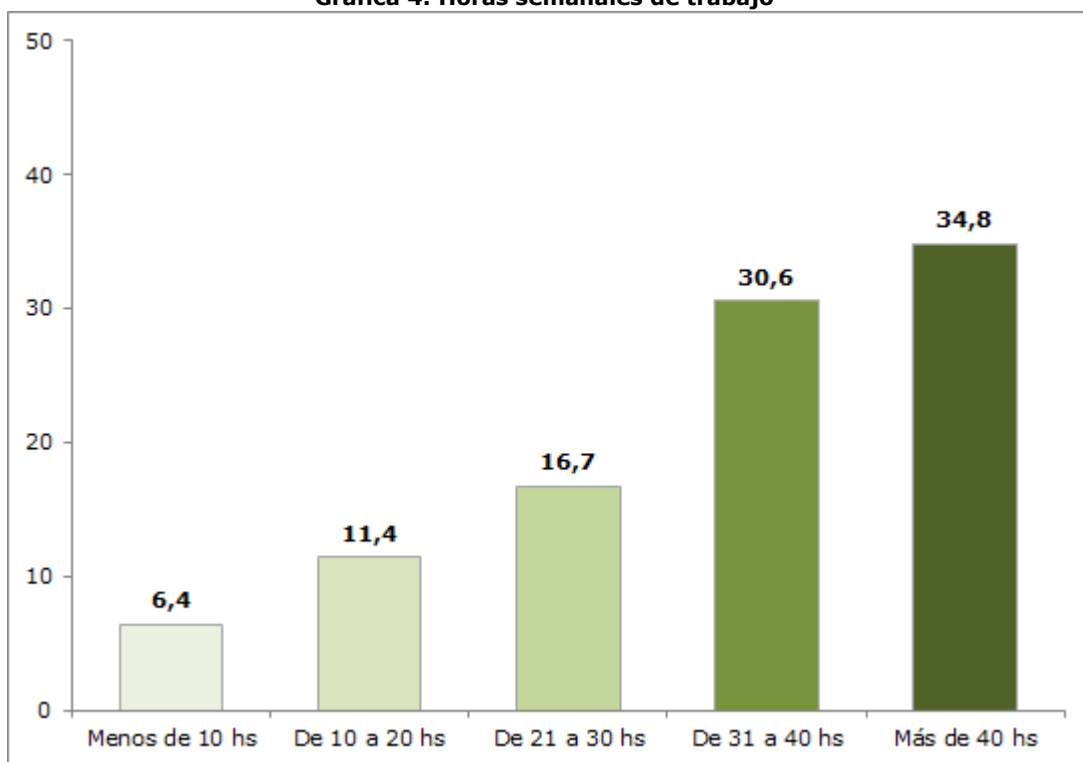
Cuadro 1. Situación laboral de los estudiantes

Situación laboral	%
Trabaja	36,1
No trabaja y busca trabajo	25,6
No trabaja y no busca trabajo	38,2
Total	100,0

Fuente: Formulario Estadístico de Ingreso 2015

Como se muestra en la gráfica que sigue, el 65,2% de los estudiantes que trabaja, lo hace más de 30 horas semanales. Casi el 35% trabaja más de 40 horas.

Gráfica 4: Horas semanales de trabajo



Fuente: Formulario Estadístico de Ingreso 2015

El 67% de los estudiantes que ingresan son asalariados privados, el 22,9% es asalariado público, mientras que muy pocos trabajan por su cuenta. Como se observa en el siguiente cuadro, el 20,3% desempeña tareas profesionales o técnicas, el 38,9% es empleado de oficina o administrativo, y el 22,7% trabaja en los servicios y comercios. Por su parte, el 8,4% se desempeña como trabajador no calificado.

Cuadro 2: Posición ocupacional principal de los estudiantes que trabajan

Posición ocupacional principal	%
Empleados de Oficina/Administrativos	38,9
Trabajadores de los servicios y comercios/Vendedores	22,7
Profesionales/Técnicos/Docentes	20,3
Trabajador no calificado	8,4
Oficial/Operario/Artesano	3,5
Fuerzas Armadas/Policia	3,4
Directivo/Gerente	1,6
Operador de maquinaria/Conductor	0,8
Trabajadores calificados del Agro/Agricultores/Ganadero	0,5
Total	100,0

Fuente: Formulario Estadístico de Ingreso 2015

Si analizamos la relación entre la ocupación y la carrera a la que se inscribe el estudiante, se observa que el 64,5% tiene un empleo que no se encuentra relacionado con la carrera elegida, mientras que sólo el 15,1% tienen un empleo relacionado o muy relacionado con ésta.

A medida que avanza su trayectoria estudiantil, el estudiante adquiere más herramientas para insertarse en el mercado de trabajo. De acuerdo al último Censo de Estudiantes Universitarios realizado en 2012, el 75,6% de los estudiantes universitarios es económicamente activo. De acuerdo a la condición de actividad de los estudiantes universitarios al momento de realizar el censo, el 60,1% se encontraba ocupado, el 24,4% era inactivo y el 15,5% desocupado.

Realizando una correspondencia entre el avance de la carrera y la condición de actividad, puede observarse que el porcentaje de ocupados crece a medida que aumenta la cantidad de materias aprobadas. El 57,2% de los estudiantes que han aprobado hasta diez materias, se encuentra ocupado, porcentaje que asciende a 81,3% entre los estudiantes que computan más de 40 aprobaciones.

El 37,7% de los estudiantes que trabajan según datos del censo 2012, se desempeñaba en puestos profesionales y técnicos. El 41,2% desempeña tareas administrativas y de oficina, mientras que el 13,2% es trabajador de los servicios y comercios. Tan sólo el 1,7% se desempeña en ocupaciones elementales no calificadas.

El 60,0% de los estudiantes que trabajan lo hace en promedio más de 30 horas semanales. Los hombres tienden a trabajar en promedio más horas que las mujeres.

Cuadro 3: Porcentaje de estudiantes universitarios ocupados por sexo, según horas semanales de trabajo

Horas semanales de trabajo	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
Menos de 10 hs	8,1	9,1	8,7
Entre 10 y 20 hs	9,7	11,4	10,8
Entre 21 y 30 hs	17,9	22,0	20,5
Entre 31 y 40 hs	30,9	32,5	31,9
Más de 40 hs	33,4	25,0	28,1
Total	100,0	100,0	100,0

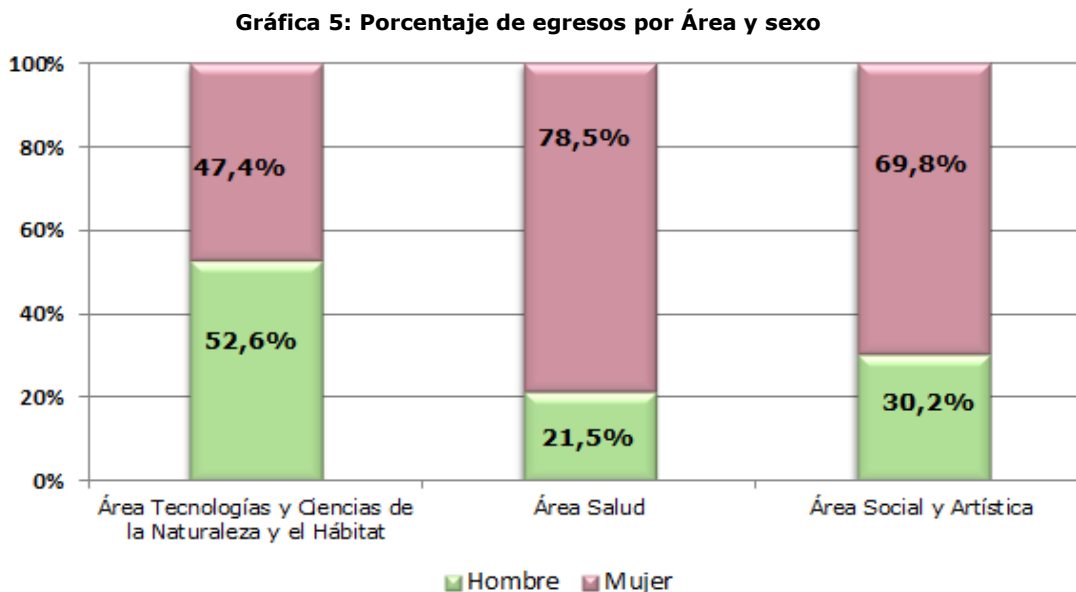
Fuente: Censo de Estudiantes de Grado 2012

Aproximadamente el 44% de los estudiantes ha declarado que su carrera no está relacionada con su trabajo principal, y un 26,4% desempeña tareas altamente relacionadas con la carrera que cursa. Dicho porcentaje se ubica en un 45% para los hombres, y un 40% para las mujeres. A medida que avanzan en edad y en la carrera universitaria, los estudiantes tienden a desempeñar trabajos más relacionados con los estudios elegidos.

Egresos de la UdelaR

La UdelaR registró un total de 6.299 egresos en 2014, de los cuales 1.992 corresponden a hombres y 4.307 a mujeres. La mayor parte de los egresos corresponden al Área Social y Artística y al Área Salud, con 2.506 y 2.442 egresos respectivamente, de los cuales más del 70% son mujeres. El Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat registró 1.351 egresos. Al igual que en el caso de los ingresos, esta área es la que registra más egresos masculinos: 52,6% de hombres y 47,4% de mujeres.

La Facultad de Derecho, con 973 egresos, fue el servicio universitario que registró el mayor número de egresos. La Facultad de Ciencias Económicas y de Administración registró 926 egresos, y la Facultad de Psicología 640. Las carreras que tuvieron más egresos fueron la Licenciatura en Psicología (638), Contador Público (566) y Doctor en Derecho y Ciencias Sociales (387).



Fuente: Sistema de Gestión de Bedelías (SGB) y bedelías de los servicios universitarios

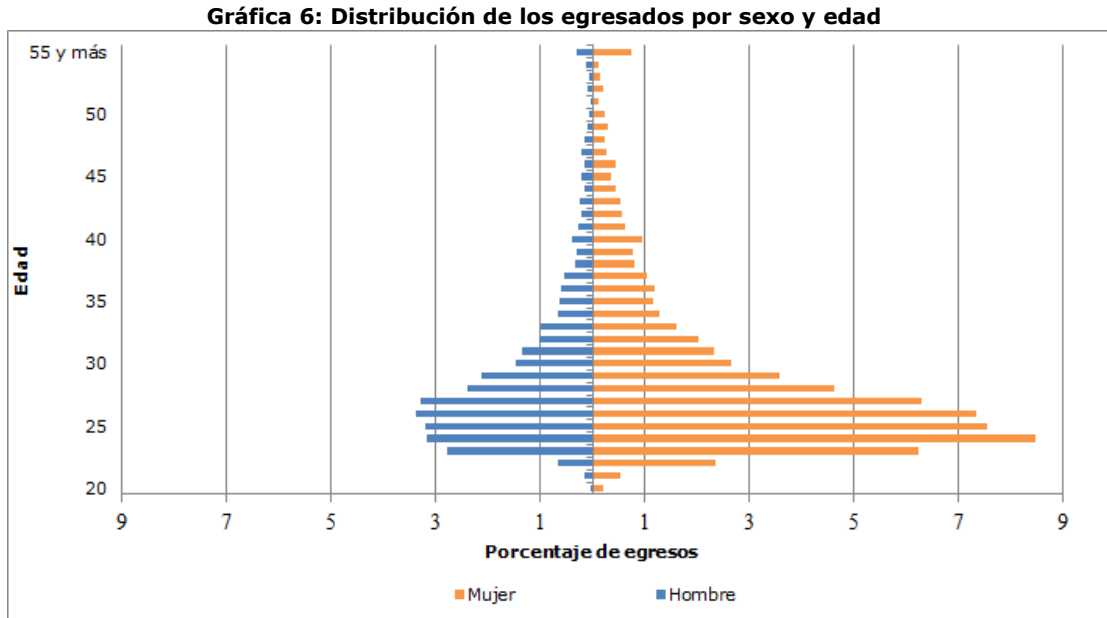
Dentro del Área Social y Artística, la Facultad que presenta mayor porcentaje de egresos femeninos es la de Ciencias Sociales, con un 76,3%, seguida por las Facultades de Derecho, y de Humanidades y Ciencias de la Educación con 74,9% y 73,6% respectivamente. Por su parte, la Escuela de Parteras se destaca dentro del Área Salud, ya que el 100% de egresados son mujeres. En segundo lugar, la escuela de Nutrición tiene un 94,3% de egresos femeninos, y en tercer lugar, la Facultad de Enfermería registra un 90,6%. Finalmente, la Facultad de Química es la que presenta el egreso más feminizado dentro del Área Tecnológicas y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, con un 70,9%, seguida por las Facultades de Veterinaria y Arquitectura, Diseño y Urbanismo con 58,0% y 57,4% de egresos femeninos respectivamente.

Características de los egresados de la UdelaR en 2014

A continuación se presentan las características sociodemográficas que surgen del formulario de egreso que completan los egresados al momento de tramitar su título universitario.

En la gráfica que se presenta a continuación se observa la distribución por sexo y edad de los egresados de la UdelaR en 2014, en la que se ve reflejada la feminiza-

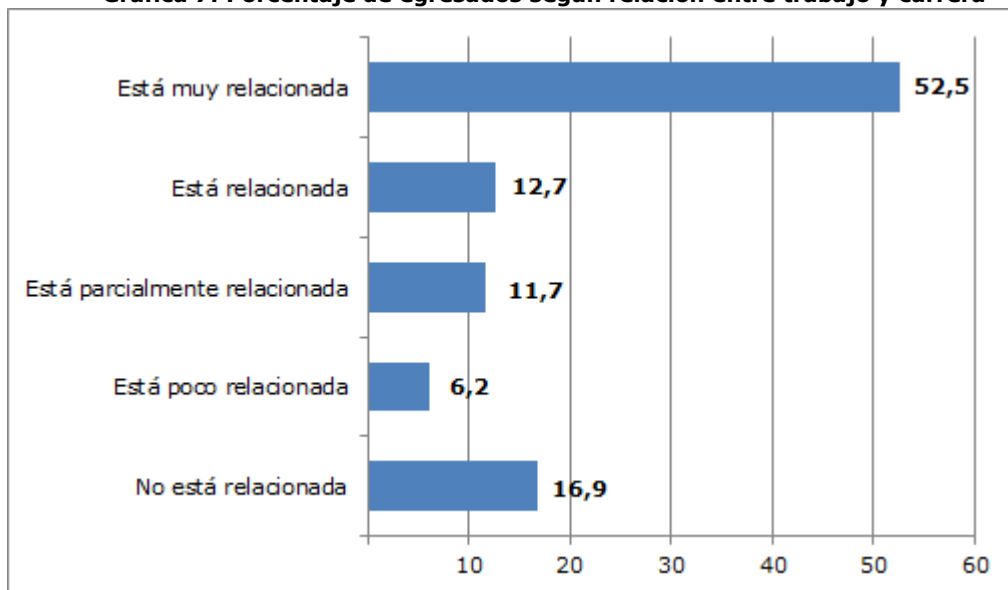
ción de los egresos. La media de edad es de 29 años, mientras que la mediana se ubica en 27.



Situación laboral de los egresados

El 80,3% de los egresados de la UdelaR en 2014 se encuentra trabajando. Asimismo, un 17,8% no trabaja pero busca hacerlo, y un 1,9% no trabaja ni busca un empleo. Con respecto a la relación entre el trabajo y la formación académica recibida, aproximadamente uno de cada dos egresados señaló que su trabajo está muy relacionado con sus estudios. Por otro lado, alrededor del 23% de los egresados mencionaron que sus empleos tienen ninguna o poca relación con el título universitario que obtuvieron.

Gráfica 7: Porcentaje de egresados según relación entre trabajo y carrera



Fuente: Formulario Estadístico de Egreso 2014

Más de la mitad de los egresados del Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat tiene un empleo muy relacionado con su carrera (53,3%), porcentaje que desciende sustantivamente entre los egresados del Área Salud (38,4%).

Aproximadamente un tercio de los egresados universitarios trabaja, en promedio, más de 40 horas semanales. Por otro lado, casi el 14% de los egresados de la UdelaR realiza actividades laborales durante un máximo de 20 horas semanales.

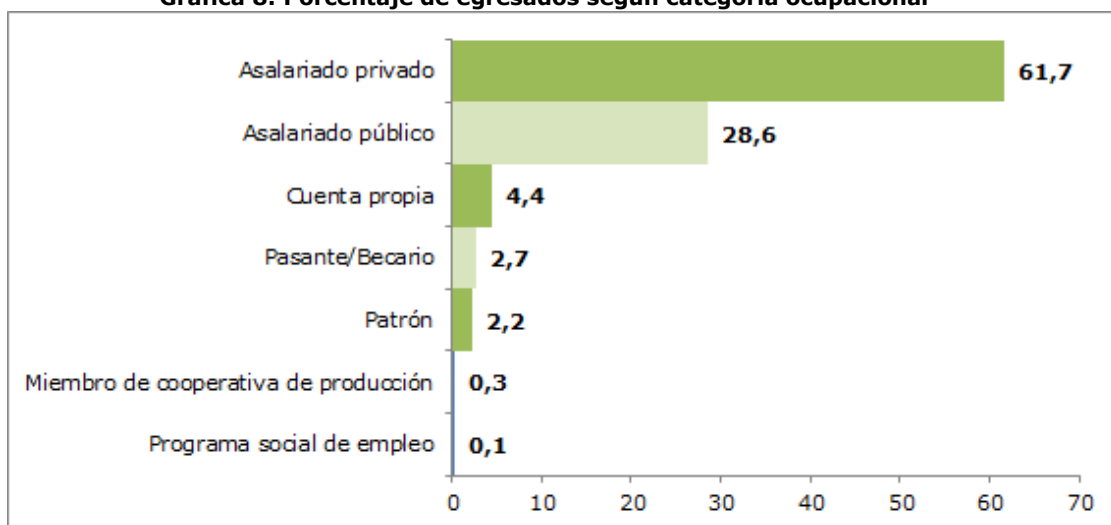
Cuadro 4: Porcentaje de egresados según horas semanales de trabajo

Horas semanales de trabajo	%
Menos de 10 hs	4,4
De 10 a 20 hs	9,5
De 21 a 30 hs	19,0
De 31 a 40 hs	34,1
Más de 40 hs	33,0
Total	100,0

Fuente: Formulario Estadístico de Egreso 2014

Si tomamos en consideración la categoría ocupacional de los egresados, se observa que la mayoría de los egresados (61,7%) se desempeña como asalariado privado. Asimismo, se destacan los asalariados públicos (28,6%) y, en menor medida, los cuentapropistas (4,4%).

Gráfica 8: Porcentaje de egresados según categoría ocupacional



Fuente: Formulario Estadístico de Egreso 2014

Con relación a la posición ocupacional, el 56,3% de los egresados se desempeña como profesional o técnico, seguido por los Administrativos y empleados de oficina, que representan el 27,8%, y por los trabajadores de los Servicios y comercios, que corresponden al 6,9% de los egresados.

Cuadro 5: Porcentaje de egresados por sexo según categoría ocupacional

Posición ocupacional principal del egresado	%
Profesionales / Técnicos / Docentes	56,3
Empleados de oficina / Administrativos	27,8
Trabajadores de los servicios y comercios / Vendedores	6,9
Directivos / Gerentes	2,8
Fuerzas armadas / Policías	1,8
Trabajadores no calificados	1,8
Trabajadores calificados del agro / Agricultores / Ganaderos	1,7
Oficiales / Operarios / Artesanos	0,7
Operadores de maquinaria / Conductores	0,4
Total	100,0

Fuente: Formulario Estadístico de Egreso 2014

Si analizamos la posición ocupacional según el sexo de los egresados, se aprecian algunas diferencias que indican ciertas inequidades existentes en el mercado laboral. Mientras que el 4,3% de los egresados hombres trabajan como directivo o gerentes, sólo el 2,1% de las egresadas mujeres se desempeña en dicha posición ocupacional. Por otro lado, mientras que cerca del 31% de las egresadas mujeres se desempeña como administrativa, dicha actividad representa el 21,5% para los hombres.

Funcionarios universitarios

Según datos relevados por el Censo de Funcionarios Universitarios realizado en 2015, la UdelaR cuenta con un total de 15.624 funcionarios, lo que significa un incremento de un 8% aproximadamente si se compara con los datos relevados en el Censo de Funcionarios realizado en 2009. La cantidad de cargos docentes es de 10.799, lo que representa un 63% aproximadamente del total de vínculos laborales con la UdelaR. Asimismo, se registran 5.906 cargos correspondientes a funcionarios T/A/S, siendo un 34% del total de cargos de la UdelaR. Por último, los becarios y pasantes representan alrededor del 3%.

Funcionarios Docentes

El Censo de Funcionarios Universitarios 2015 registró 9.378 personas con cargos docentes, dentro de las cuales 4.386 son hombres y 4.992 son mujeres. El número total de docentes universitarios pasó de 6.128 en el año 2000 a 9.378 en el año 2015, lo que representa un incremento de aproximadamente 53% en 15 años.

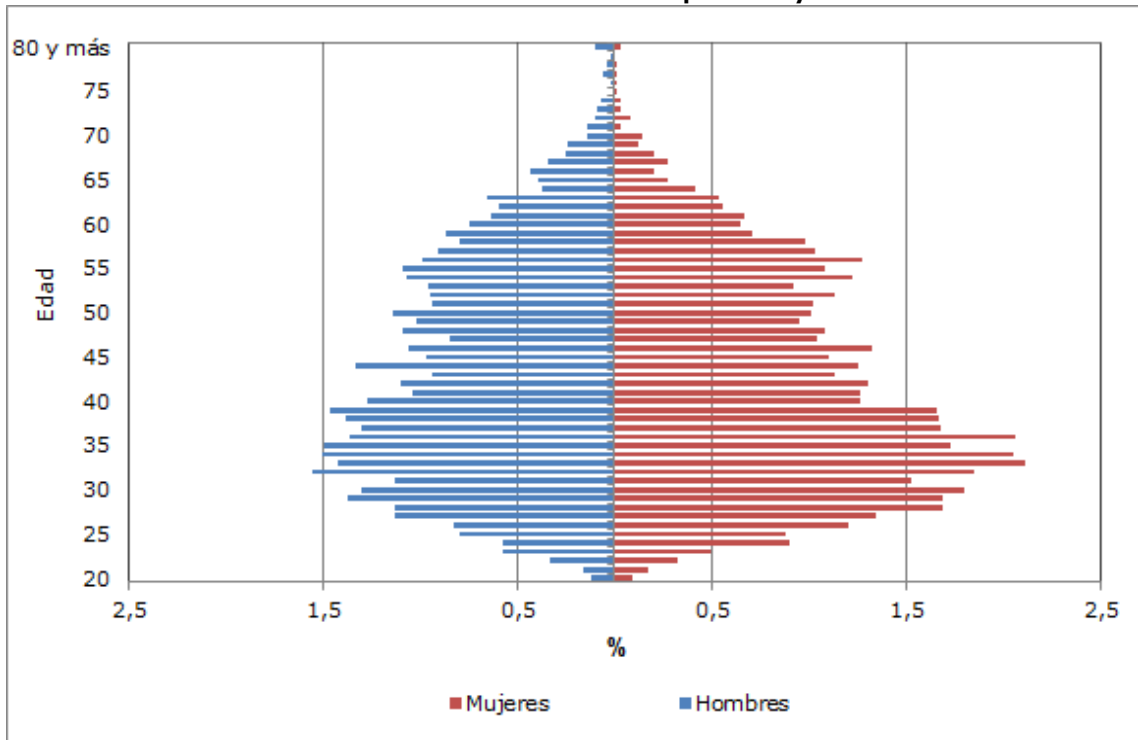
Cuadro 6: Número de docentes por año censal según sexo

Sexo	Año censal		
	2000	2009	2015
Hombres	3.227	4.103	4.386
Mujeres	2.901	4.525	4.992
Total	6.128	8.628	9.378

Fuente: Censo de Funcionarios Universitarios 2015

El 53,2% de los cargos docentes está ocupado por mujeres. La edad promedio de los docentes universitarios es de 42 años y la misma aumenta a medida que recorremos en orden ascendente los cinco grados académicos. Mientras que el promedio de edad de los docentes Grado 1 es de 33 años, dicho promedio asciende a 57 años para los docentes Grado 5.

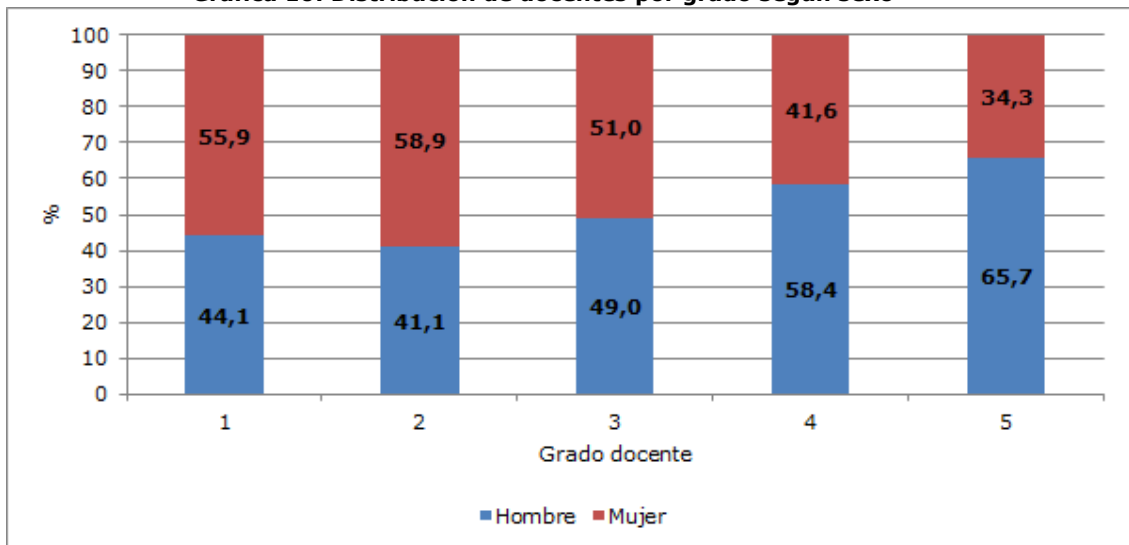
Gráfica 9: Distribución de los docentes por sexo y edad



Fuente: Censo de Funcionarios Universitarios 2015

A pesar del mayor peso femenino en el personal docente, si se realiza un análisis por sexo según el máximo grado académico alcanzado, se constata cierta inequidad, dado que los grados académicos más altos están ocupados mayormente por hombres, mientras que en los grados inferiores ocurre lo contrario.

Gráfica 10: Distribución de docentes por grado según sexo

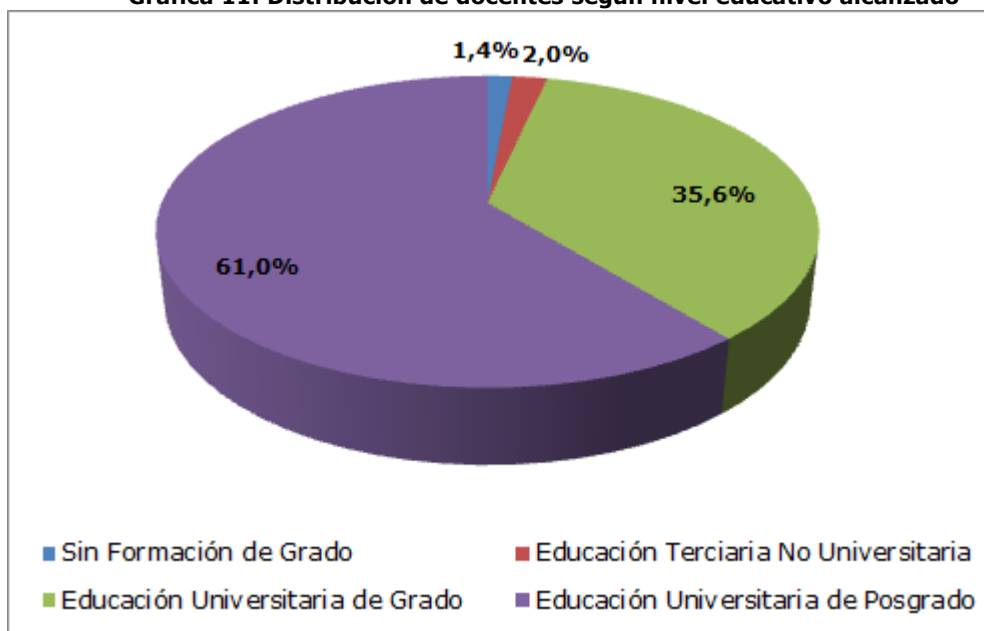


Fuente: Censo de Funcionarios Universitarios 2015

Nivel educativo de los docentes

Con respecto al máximo nivel educativo alcanzado, el 61,0% de los docentes alcanzó estudios de posgrado. De éstos, el 70,6% finalizó dicho nivel. En el siguiente gráfico se observa el nivel educativo más alto alcanzado por los docentes de la UdelaR. Cabe señalar que el 98,6% de los docentes (9.243 personas) llegó a cursar un nivel educativo terciario. Esta cifra se compone del 60,9% de docentes con estudios de posgrado, del 35,6% que tiene estudios universitarios a nivel de grado, y del 2,0% con estudios terciarios no universitarios. Sólo un 1,4% no tiene formación terciaria.

Gráfica 11: Distribución de docentes según nivel educativo alcanzado



Fuente: Censo de Funcionarios Universitarios 2015

Se observa que a medida que avanzamos en orden ascendente en el grado académico, aumenta el porcentaje de docentes con estudios de posgrado. Más del 45% de los docentes de la UdelaR finalizaron estudios de posgrado y dentro de estas titulaciones las maestrías son las de mayor peso (36,2%). Asimismo, aproximadamente uno de cada cuatro docentes con posgrado finalizado obtuvo un título de doctorado.

Al examinar los docentes posgraduados según sexo, la mayor diferencia entre hombres y mujeres, se observa en los docentes doctorados, ya que existe una brecha de casi 10 puntos porcentuales a favor de los hombres (31,8% para los hombres y 22,6% para las mujeres). Considerando los diplomas y especializaciones, en cam-

bio, se constata que la brecha entre hombres y mujeres es favorable a estas últimas (20,4% para las mujeres y 14,9% para los hombres).

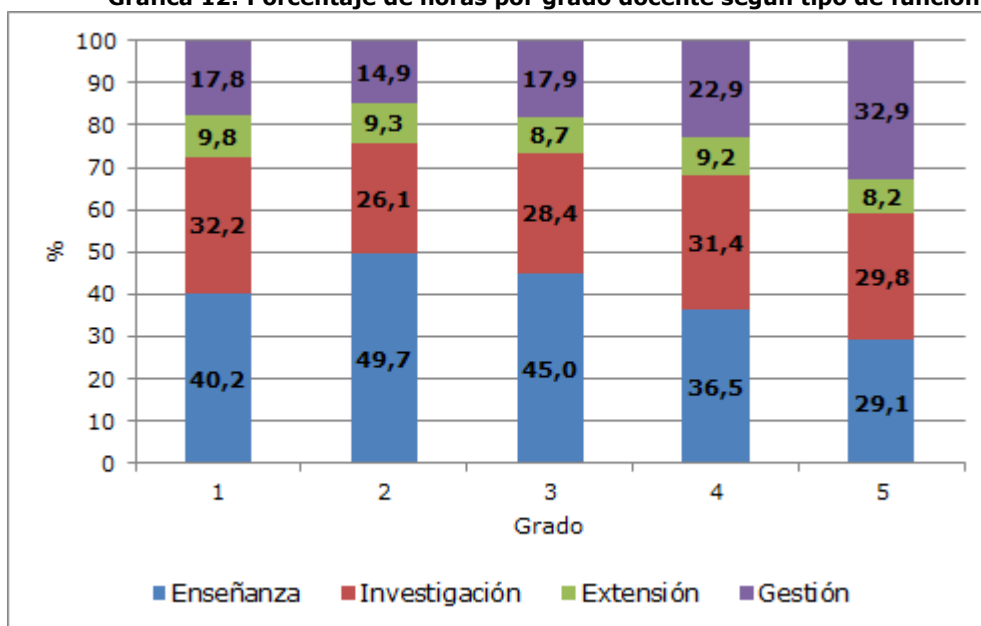
Tareas desempeñadas por los docentes

Es importante destacar las tareas desempeñadas por los docentes universitarios y la carga horaria semanal destinadas a las mismas. El 43,6% del total de horas docentes de la UdelaR se destinan a tareas de enseñanza y el 28,2% a actividades de investigación. En el Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat este último porcentaje asciende a casi un 38% mientras que en el Área Salud representa un 19,7%.

El 68% de los docentes ha declarado desempeñar al menos una hora en su cargo a tareas de investigación. El 17,4% de los mismos dedican 20 horas o más a esta función. El 14,1% de los docentes de la UdelaR (1.325) integran el Sistema Nacional de Investigadores (SNI -ANII) de los cuales el 49% es de sexo femenino. Se observa además que la participación femenina es menor cuanto mayor es el nivel en el SNI - ANII.

A medida que aumenta el grado docente, aumenta el porcentaje de las tareas de Gestión. El 32,9% de la carga horaria semanal de los docentes de mayor grado es destinada a la función Gestión. Mientras la función investigación ocupa un porcentaje mayor de la carga horaria de los docentes grado 1, el mayor porcentaje de horas destinadas a la función Enseñanza se registra en los docentes grado 2.

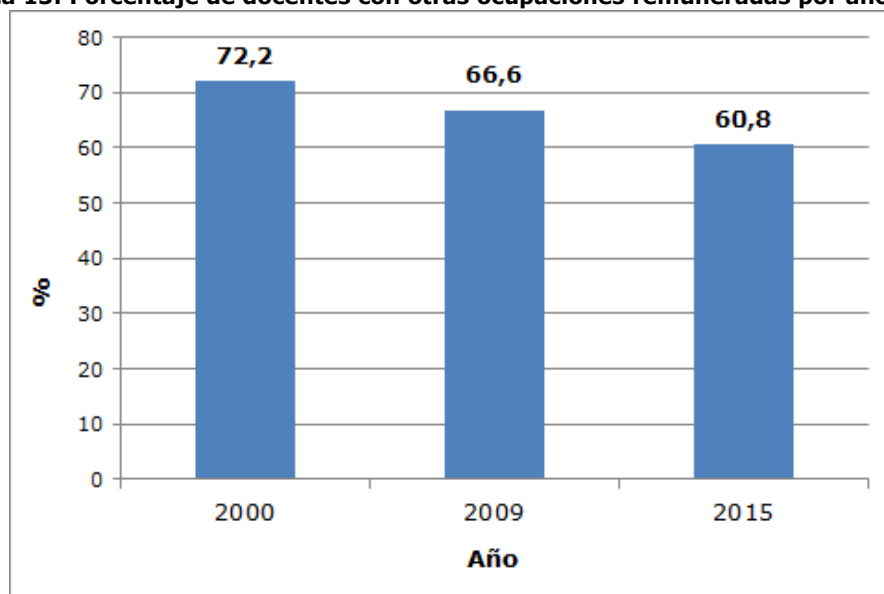
Gráfica 12: Porcentaje de horas por grado docente según tipo de función



Fuente: Censo de Funcionarios Universitarios 2015

En el año 2000, el censo de funcionarios registraba un porcentaje de 72,2% de los docentes con un empleo remunerado además de su cargo en la UdelaR. Para el año 2015, este porcentaje ha disminuido, ubicándose en una cifra cercana al 60%. A continuación, se puede observar esta evolución.

Gráfica 13: Porcentaje de docentes con otras ocupaciones remuneradas por año censal



Fuente: Censo de Funcionarios Universitarios 2015

El 76,7% del total de docentes que tienen otros cargos remunerados fuera de la UdelaR realiza actividades no docentes, el 8,6% tiene al menos otro cargo docente en educación media, terciaria y/o universitaria, mientras que el 14,7% tiene ambos tipos de empleos fuera de la UdelaR. La mayoría de estos docentes trabaja 40 horas semanales y más aparte de las horas desempeñadas en la UdelaR.

En el cuadro que sigue se puede observar el número de empleos remunerados no docentes que tienen los docentes de la UdelaR. El 64,1% del total de docentes con empleo remunerado no docente fuera de la UdelaR tiene un único empleo, el 25,4% tiene dos, y el 10,5% tiene más de dos empleos fuera de la institución.

Cuadro 7: Porcentaje de docentes según número de empleos no docentes

Nº de empleos	%
Un empleo	64,1
Dos empleos	25,4
Más de dos empleos	10,5
Total	100,0

Fuente: Censo de Funcionarios Universitarios 2015

La mayoría de estos docentes trabaja 40 horas semanales y más aparte de las horas desempeñadas en la UdelaR.

Con respecto al tipo de tareas que desempeñan los docentes fuera de la UdelaR, la mayoría (85,4%) se desempeña en cargos profesionales y técnicos; el 9,8% ocupa cargos de dirección o gerencia, el 2% es empleado de oficina, y el 1% se desempeña en el sector servicios. El resto de las categorías ocupacionales nuclea un bajo porcentaje de personas.

Cuadro 8: Porcentaje de docentes con otros empleos no docentes remunerados según tipo de ocupación principal

Tipo de Ocupación	%
Directores y gerentes	9,8
Profesionales y técnicos	85,4
Empleados de oficina	2,0
Trabajadores de los servicios	1,0
Agricultores y trabajadores agropecuarios	0,4
Oficiales, operarios, artesanos y operadores	0,6
Otros	0,1
Fuerzas Armadas	0,7
Total	100,0

Fuente: Censo de Funcionarios Universitarios 2015

En términos de Áreas de conocimiento, la mayoría de los docentes que tienen ocupaciones remuneradas no docentes fuera de la UdelaR, se desempeñan como profesionales de la salud (37,2%), profesionales en derecho, ciencias sociales y culturales (12%), y como profesionales de las ciencias y la ingeniería (11,6%).

Al interior de los docentes con otras ocupaciones remuneradas no docentes fuera de la UdelaR priman los hombres, aunque no se trata de una diferencia importante. Un análisis por sexo, determina que los docentes más jóvenes, así como los de 60 años y más son los que, en su mayoría, sólo desempeñan el cargo de la UdelaR, mientras que el 61,9% de los docentes entre 30 y 39 años tiene otro empleo no docente fuera de la UdelaR.

En el segundo grado académico se registra la mayoría de los docentes con empleos remunerados no docentes fuera de la UdelaR, grado a partir del cual comienza a descender la frecuencia. Tan solo el 4,6% de los docentes de mayor grado tiene otra ocupación no docente fuera de la UdelaR.

Funcionarios Técnicos, Administrativos y de Servicios (T/A/S)

Si bien los estudiantes, egresados y docentes constituyen los tres órdenes que llevan a cabo el cogobierno universitario, también debemos destacar la labor de los funcionarios Técnicos, Administrativos y de Servicios (T/A/S). Es esta sección se presentan algunas características de estos funcionarios, relevadas en el Censo de Funcionarios 2015.

En el año 2000 la Universidad de la República contaba con 5.110 funcionarios T/A/S, mientras que en 2015 dicho número ascendió a 5.906. Los datos del censo 2015 nos muestran que existe un predominio marcado de las mujeres, las que alcanzan un 66% del total. Esta relación no ha variado a lo largo de los últimos censos, pese al aumento del número de funcionarios que se produjo a lo largo del tiempo.

Mercado de trabajo y nivel educativo de los funcionarios T/A/S

El 21,7% de estos funcionarios tienen otro empleo fuera de la UdelaR, guarismo sensiblemente menor a los censos anteriores. Estos empleos requieren una dedicación de más de 20 horas semanales en las dos terceras partes de los funcionarios, en tanto la cuarta parte del total desempeña más de 40 horas de trabajo semanales fuera de la UdelaR.

Por su parte, las cargas horarias más altas se encuentran en el escalafón Especializado (22,4% tiene una carga semanal mayor a 60 horas), seguido por el escalafón Técnico (14,9%), y las más bajas en el escalafón Administrativo (29,0% trabaja hasta 10 horas semanales).

El multiempleo varía también según el escalafón al que pertenece el funcionario. Es más alto en el escalafón Profesional, en el Técnico y en el Especializado. Esta situación se puede explicar, en parte, por las características de los trabajadores de estos sectores, los cuales, debido a sus conocimientos y formación, pueden desarrollar un ejercicio independiente de su profesión fuera de la institución.

Una dimensión significativa de una institución educativa como la UdelaR lo constituye el nivel educativo general de su población trabajadora. En este sentido, el nivel educativo formal de los funcionarios universitarios es relativamente alto. Las tendencias generales marcan una estructura que tiene un porcentaje alto (cerca

del 44%) de funcionarios con nivel universitario, en tanto cerca del 30% de los mismos cuenta con Educación Media Superior.

Los niveles educativos adquieren diferentes comportamientos de acuerdo al escalafón que consideremos, aspecto que resulta coherente con la división del trabajo al interior de la UdelaR. En el sector Profesional se destaca que más de un 20% de los funcionarios tiene, además de la formación de grado exigida para el desarrollo de sus actividades, formación a nivel de posgrado. En el escalafón Técnico, a su vez, el 65,3% de sus trabajadores tiene nivel universitario y 5,2% nivel de posgrado. El nivel educativo del escalafón Administrativo también es alto, ya que más del 70% de sus integrantes tiene nivel terciario. En el escalafón Especializado los porcentajes más altos se sitúan en el nivel de Educación Media Superior, pero también cuenta con más del 45% de sus funcionarios en el nivel terciario. En el escalafón correspondiente a Oficios, más del 40% ha cursado Educación Media Superior, 10,2% tiene nivel Universitario y 9,6% Educación Terciaria no Universitaria.

Bibliografía:

Universidad de la República (2016): “Censo de Funcionarios Universitarios 2015. Principales características de los funcionarios universitarios en 2015”. Montevideo, Uruguay. Disponible en: http://planeamiento.UdelaR.edu.uy/publicacion_generica/documento-censo-de-funcionarios-2015/

Universidad de la República (2015): “Plan Estratégico de Desarrollo 2015 2019”. Disponible en: <http://www.universidad.edu.uy/planestrategico/files/2015/09/1.Plan-Estrate%CC%81gico-de-Desarrollo-2015-2019-Universidad-de-la-Repu%CC%81blica.pdf>

Universidad de la República (2013): “VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado. Principales Características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012”. Montevideo, Uruguay. Disponible en: <http://planeamiento.UdelaR.edu.uy/files/2013/12/VII-Censo-de-Estudiantes-de-grado-2012.pdf>

Trayectoria académica y laboral de los graduados de la Maestría en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica de la Universidad de Buenos Aires

ISABEL MARÍA MIKULIC

MELINA CRESPI

ROMINA CABALLERO

immikulic@gmail.com / melinacrespi@yahoo.com.ar / caballeroromina@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA)

Introducción

El sistema de posgrados en Argentina está regido por Ley de Educación Superior 24.521, sancionada en 1995 y por su modificatoria en el 2003, Ley 25.754. De acuerdo a este marco regulatorio, las universidades autónomamente pueden crear posgrados y establecer convenios con centros o instituciones de investigación o de formación profesional, interviniendo los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES). Todas las carreras de posgrado -especialización, maestría o doctorado- deben ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o por organismos privados que estén debidamente reconocidos para esa tarea por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Lvovich 2009).

A través de la Resolución 1168, el Ministerio de Educación de la Nación reconoció los siguientes tipos de posgrados:

- **Especialización:** tiene el propósito de profundizar en un área determinada dentro de una profesión o de un campo de aplicación de varias profesiones, favoreciendo la capacitación profesional mediante en el entrenamiento en dicha área. Para la obtención del título de especialista con especificación de la profesión o campo de aplicación se exige una evaluación final integradora.

- **Maestría:** su objetivo es proporcionar una formación superior en una disciplina o área interdisciplinaria, ampliando los conocimientos a nivel teórico, metodológico, profesional y la formación en investigación. Para la obtención del título se requiere la realización de un trabajo, proyecto o tesis de maestría de carácter individual, bajo la supervisión de un director, que culmina con la evaluación por un jurado especializado.

- Doctorado: tiene por objeto la obtención de aportes originales y relevantes en un área de conocimiento, los cuales se expresan en una tesis de Doctorado de carácter individual que se realizará bajo la supervisión de un director de tesis.

Otra distinción existente en los tipos de posgrado, reside en el foco profesional o académico que presentan. Las Maestrías y Doctorados otorgan títulos académicos que no habilitan al ejercicio profesional y las Especializaciones están consideradas profesionalizantes, es decir están focalizadas en la aplicación de los conocimientos al campo profesional y en la actualización respecto de la profesión.

Antes de la sanción de la Ley 24.521/95, la universidad argentina se caracterizó por priorizar la formación de grado, dejando en segundo plano el sistema de posgrado (Lovisoló, 2000). En la definición de la universidad como tal, el eje central la constituyó la enseñanza de grado con los criterios dominantes de democratización del acceso a la universidad y de expansión de matrícula (De la Fare, 2008).

Sin embargo, en la década del 90 la situación se modifica, experimentando el campo de la educación en el nivel de posgrado un notable crecimiento en acreditación de Carreras de Especialización, Maestrías y Doctorados (Barsky, 1995; García de Fanelli, 2001; Marquis, 1998, Guerrini, Jeppesen & Nelson, 2004).

De acuerdo a Buchbinder (2000), una de las razones de este aumento debe atribuirse a la crisis que experimentó en los 90 el sistema universitario abierto re-instalado en la década del 80, caracterizado por el ingreso irrestricto y la gratuidad.

Dado que la masificación que experimentaron las carreras de grado no fue acompañada por una inversión presupuestaria acorde, el sistema comenzó a mostrar dificultades en su funcionamiento y serios problemas de financiamiento. Esto llevó hacia mediados de los noventa a un incremento en la oferta de carreras de posgrado y de su matrícula.

Para Oszlak (2001) y para Unzué (2011) estos cambios se producen en un contexto de importantes transformaciones en la educación superior, principalmente asociadas a la creciente tendencia hacia la mercantilización de los servicios educativos, coincidiendo con las tendencias internacionales al privatismo y la mercadización de la educación.

Las políticas universitarias promovidas desde ese contexto introdujeron un conjunto de medidas que intentaron modernizar las universidades, a través de programas que pautaron otros modos de gestión y financiamiento que aquellos que se venían desarrollando (De la Fare, 2010).

En Argentina, fue la mencionada Ley N° 24.521/95 de Educación Superior la que pautó las principales transformaciones universitarias de la década. Algunas de

las reformas contempladas en la Ley que repercutieron en la expansión de los posgrados comprendieron:

- El reconocimiento de la creación de carreras de grado y de posgrado como una de las atribuciones comprendidas dentro de la autonomía académica e institucional de las universidades (art. 29°).

- A diferencia del criterio de gratuidad que rige la formación de grado en las universidades de gestión estatal, el posgrado es arancelado y está comprendido dentro de la venta de servicios. Esta normativa estableció, además, que para acceder a la categoría de profesor universitario debía tenderse gradualmente a la obtención del título máximo de doctor (art. 35°) y atribuyó exclusivamente a las universidades el otorgamiento de títulos de magíster y doctor (art. 40°), no así el de especialista.

- Asimismo introdujo en el sistema universitario la reseñada evaluación y acreditación de carreras e instituciones, para lo que estipuló la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que entre otras funciones, realiza desde el año 1997, la acreditación y categorización de las carreras de posgrado de todo el sistema universitario del país -en el caso de las Maestrías y Doctorados- y también por otro tipo de instituciones, en el caso de las Especializaciones.

Desde entonces se ha venido apreciando en nuestro país un incremento sostenido en la oferta y en la demanda de estudios de posgrado. Cada vez resultan más las personas que, habiendo finalizado sus estudios de grado, deciden profundizar su formación a través de distintas propuestas ofrecidas en las instituciones universitarias (Fernández Berdaguer, 2011). La expansión de los posgrados en todas las disciplinas ha ido en aumento y en la actualidad, como señala Fanelli (2002), se aprecia que los estudiantes se plantean la elección de las carreras de grado con miras directamente a una especialidad e inician estudios de posgrado inmediatamente después de finalizados los de grado.

Además de las repercusiones que la Ley de Educación Superior tuvo en el incremento de la oferta y la demanda de posgrados en nuestro país, es importante considerar también el contexto social, político y económico particular en el que ocurre este incremento.

En las últimas décadas, el aumento de las exigencias propias del mercado de trabajo y las tendencias impuestas por los modelos de formación, entre otros factores, han contribuido a que el trayecto profesional se prolongue a través de capacitaciones en los espacios laborales y la continua formación y especialización en la disciplina (Fernández Berdaguer, 2014; Rodríguez, 2009; Lvovich, 2009).

Otros factores ligados al fenómeno expansivo de los posgrados comprenden el deterioro de la calidad de la formación de grado y la alta competitividad en el mercado de trabajo, con su contrapartida de devaluación de los títulos universitarios (Jeppensen, Nelson, & Guerrini, 2004; Torres 2010).

Desde el enfoque del mercado de trabajo se señala, que además de atender a las demandas específicas del sector productivo, una de las funciones más importantes del posgrado es la de otorgar mayor cualificación a los sujetos, mediante un título que favorezca una mejor inserción y mayor movilidad ascendente (Lucio, 2002).

Como expone Bordieu (1987), los títulos operan como credenciales ligadas a la noción de capital cultural institucionalizado, noción que ha ido evolucionando a través del tiempo. A partir de la década de los noventa las políticas de evaluación de las instituciones han propiciado el surgimiento de programas que promueven la formación hacia el nivel doctoral como una forma de ingreso y permanencia de los profesionales en las instituciones de educación superior y en ámbitos ligados a la profesión (Colina & Osorio, 2004; Jiménez-Vásquez, 2011).

Desde la perspectiva de los procesos de profesionalización, se señala el carácter inacabado y procesual de la profesionalización, ya que resulta de una combinación entre diversos procesos de aprendizaje, más que de una única actividad de formación (Fernández Berdaguer, 2011; de Bacigalupi, Carrano, Cortés, Spinosa & Suárez, 2009). El acceso al posgrado se realiza en busca de una mayor profesionalización, entendida como la búsqueda de eficiencia y eficacia en la acción, comprometiendo también la valoración social de las profesiones y de quienes las realizan (Fernández Berdaguer, 2014).

Trayectoria laboral y académica de los graduados de posgrados

En este contexto de incremento creciente en la oferta y la demanda de los estudios de posgrado, uno de los indicadores centrales en las actuales políticas de evaluación y acreditación de las instituciones, reside en el estudio de la trayectoria laboral y académica de los graduados.

Reynaga (2006) plantea que las instituciones de educación superior tienen que hacer énfasis y dirigir sus recursos e investigaciones a la valoración de los egresados en tres aspectos: a) producción científica, b) éxito de los estudiantes mediante estudios de seguimiento y de trayectorias, y c) valoración de los estudiantes respecto a la formación obtenida en el programa.

Existe importante evidencia empírica sobre el impacto positivo que los estudios de posgrado, sobre todo a nivel de Maestría y de Doctorado, tienen en las trayectorias laborales y profesionales de los egresados de distintas carreras (Iriondo, Grandal, Covadonga & Gallego, 2007; Jiménez, 2009; Zurita & López, 2009; Fernández Berdaguer, 2016).

Por ejemplo, en un estudio realizado por Moura (1989) se pone en evidencia la importancia de los estudios de posgrado como formadores de perfiles deseables para los puestos de trabajo de mayor jerarquía. Este autor señala que la formación de posgrado, en especial la de doctorado, constituye un condicionante en lo que respecta al acceso a los puestos privados y públicos de más alto nivel, así como para la permanencia en las instituciones académicas.

Similares resultados fueron expuestos por Jiménez-Vásquez (2012) al evaluar la trayectoria profesional de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. En función de los resultados obtenidos, la autora enfatiza que la formación doctoral es un factor que influye de manera determinante en la diversificación de las funciones de la trayectoria profesional de los académicos. Los egresados del doctorado han orientado sus trayectorias profesionales a itinerarios de mayor complejidad. El ámbito de desempeño profesional de los egresados se amplió a partir de la transición de los estudios doctorales y la mayoría se encontraba ejerciendo altos cargos en instituciones de educación superior (Jiménez-Vásquez, 2012).

En otro estudio realizado con graduados de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en la especialidad de Política y Gestión Educativa, al evaluar las trayectorias laborales y profesionales de los mismos, se ha podido apreciar la importancia del posgrado en la movilidad laboral. Una proporción significativa de graduados habían accedido a puestos de mayor nivel jerárquico al finalizar el posgrado y a mejores salarios (Zurita & López, 2009).

En este contexto, resulta particularmente relevante estudiar la trayectoria profesional que los egresados de estudios de posgrado presentan, a fin de obtener indicadores sobre el impacto que esta formación tiene en el desempeño académico y laboral posterior de los mismos.

El término de trayectoria asociado al ámbito de la educación y del mercado laboral, se refiere a las distintas etapas que el individuo vivencia después de finalizar su formación académica o al insertarse en una actividad laboral u oficio, en cuanto a lo profesional, laboral, social y económico (Buontempo, 2000).

Como señala Buontempo (2000), en los estudios de trayectoria profesional es importante considerar tanto las transiciones, como los factores que inciden en la

movilidad de los trayectos de los sujetos. Las transiciones comprenden aquellos eventos que dirigen las trayectorias hacia determinadas opciones de desarrollo profesional. Mientras que los factores, reflejan aquellas condiciones que influyen en la trayectoria de un individuo. Estas condiciones se pueden agrupar en torno a una dimensión personal (decisiones, elecciones y desplazamientos individuales) y a una dimensión social (condiciones imperantes en el entorno social y laboral) (Jiménez, 2009).

Poder estudiar las relaciones entre los conocimientos y herramientas adquiridos a través del posgrado, las características propias de los graduados, y las competencias requeridas en los ámbitos profesionales, representa una línea de investigación esencial, ya que contribuye a la comprensión de los procesos de inserción y desarrollo en el ámbito laboral y académico.

Como señala Schifrin (2015), el seguimiento de graduados se debe contemplar como una de las estrategias necesarias para el mejoramiento de la educación superior, ya que es de vital importancia para las universidades aumentar el grado de competencia de los graduados, adaptar sus programas, incrementar su índice laboral y de empleabilidad.

Este tipo de estudios representa también una herramienta valiosa en la toma de decisiones para la reestructuración de los planes y programas de estudios, de acuerdo con los requerimientos del mundo laboral y de las exigencias propias de los ámbitos académicos.

La Maestría en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica de la Universidad de Buenos Aires

Desde 1996, en la Universidad de Buenos Aires se han dictado diversos cursos de posgrado ligados al campo de la Evaluación Psicológica, a través de la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Psicología. Se pueden mencionar, por ejemplo, el Programa de Actualización en Psicodiagnóstico de Rorschach y el Programa de Actualización en Técnicas Proyectivas y, entre el 2007 y el 2015 se ha dictado la Carrera de Especialización en Evaluación Psicológica.

Por otra parte, en el ámbito de las universidades nacionales existen Carreras de Especialización en el área tanto en Rosario, La Plata, como en Tucumán. Sin embargo, la Maestría en Psicodiagnóstico y Evaluación de la UBA es pionera en el área. Si bien existen ofertas de formación en aspectos parciales y específicos del Psico-

diagnóstico y de la Evaluación Psicológica, no existe una propuesta superadora e integrativa para lograr esa visión de conjunto de la misma.

Por otro lado, reforzando los fundamentos que sostienen la creación de la Maestría, la falta de un espacio de integración y reflexión entre las dos vertientes más importantes en el área de Evaluación como son las técnicas psicométricas y las proyectivas, ha generado un área de vacancia en la formación de grado del Psicólogo y la imposibilidad de superar la especificidad de cada una en pos de una complementariedad entre ambas: evaluación y psicodiagnóstico. Esta situación se reproduce no solo en el ámbito universitario local, sino nacional, agudizando la necesidad de la creación de un posgrado que permitiera una superación integradora de nivel superior como lo es una Maestría en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica.

En síntesis, teniendo en cuenta las fundamentaciones expuestas, la Maestría, abordando tanto el Psicodiagnóstico como la Evaluación Psicológica, se sustenta en los siguientes presupuestos:

- Contribuye a dar respuesta a la ampliación del objeto de estudio de la Psicología, no limitándose única y exclusivamente a las características psicológicas de las personas, sino abarcando contextos específicos (evaluación del ambiente), tratamientos, programas e intervenciones. Esta ampliación del objeto epistémico se produce si se brinda la posibilidad en el posgrado de continuar una formación universitaria que el grado no provee y que brinda múltiples beneficios a quienes desean continuar su formación en el Doctorado.
- Provee formación para el abordaje de complejos fenómenos a estudiar por la Psicología desde una evaluación psicológica que permita un enfoque que integre la realidad humana como biológica, psicológica, espiritual y social. A través de la capacitación en la construcción, adaptación y validación de técnicas se podrán garantizar procesos evaluativos e investigativos que sean útiles en diversas áreas y campos de aplicación de la Psicología.
- Responde a los requerimientos legales sobre el ejercicio profesional (Ley 23.277) al atravesar las áreas de incumbencia del Psicólogo, tal como lo expresa el Artículo 2: “Se considera ejercicio profesional de la psicología, a los efectos de la presente ley, la aplicación y/o identificación de teorías, métodos, recursos, procedimientos y técnicas específicas en: a) El diagnóstico, pronóstico y tratamiento de la personalidad y la recuperación, conservación y prevención de la salud mental de las personas” y Resolución 2447: “3

Realizar tareas de diagnóstico, pronóstico y seguimiento psicológicos y 6. Construir y desarrollar métodos, técnicas e instrumentos psicológicos”.

- Brinda conocimientos teóricos y metodológicos para realizar no sólo la recolección de información sino la elaboración de hipótesis, la contrastación y la toma de decisiones con respecto a los instrumentos con el fin de alcanzar objetivos preestablecidos. Abre un camino a la medición que en Psicología resulta de trascendental importancia, especialmente en el área investigativa.

- Cubre un vacío en el posgrado por el nivel de actualización de sus contenidos y la incorporación de los últimos modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación; mostrando de forma clara una postura más tolerante e integradora entre las diferentes aproximaciones incluso entre la evaluación psicométrica y la proyectiva en el área.

Las principales metas académicas y/o profesionales del posgrado, comprenden:

- Formar profesionales psicólogos en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica que cuenten con una amplia, sólida y confiable formación conceptual y metodológica que incluya los últimos modelos y procedimientos de evaluación desarrollados nacional e internacionalmente.

- Potenciar la cantidad y calidad de las investigaciones desarrolladas por profesionales de la Psicología tanto en el aspecto básico como en el aplicado a través de sus diversas áreas (clínica, educativa, laboral, organizacional, social, comunitaria, jurídica). Colaborar a través de ello con una posible continuidad hacia la consecución de una Tesis Doctoral en la disciplina.

- Ampliar el objeto epistémico de la Psicología al integrar los aportes de la Evaluación Psicológica y el Psicodiagnóstico y su aplicación en el tradicional ámbito clínico y en otros más novedosos. En estos últimos, abrir un espacio multidisciplinar imprescindible para el abordaje de los fenómenos complejos que requieren urgente respuesta de la Psicología.

- Proveer de recursos humanos a la Psicología para realizar diagnósticos, pronósticos, valoraciones y análisis evaluativos en los diversos campos profesionales y de investigación de la Psicología Clínica, Laboral, Educativa, Organizacional, Jurídica, Comunitaria, etc.

- Brindar conocimientos teóricos y metodológicos para realizar no solo la recolección de información sino la formación de hipótesis, contrastación y

toma de decisiones con respecto a los instrumentos con el fin de alcanzar objetivos preestablecidos.

Objetivos del presente estudio

El objetivo de este trabajo es caracterizar la trayectoria académica y laboral de las cohortes de egresados de la Maestría en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, que cursaron en el período 2009-2013. Interesa evaluar la vinculación entre la formación recibida en la Maestría y el desarrollo profesional posterior, considerando la calidad y pertinencia de la formación de acuerdo a las necesidades requeridas en este campo profesional.

Al analizar la trayectoria, se enfatizan dos aspectos: el tránsito o recorrido previo de los egresados en el ámbito laboral, y fundamentalmente, el desarrollo académico y laboral posterior al egreso del posgrado.

Metodología

Se realizó un estudio descriptivo, de corte transversal y retrospectivo, en el cual se entrevistó a la totalidad de alumnos que al momento del estudio habían obtenido el título de Magister en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica. La Maestría tiene una duración de dos años durante los cuales los alumnos tienen que cursar 24 asignaturas que hacen a un total de 704 horas. Una vez cursadas y aprobadas todas las asignaturas disponen de un plazo de dos años, con posibilidad de un año más de prórroga, para la entrega de la Tesis. En el 2016, año en que se realizó el presente estudio, la cantidad de alumnos que habían completado todos los requisitos para la graduación (aprobación de todas las asignaturas del plan curricular y defensa de la tesis) fue de 10. Se convocó a cada uno a participar del estudio, señalándoles los objetivos y el carácter anónimo y confidencial de los resultados. Los 10 graduados aceptaron participar y completaron un cuestionario especialmente diseñado en función de los propósitos de la investigación.

El instrumento comprendió los siguientes ejes:

- Motivos de elección del posgrado
- Situación laboral previa y posterior al posgrado
- Inserción en docencia

- Participación en investigación
- Obtención de premios, becas y/o menciones especiales
- Utilidad de la Maestría en relación a la inserción laboral posterior
- Resultados derivados de la tesis

Una vez que se administraron los cuestionarios, se construyó la matriz de datos y se procesaron y analizaron los mismos mediante la utilización del programa estadístico SPSS versión 21.

Resultados

De análisis de los cuestionarios se desprenden los siguientes resultados de relevancia:

- Del total de graduados encuestados, el 90% son mujeres.
- El 40% son de universidades Colombianas, el 30% de la Universidad de Buenos Aires y el restante de universidades de Perú y de México.
- Los intereses que han motivado a los encuestados a profundizar su formación a través de la Maestría comprenden:
 - a) La adquisición de conocimientos conceptuales y técnicos para manejarse con más soltura en diversos ámbitos propios de la disciplina.
 - b) La obtención de una certificación que favorezca una mayor y mejor inserción laboral. Como consecuencia de las demandas del mercado de trabajo y la creciente competitividad laboral, además del desarrollo de competencias específicas para el campo profesional, se evidencia la necesidad de una formación continua que lleve a favorecer la inserción laboral o mejorar la posición actual.
 - c) Fortalecer y ampliar los conocimientos adquiridos en el grado en lo que respecta al área de Evaluación Psicológica, los cuales se perciben como escasos y limitados.
 - d) La adquisición de experiencia para la investigación y encontrar una línea o tema a desarrollar como aporte al campo de la Evaluación Psicológica en el contexto de interés del maestrando.
- Una motivación que se presenta al momento de escoger la Universidad de Buenos Aires para el posgrado, es el prestigio que la misma tiene, tanto a nivel nacional como internacional. Sin embargo, además de esta razón, entre los graduados argentinos, se señala la relación que los mismos mantienen con dicha institución.

Algunos refieren ser docentes de la casa y/o haber realizado en ella sus estudios de grado, motivo por el cual han establecido una relación entre la facultad y su formación profesional.

- El 70% de los graduados tenía antecedentes laborales en Psicología antes de comenzar la Maestría, en su mayoría en el área Clínica (40%).

- Luego de finalizar el posgrado, la totalidad de graduados refieren estar insertos laboralmente. Se destacan el ámbito clínico (40%), laboral (30%) y educacional (20%) como las áreas de inserción predominantes.

- También se evidencia que el 70% de los graduados comenzaron a participar en actividades de investigación y a ejercer como docentes en universidades tras finalizar la Maestría. Solo dos estudiantes se desempeñaban en el ámbito de investigación al comenzar el posgrado. Los mismos reconocen que la realización de la Maestría fue un factor determinante en la búsqueda e inserción en la docencia universitaria, y fundamentalmente en la investigación.

- El 30% refiere haber obtenido becas de investigación por parte de organismos de reconocimiento como Colciencias (entidad análoga de CONICET en Colombia) y UBACyT.

- El 30% de los graduados ha efectuado publicaciones y/o presentaciones en eventos científicos, divulgando los resultados y aportes de sus respectivas tesis de Maestría.

- La totalidad reconoce la utilidad de la Maestría en lo que respecta a su formación profesional, señalando como principales factores:

- a) Haber obtenido conocimientos y actualización en el uso de pruebas psicológicas;

- b) Haber obtenido trabajo en función del reconocimiento que representa el título de Magíster de la UBA;

- c) Haber obtenido importantes herramientas en el área de investigación en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica.

- También se señala el interés por continuar los estudios de Doctorado, refiriendo sentirse motivados y con recursos para ello, a partir de la Maestría. De la totalidad de graduados, el 30% ha iniciado efectivamente los estudios de Doctorado.

Discusión y conclusiones

Los estudios de seguimiento de graduados representan una importante herramienta que permite a las instituciones disponer de información sobre sus cohortes

generacionales, en lo que respecta a su actividad profesional posterior, los conocimientos y competencias adquiridas, y el nivel de satisfacción con la formación recibida en el posgrado. Son fundamentales como estrategia para el autoconocimiento y la evaluación de las instituciones de educación superior, así como para implementar cambios que optimicen el diseño curricular, sus objetivos y actividades (Jiménez-Vázquez, 2014).

Teniendo en cuenta el análisis realizado en este trabajo, podemos afirmar que la decisión de continuar profundizando la formación como psicólogos a través de la Maestría, se ve determinada por varias cuestiones. Por un lado, la necesidad de suplir algunas carencias conceptuales o prácticas de la carrera de grado, las cuales no se pudieron resolver a través de la experiencia laboral.

Se señala también la necesidad de profundizar y actualizar los conocimientos en el área de evaluación, con miras a lograr un mayor dominio frente a las demandas propias de los contextos de inserción laboral.

Como consecuencia de las demandas del mercado de trabajo y la creciente competitividad laboral, en la trayectoria profesional académica los alumnos se ven presionados a incrementar su cualificación con procesos de formación continua y experiencia laboral, además del desarrollo de competencias específicas para el campo profesional. En este sentido, la movilidad ascendente o vertical que alcanzan los egresados de la Maestría, muestra que la formación que adquieren en este nivel educativo los hace portadores de un capital institucionalizado (Borudieu, 1986) que les otorga mejor posicionamiento sobre los menos calificados.

Si bien al comenzar la Maestría gran parte de los estudiantes tenían antecedentes laborales en Psicología, mayormente en el área clínica, luego de finalizar el posgrado, la totalidad de los graduados refirieron estar insertos laboralmente. Se destacan los ámbitos clínico, laboral y educativo como los contextos de inserción predominantes, aspecto que muestra una mayor diversificación en las áreas seleccionadas para el ejercicio del rol, en comparación con la situación previa al inicio del posgrado.

También se advierte un incremento en la participación de los graduados en actividades de investigación y docencia universitaria, así como en eventos y actividades científicas.

Los resultados ponen en evidencia que la formación recibida en la Maestría es un factor que favorece la diversificación de las funciones y roles de los graduados en su trayectoria profesional. Los ámbitos de desempeño profesional se amplían al disponer de mayores conocimientos, competencias y herramientas acordes a las exigencias y demandas de los mismos. En la mayoría de los graduados, las trayecto-

rias centradas en una sola función se reorientaron a trayectorias bifuncionales (investigación/docencia, docencia/actividad profesional) y en algunos casos, polifuncionales (actividad profesional/docencia/investigación).

El interés en el área de investigación se vio notablemente incrementado luego de finalizar los estudios, reconociendo los aportes recibidos en diversas materias, como el Seminario de tesis, y fundamentalmente, el aprendizaje adquirido al haber realizado la Tesis para la obtención del título. Este aprendizaje y apropiación de las herramientas brindadas, contribuyeron notablemente en la intención de profundizar la temática abordada mediante estudios de doctorado.

Como principales aportes del posgrado se resaltan la actualización en el uso de pruebas psicológicas, la formación en el área de investigación y fundamentalmente, el valor que otorga el título de Magíster de la UBA, posibilitando el acceso a nuevos espacios laborales y académicos.

A partir de este seguimiento se demuestra cómo la Maestría, favoreció el desarrollo de herramientas profesionales de los graduados y su posterior inserción laboral y académica.

En este sentido, en consonancia con diversas investigaciones realizadas sobre trayectoria laboral y académica de los graduados de diferentes instituciones de nivel superior (Iriondo, Grandal, Covadonga & Gallego, 2007; Fernández Berdaguer, 2016; Jiménez, 2009; Jiménez-Vásquez, 2012; Reynaga, 2006; Zurita & López, 2009) se reconoce la utilidad de los estudios de posgrado, al abrir mayores oportunidades laborales cuando se proporciona una formación completa y adecuada a las necesidades del estudiante.

No obstante, los procesos de inserción laboral de los graduados se caracterizan por su alto nivel de heterogeneidad ya que existen múltiples factores, académicos, laborales y personales, que pueden repercutir en sus oportunidades y que merecen ser comprendidos en futuros análisis para una comprensión más profunda de la temática objeto de estudio.

En base al trabajo realizado, se enfatiza la importancia de identificar las fortalezas y debilidades del posgrado, a fin de optimizar el programa de formación de los maestrandos en base a las exigencias y requerimientos propios del campo profesional ligado a la Maestría.

Un próximo desafío, será también atender a aquellos factores que obstaculizan o están asociados a la baja culminación del posgrado, en tanto representan un aspecto de importancia en el análisis integral que exige la evaluación de las propias prácticas educativas.

La mejora de los programas ofrecidos por los posgrados, de cara a ampliar los conocimientos y las competencias de los estudiantes, y de favorecer su desarrollo y crecimiento académico y laboral, puede llegar a ser inabordable si no se dispone de información cualitativa y cuantitativa útil sobre la evolución de las trayectorias profesionales de los graduados.

Por todo ello, resulta primordial desarrollar indicadores de calidad adecuados a la realidad de los posgrados, que reflejen su contribución a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y fundamentalmente, a la formación en competencias transferibles y en actividades sustantivas como la formación, la investigación y el desarrollo profesional.

Referencias bibliográficas

- Bacigalupi, E., Carrano, A., Cortés, M., Spinosa, G. & Suarez, C.** (2009): “¿Qué buscan los graduados al realizar una formación de posgrado?. Análisis comparativo de tres carreras universitarias desde la perspectiva de los procesos de profesionalización“. En *RAES, Año 1, N° 1*.
- Barsky, O.** (1995): *El sistema de posgrado en la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina.
- Barsky, O.** (2000): *El desarrollo de las carreras de posgrado*. Secretaria de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- Bourdieu, P.** (1986): “Hábitus, Código y Codificación”, en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 4, 40-44.
- Buchbinder, P.** (2000): “El Movimiento Reformista de 1918. Una perspectiva desde la historia interna de la Universidad de Buenos Aires”, en *Revista Estudios Sociales*, 10, 19, 37-63.
- Buontempo, M. P.** (2000): *Inserción laboral de graduados universitarios: un estudio desde las trayectorias laborales*. Corrientes, Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.
- Colina, A. & R. Osorio** (2004): *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y Habitus*, México, cesu-unam/Plaza y Valdés (Educación Superior Contemporánea).
- De la Fare, M.** (2008): “La expansión de carreras de posgrado en Educación en Argentina“. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2, 2, 103-120

- De La Fare, M.** (2010): "Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina". *Serie: Informes de Investigación*, 2. DINIECE/ME, Buenos Aires
- Fanelli, G.** (2002): "Entre la academia y el mercado: posgrados en Ciencias sociales y políticas públicas en Argentina y México". *ANUIES/CEDES, México*.
- Fernández Berdaguer, L.** (2011): "Jóvenes universitarios con estudios de posgrado. Perspectivas en Argentina: Trayectorias educativas y laborales de estudiantes de posgrado de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP", XI Coloquio de Gestao Universitaria na Amercia do Sul, Florianopolis, Brazil,
- Fernández Berdaguer, L.** (2014): "Trayectorias educativas y laborales de estudiantes de Posgrados de universidades argentinas". *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, 18, 33, 1-14.
- García de Fanelli, A. M.** (2001): *Entre la academia y el mercado. Posgrados en Ciencias Sociales y políticas públicas en Argentina y México*. México, CEDES/ ANUEIS
- Guerrini, V., Jeppesen, C. & Nelson, A.** (2004): "La Evolución del Sistema de Posgrados en los últimos 15 años: transformaciones cuantitativas y cualitativas", en IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación, Tucumán. Disponible en: <http://rapes.unsl.edu.ar>
- Iriondo, I., Grandal, V., Covadonga, E. & Gallego, M.** (2007): *Inserción laboral y trayectoria profesional de los licenciados de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid*, Madrid, Disponible en <http://www.ucm.es/BUCM/cee/iaif/56/56.pdf>
- Jeppesen, C., Nelson, A. & Guerrini, V.** (2004): *Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina*. Buenos Aires: IESAL/UNESCO-Secretaría de Políticas Universitarias/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.
- Jiménez, M. S.** (2009): *Trayectorias laborales y movilidad ocupacional. Un estudio de biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcal*. México: Bonilla Artigas editores
- Jiménez Vásquez, M.** (2011): "Movilidad ocupacional y trayectorias profesionales de egresados de maestrías en educación del posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx)", *Revista Iberoamericana de la Educación Superior*, 2,3 Disponible en: <http://ries.universia.net>
- Lovisoló, H.** (2000): *Vecinos distantes. Universidad y ciencia en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: del Zorzal

- Lucio, R.** (2002): “Políticas de posgrado en América Latina“. En: Rollin Kent (comp.). *Los temas críticos de la educación superior en los años noventa*. México: FLACSO/ Universidad Autónoma de Aguascalientes-Fondo de Cultura Económica.
- Lvovich, D.** (2009): “Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de postgrado en la Argentina“. *Revista CTS*, 13 (5), 157-173.
- Marquis, C.** (1998): “Acreditación y Desarrollo de los posgrados en Argentina“, En Marquis, C.; Spagnolo, F.; Valenti Nigrini, G.: *Desarrollo y Acreditación de los Posgrados en Argentina, Brasil y México*. Ministerio de Cultura y Educación, Argentina.
- Ministerio de Educación de la República Argentina** (1995): Ley 24521 - SPU - Secretaría de Políticas Universitarias. Argentina. Recuperado de www.me.gov.ar/spu/legislacion/Ley_24_521/ley_24_521.html
- Moura, D.** (1989): *Saúde não se dá: conquistase*. São Paulo, Hucitec.
- Oszlak, O.** (2001): “Sistemas de servicio civil en América Latina y el Caribe. Situación actual y desafíos futuros“. *Banco Interamericano de Desarrollo*, 1-37
- Reynaga, S.** (2006): “Los posgrados, una mirada valorativa“, en *Revista de la Educación Superior*, 31 (3),124, Disponible en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res124/indice124.htm
- Rodríguez, J.** (2009): *Trayectorias educativas e inserción profesional de los graduados universitarios*. Mimeo.
- Schifrin, A.** (2015): “Calidad educativa: políticas de seguimiento de graduados universitarios en universidades estatales“. *Técnica Administrativa*, 14 (1). Disponible en <http://www.cyta.com.ar>
- Torres, C.** (2010): “Educación Superior y Globalización Neoliberal en el Siglo XXI. Siete Tesis Iconoclastas“. *Revista latinoamericana de Educación Comparada*, 1, 1
- Unzué, M.** (2011): “Claroscuros del desarrollo de los posgrados en Argentina“, en *Sociedad n° 29/30*, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Zurita, U. & López, L.** (2009). *Los egresados de la FLACSO-México. Trayectorias profesionales y laborales de los egresados de las especialidades en Política y Gestión Educativa y en Cultura de la Legalidad*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México. Disponible en <http://www.flacso.edu.mx/micrositios/documentos/images/pdf/avances/trayec-prof-y-lab-de-los-egresados-de-epyge-y-legalidad.pdf>

Formación y demanda de Enfermería en el Conurbano Sur

NATALIA IRIBARNEGARAY

RAÚL CHAUQUE

natuig@hotmail.com

Universidad Nacional de Avellaneda

Evaluar la inserción profesional de una cohorte de jóvenes es describir la manera en que ella pasa progresiva y colectivamente del estado inactivo al estado activo o de ocupación, en el período observado y apuntando a definir el momento final de ese proceso; en el que el individuo o el grupo será declarado inserto. La empleabilidad, pensada desde el mercado de trabajo, y las condiciones que demanda la empresa, en cambio, señala la facilidad de estos grupos para mantenerse en él y las condiciones en que lo hace, así como la rapidez en que lo puede volver a ingresar, cuando coyunturalmente queda fuera del mismo.

Marta Panaia

Situación del Sector a nivel nacional y del partido de Avellaneda

El sistema de Salud¹ en Argentina ha sufrido varias modificaciones a lo largo de los años. En los años cuarenta, como consecuencia de las políticas de intervención del Estado y con el propósito de establecer un sistema de servicios que garantizara la vigencia del derecho a la salud, se pone en marcha el Ministerio de Salud Pública bajo los principios de universalidad e integralidad². En este período, además, se produce un cambio cualitativo en el “discurso ideológico” del Estado en relación al financiamiento y provisión de servicios de salud. Esta nueva unidad de acción del Estado no se construye sobre bases sólidas y encuentra sus límites. En 1970 el mo-

1 Organización creada para proveer servicios destinados a promover, prevenir, recuperar o rehabilitar el daño en salud (derecho a la Salud), con carácter equitativo y solidario.

2 Universalidad- como un sistema único y una sola modalidad de atención para la totalidad de habitantes-; integralidad- una red de servicios de diferentes niveles de complejidad en condiciones de proporcionar todo tipo de atención: preventiva, curativa, rehabilitadora, incluyendo desde las prácticas más simples hasta aquellas portadoras de los más sofisticados avances tecnológicos- (BELMARTINO,2003)

delo de salud se institucionaliza a partir de la ley 18.610³ que lo conforma como un modelo basado en la solidaridad grupal resignando los principios anteriormente mencionados⁴. Después del golpe de 1976 se agudiza la descentralización de la atención de salud y se debilita el protagonismo del Estado. Desde entonces el Estado paulatinamente transfiere sus establecimientos hospitalarios a las provincias y municipios, consolidando un nuevo papel para estos últimos, con nuevas y mayores responsabilidades, derivado del proceso de centralización. Este escenario favorece a las condiciones para la consolidación de un Pacto Corporativo⁵ que, entre otras cosas, constituyen las corporaciones sectoriales en el interior del Instituto Nacional de Obras Sociales. En Julio de 1980 se sustituye el régimen de la ley 18.610, y se modifica la regulación de su estructura y el funcionamiento de las obras sociales con la ley 22269/80. Con la democracia surge el proyecto democratizador del Ministro Neri, en 1985 con el intento de implementar el Seguro Nacional de Salud⁶, orientado hacia la universalización de las obras sociales. El proyecto luego de varias negociaciones no logra consolidarse. En el año 1987 se incorporan las transferencias a los municipios en concepto de salud a los mecanismos de la coparticipación desde el estado provincial.

“...En la provincia de Buenos Aires el subsector público de la salud se fue constituyendo (sobre la base de los principios del sistema federal) por un progresivo proceso de transferencia de funciones desde los niveles jurisdiccionales superiores (nacionales y provinciales) hacia los municipios, hacia efectores del sistema (como los hospitales) y hacia otros agentes. Inversamente, la reasunción del ejercicio de funciones por parte de la provincia en el sector (como la provincialización de algunos hospitales), ha tenido también gran capacidad de reorganización de las relaciones entre las jurisdicciones. Esta dinámica tuvo lugar de manera incremental sin la explicitación de los niveles de

3 Esta Ley generaliza la cobertura de las obras sociales a la totalidad de la población en relación de dependencia, tendiendo a ordenar y consolidar el Sistema de Obras Sociales, con el objetivo de universalizar el acceso a los servicios médicos para el trabajador y su grupo familiar Primario.

4 “...se suceden diversas leyes que buscan reestructurar el sistema de seguridad social, normatizar la provisión de la atención médica, crear un mecanismo de formación de precios de uso universal-nomecladores-, etc.” (KATZ, MUÑOZ, 1988)

5 La CGT, por un lado, y las corporaciones médicas, por otro, les facilita introducir nuevas interpretaciones de los derechos y deberes recíprocos cuando les convenían, así como también les otorgó la capacidad para bloquear proyectos como fue en 1973, 1978 y 1985 por falta de consenso en el interior del aparato estatal.

6 El seguro era, por un lado, una reforma de las obras sociales, que pasaban de ser una entidad dependiente directamente del sindicato a constituirse en entidades con autarquía, autonomía y democráticamente gestionadas. Paralelamente, el Seguro proponía una tendencia hacia la descentralización de la gestión de los servicios de salud en manos de las provincias.

prestación y las funciones a cumplir por cada nivel.” (CHIARA, DI VIRIGILIO Y MIRAGLIA, 2010)

En la década de los noventa se profundizan las medidas tendientes a la descentralización sin los fondos correspondientes, período 1995/2001, y el Estado se debilita hasta casi quedar ausente. La lógica imperante a partir de ese momento, estuvo acompañada de la consolidación del modelo ideológico neoliberal.

En Argentina, a partir de esta ley, la gestión de salud es principalmente potestad de las provincias, ellas definen la estructura de sus servicios y realizan la planificación, gestión, regulación e integración de sus equipos. A partir de la década del '90, con la ley de descentralización educativa y de salud, se produce un proceso de transferencia de responsabilidades, capacidades y/o infraestructura y del Estado Nacional hacia niveles inferiores de gobierno, pero sin los fondos correspondientes a su gestión. En el caso de la prestación de los servicios de la salud pública, por un lado, se realizan una serie de transferencias de establecimientos hospitalarios nacionales a las jurisdicciones provinciales y, por otro lado, se promociona la figura de los hospitales públicos de autogestión.⁷ Esto establece la desregulación de las obras sociales, obligándolas a pagar los servicios que sus beneficiarios demanden a los hospitales del subsistema público, autorizándolos a cobrar servicios a personas con capacidad de pago y con fondos de las empresas de seguros privado, mutuales y obras sociales.

Según el informe 2016 del Sistema Integrado de Información Sanitaria Argentina (SISA) el país cuenta con 20.323⁸ establecimientos asistenciales, de los cuales 4.726 cuentan con el servicio de internación, con una capacidad de 193.459 camas. La mitad de estos establecimientos provienen del sector privado.

Los recursos humanos de enfermería dentro del equipo de salud cumplen un rol fundamental en el vínculo entre los médicos, los familiares y el enfermo, atribuyéndoles un rol decisivo en las transformaciones en mejores servicios de acuerdo a las necesidades de la población, constituyen un importante capital humano, como factor decisivo de las mismas.

Los enfermeros, según el Ministerio de Salud de la Nación, se dividen en las siguientes categorías: 1. Licenciados/as en Enfermería, con cinco años de formación de grado académico, 2. Enfermeros/as Profesionales con tres años de estudios en institutos de formación universitaria y no universitaria y; 3. auxiliares de enfermería que solo cuentan con un año de formación profesional.

7 A partir del artículo 25 de la ley 24.061 de 1991 y el Decreto 578/93 y 9/93.

8 SISA <https://sisa.msal.gov.ar/REPORTE2016>

En la localidad de Avellaneda hay más de ciento treinta establecimientos de Salud pertenecientes al sector público y privado⁹. La mayoría son de tipo general, aunque se pueden ver algunas instituciones especializadas en Ginecología, Materno Infantil, Neurología, Psiquiatría y Psicopatología, Oncología, Nefrología, Medicina Física y Rehabilitación, Medicina Laboral, Cardiología, Urología, Ortopedia y Traumatología, Pediatría y Oftalmología. La mayoría pertenecen al sector privado, algunos a obras sociales y el resto al ámbito público donde futuros egresados de UNDAV podrían tener inserción, tanto en Hospitales Provinciales y Municipales, Unidades Sanitarias, Institutos de Salud, Unidades de Pronto atención, Clínicas Privadas, Centros de Diagnóstico y Geriátricos.

Para el análisis preliminar de demanda se tiene en cuenta la siguiente categorización para hablar de los establecimientos visitados; según el tamaño, complejidad y si es público o privado, en términos estructurales, como también si tiene vínculos creados con las instituciones formativas o no, y en el caso de que no los tenga, si tiene interés o conocimiento de que estos se pueden generar y el de aquellos, que por problemas económicos o de supervivencia económica, tienen pocas posibilidades de plantearse ese tipo de actividad.

El sistema de Salud en Argentina consta de tres subsistemas bien definidos que consisten el público, el de las obras sociales y el sector privado. Los servicios que brindan difieren considerablemente respecto a la población y fundamentalmente el origen de los recursos con los que cuentan. El *sistema público* está conformado por los hospitales públicos y los centros de atención primaria de la salud, y funciona bajo la coordinación de Ministerios y Secretarías de la Salud ya sean nacionales, provinciales o municipales. Prestan atención gratuita a toda persona que demande seguridad social y sin capacidad de pago. Su fuente de financiamiento son recursos fiscales y, ocasionalmente, recibe pagos del sistema de seguridad social o privada cuando sus afiliados se atienden en él.

El subsistema de las *Obras Sociales* asegura y presta servicios a los trabajadores y sus familias. La mayoría de las Obras Sociales operan a través de contratos con prestadores privados y se financian con contribuciones de los trabajadores y patronales.

9 La última guía de establecimientos de Salud de la localidad de Avellaneda proporcionada por la Dirección de Estadísticas e Información en Salud perteneciente al Ministerio de Salud de la Nación data del año 2000. Se incluyen todos los establecimientos asistenciales de los Subsectores Oficial, Obra Sociales y Privado cuya actividad consista exclusivamente en el cuidado y la atención de la salud en cualquiera de sus modalidades: Atención Ambulatoria, Internación, Hospital de día, Atención domiciliaria Programada, Diagnóstico, Tratamiento, Medicina Preventiva, Emergencias y Traslados y cualquiera de las combinaciones entre las mismas.

El subsistema *privado* está conformado por profesionales de la salud y establecimientos que atienden a demandantes individuales, a los beneficiarios de las OS y de los seguros privados. Este sector también incluye Empresas de Medicina Prepara que se financian sobre todo con primas que pagan las familias y/o las empresas

El laboratorio MIG-UNDAV se ocupa desde el año 2014 de relevar y actualizar los establecimientos afines al área de Salud del Partido de Avellaneda, las localidades de Wilde, Sarandí, Villa Domínico, Piñeyro, Gerli, Dock Sud y Avellaneda centro, agregando ciertos establecimientos fuera de la localidad cerca de la zona de influencia de UNDAV. Se realizan comunicaciones telefónicas con el fin de corroborar donde pueden insertarse los futuros graduados de Enfermería. Se seleccionan Hospitales, Unidades Sanitarias, UPA 24, Centros de Rehabilitación Física, Clínicas Privadas, Geriátricos, Centros de Diálisis, Diagnóstico por Imagen, Clínicas Psiquiátricas, Servicios de Emergencias, Servicio de Enfermeras a Domicilio, Etc.

Durante esos años se confecciona la guía de preguntas de la entrevista y se realizan tres pruebas piloto¹⁰ con el fin de probar el instrumento elaborado para indagar sobre el proceso de trabajo y la posibilidad de inserción de un futuro graduado de UNDAV. Se decide entrevistar dos Hospitales Públicos y uno Privado, los elegidos fueron: el Hospital Interzonal General de Agudos “Dr. Pedro Fiorito”, el Hospital Especializado Materno Infantil de Agudos Ana Goitia y el Sanatorio 24 de septiembre de Avellaneda.

En el año 2016 se visitó el Sanatorio Itoiz de Avellaneda, El Hospital Interzonal General de Agudos “Presidente Perón” de Avellaneda, Hospital General de Agudos “Dr. Cosme Argerich”, la empresa de servicios de Emergencia Paramedic. Esta metodología permite seguir adicionando casos hasta lograr la saturación de las categorías e incluso abrir nuevas categorías por lo que se continúan realizando entrevistas en el sector público y privado como el Policlínico Central U.O.M.R.A, la Clínica Favalaro, el Hospital Municipal de Wilde, el SAME, el Sanatorio de la Dulce Espera.

Siguiendo la categorización planteada al inicio se encuentran varios inconvenientes para la realización de entrevistas en el sector privado dado que se observa cierta resistencia a abrir las puertas de la Institución a la Universidad a pesar de que están ubicados a pocas cuadras de la sede de la UNDAV. En el ámbito público, se observa mayor predisposición dado el buen vínculo que tienen con la Universidad. Para todas las entrevistas se realizan comunicaciones telefónicas, en el caso que lo requieran se presentan notas institucionales solicitando la entrevista, donde

10 Consistió en recolectar datos pertinentes sobre los atributos, conceptos, cualidades y características de las instituciones y perfiles con el objetivo de poner a prueba diferentes aspectos técnicos, mejorar y corregir todas las deficiencias que se encuentren en la guía de preguntas de la entrevista.

se informa sobre la universidad, la página web, nuestro grupo de trabajo y objeto de estudio.

Se realiza una muestra para lograr una representación adecuada de la población, en este caso de la demanda, con el fin de mostrar las similitudes y diferencias encontradas en dicha población y poder ejemplificar las características de la demanda, tratando de ver si el perfil del Egresado de Enfermería de UNDAV concuerda con lo que se busca.

En el año 2015 se comienza a relevar la demanda de la carrera de Licenciatura en Enfermería y su correspondiente Ciclo Complementario dentro del radio de la zona de Avellaneda y alrededores. Se realizan entrevistas a los responsables de los establecimientos o jefes de Enfermería para obtener información acerca de los perfiles de los trabajadores de salud, específicamente los Enfermeros, así como cuáles son los conocimientos mínimos que se demandan para dicha actividad.

Vínculos con la Universidad

Dentro de la zona se observan diferentes tipos de vinculaciones entre los centros de Salud y la Universidad. Se puede diferenciar tres tipos de vinculaciones, los que sí tienen vínculos creados con las instituciones formativas o no, en el caso de que no los tenga, si tiene interés o conocimiento de que estos se pueden generar y, por último, el de aquellos, que por problemas económicos o de supervivencia económica, tienen pocas posibilidades de plantearse ese tipo de actividad.

Se puede observar en el sector público que varios de ellos ofrecen el Ciclo Complementario Curricular de la Licenciatura en Enfermería de UNDAV. También se observa la realización de pasantías dentro de dichos establecimientos tanto de UNDAV como de otras Universidades, por ejemplo, la Universidad Maimónides. Dentro de la planta de personal se encuentran egresados y alumnos de UNDAV. En el sector privado no se observan vinculaciones, en algunos casos sí interés en realizar algún tipo de convenio, y en otros casos por problemas de presupuesto, ni siquiera está en los planes de dicha institución. En el sector privado se observa escaso conocimiento sobre la institución educativa.

En cuanto a la estructura de demanda se observa que las instituciones visitadas, tanto el sector público como el privado se encuentran departamentalizadas, se dividen por servicios y responden al director de la institución. Los Hospitales públicos se manejan íntegramente con capitales nacionales aportados por el Estado Provincial, en el caso del Hospital Argerich dependen de capitales de C.A.B.A, y en el sec-

tor privado, en algunos casos como el Sanatorio Itoiz pertenece a la Obra Social del Estado Unión Personal, pero funciona como un privado.

Las especialidades

Las especialidades cubiertas varían según los establecimientos visitados. Los de mayor complejidad son en su mayoría públicos, exceptuando un caso, y cuentan con Clínica médica, Servicio de aislamiento, Terapia Intensiva, Terapia Intermedia, Unidad Coronaria, Cirugía, Ortopedia y Traumatología, Internación Pediátrica, Terapia Intensiva Pediátrica, Ginecología, Materno Infantil, Neonatología, Terapia Intensiva Neonatal, Obstetricia, Quirófanos, Guardia, Consultorios externos, Nefrología, Neumonología, Endocrinología, Gastroenterología. Los establecimientos de menor complejidad o tamaño son privados, no cuentan con áreas específicas de internación simplemente con un área de terapia intensiva general.

Las variables relevadas son las siguientes: Nivel de Informatización, Población programática, Sistema de Acceso, Capacitaciones, Control Estadístico, Vinculación con UNDAV y Calificaciones requeridas. También se trabajaron temas como sistemas de calidad, sistema de contratación, modernización, etc.

Dentro del programa de la carrera se observan en el tronco común materias donde se enseñan ciertas especialidades como el caso de Enfermería materno Infantil I y II, Enfermería del Adulto y Adulto Mayor I y II, Enfermería en Salud Mental, Enfermería en Cuidados Críticos, Enfermería de Emergencia y catástrofes y otra cantidad de materias optativas relacionadas con las tres orientaciones que propone UNDAV: Enfermería en Atención al Paciente Crítico, Enfermería Generalista y Enfermería en Salud Comunitaria.

Nivel de informatización

Con respecto al **nivel de informatización** se observa en casi todos los casos un bajo nivel, dado que en ninguno de los establecimientos se encuentran informatizadas las Historias clínicas ni los estudios solamente se manejan con pequeños softwares de ingreso y egreso del paciente. Las historias clínicas, en algunos casos, se realizan en computadora, pero no se puede acceder desde un software y en otros casos directamente escrita a mano. En el sector público dependen de una decisión y posterior licitación del Ministerio de Salud en cada institución particular, aunque

debido a las diferentes carencias que enfrenta el sector público actualmente, no estaría dentro de los planes de ninguna de las instituciones públicas, a pesar del deseo de realizarlo y del reconocimiento de las ventajas de contar con este servicio.

A nivel de política institucional no hubo avances en la informatización de las historias clínicas a pesar de observar un interés y planificación a futuro en de ciertas instituciones del sector privado. En el caso del Sanatorio Itoiz¹¹ se observó dentro de su proyecto institucional la realización de un edificio nuevo y un proyecto de incorporación de tecnología a partir de la compra de un programa para que sus tres centros cuenten con la historia clínica informatizada. También se incorporaron nuevos equipos, se descartaron maquinarias obsoletas y se incorporó tecnología moderna. En otras instituciones privadas no se observó ese interés, y en el caso del servicio de Emergencias Paramedic¹² se cuenta con un elevado nivel de informatización que le provee una empresa de telefonía donde aparecen los datos de los pacientes. En casi todos los Centros de Salud, tanto públicos como privados se habló de una informatización informal dentro de la institución que permite, a partir de la telefonía celular y el programa WhatsApp hacer interconsultas entre médicos y enviar fotografías por ese medio. En otras instituciones no se observaron en los planes de la institución la intención de incorporar nuevas tecnologías.

En el Plan de estudios de UNDAV se ve un solo nivel de Informática, no se aclara si esta trata de nociones básicas de computación o se trabaja en relación a la confección de historias clínicas y cuestiones específicas a la tarea del Enfermero.

Población Programática

La **población** principal varía en las diferentes instituciones, en algunos casos del sector privado el principal usuario es el perteneciente a la Obra Social de la institución y en menor medida, diferentes medicinas prepagas, en otros casos como el sector público hospitales hay un alto grado de Pami, otras obras sociales y personas que no cuentan con ningún tipo de cobertura médica. Se observa que la mayoría de las instituciones relevadas se encuentran con una ocupación de aproximadamente el ochenta por ciento de su capacidad y en el algún caso del sector público, como el

11 El Sanatorio Itoiz Pertenece a la Obra Social de Unión Personal junto al Sanatorio Anchorena y al Instituto Quirúrgico Callao.

12 Empresa Privada dedicada al servicio de medicina extra hospitalaria través de la cobertura de emergencias médicas, atención médica domiciliaria y traslados de pacientes en ambulancias de diversas complejidades.

caso del Hospital Argerich, se encuentra colapsado y ocupado el cien por ciento por su alto nivel de complejidad.

Todos los establecimientos visitados cuentan con consultorios externos, que funciona a través de una central de turnos, cuentan con un servicio de guardia y emergencias. Solo los de alta complejidad están preparados para afrontar y ser establecimientos de derivación en casos de catástrofes.

Sistema de acceso

El personal de enfermería en la mayoría de los casos, tanto en el sector público como el privado, se divide por grupos de trabajo de lunes a viernes con horarios fijos que varían entre seis, siete y ocho horas por turno y otro grupo que trabaja como franquero los fines de semana en turnos de entre doce y catorce horas. Las empresas de Servicios de Emergencias manejan guardias de doce por treinta y seis horas según convenio.

En todas las instituciones relevadas el trabajo se considera insalubre, sobre todo el sector de infectología, las áreas cerradas y el trabajo en horario nocturno. Con respecto al modo de contratación se observan diferentes criterios y formas, en el sector privado la contratación es directa por demanda espontánea donde se evalúan los curriculum, se entrevistan los postulantes y el jefe del sector junto con personal de Recursos Humanos toma la decisión.

La demanda se publicita en portales de internet, diarios y en algunos casos también hay postulaciones internas. En el sector público varía no solo respecto al privado sino también dentro del mismo.

En el caso de CABA, se utiliza el sistema de concurso, se eleva la propuesta del personal necesario, se conforma un jurado que evalúa a los aspirantes, se envía el pedido a nivel central y el Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que hace los nombramientos.

En Provincia de Buenos Aires durante los últimos años el personal ingresaba a través del Plan Eva Perón, en el cual los enfermeros que se reciben de las diferentes Escuelas de Enfermería pasan a depender del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, el Hospital depende de los nombramientos de la Región Sanitaria a la que pertenecen.

En las entrevistas realizadas a hospitales públicos en el 2016 se observa que durante el año en curso no se realizaron nombramientos debido a que un Decreto de Necesidad y Urgencia los había dejado en suspenso y ciertos nombramientos todav-

ía no están homologados, ni se cobran los sueldos pertinentes a esa categoría. Uno de los casos relevados el Jefe de Enfermería que cumple trabajos pertinentes a esa función, pero no cobra el sueldo correspondiente debido a que no está realizado el nombramiento formal.

Se observa en el sector público una contradicción en el discurso sobre la manera de contratar y la realidad, donde en muchos casos no existen realmente los concursos, ni la posibilidad de promoción y hacer carrera dentro de la institución. Existen cambios de sector, pero no está armada ni estructurada la carrera de promoción.

En el Plan de estudios no se observan materias que traten el tema del mercado de trabajo y el sistema de contrataciones, solo se ve una materia que se refiere a aspectos éticos y legales. No hay información sobre el contenido de las prácticas profesionalizantes y si estas informan sobre los derechos de los enfermeros, el riesgo del trabajo nocturno, cantidad de horas por convenio, etc.

Sistema de Capacitaciones

Con respecto a las **capacitaciones** en las unidades médicas se observa en el ámbito Público que ciertos Hospitales realizan capacitaciones para sus enfermeros, dictan cursos que ofrece la región Sanitaria, y cuentan con la posibilidad de realizar el Ciclo Complementario de Licenciatura en Enfermería dentro de la Institución como en el caso del Hospital Fiorito y el Hospital Materno Infantil Ana Goitia. En otros casos actualmente no se estaban brindando capacitaciones a los Enfermeros. En el caso del Sector privado, se encontraron casos donde no está dentro de la política hospitalaria capacitaciones del personal sino más bien se trata de un seguimiento de la jefa de Enfermería a los nuevos ingresantes y otros donde se observa una política activa de capacitación permanente a sus empleados que tiene como resultados constantes mejoras en la calidad del servicio. Tanto en el sector público como en el privado las capacitaciones no dependen del tamaño o complejidad de las instituciones sino con las necesidades específicas que enfrenta cada institución y de la disponibilidad de fondos para realizarlas.

En UNDAV se realizan cursos de educación permanente y capacitaciones sobre temas específicos, por ejemplo, se realizan cursos de farmacología, primeros auxilios, etc.

Control Estadístico

Con respecto al **control estadístico**, tomando el tamaño y complejidad, se observa que las de mayor tamaño tienen más control estadístico de sus prácticas, aunque en ciertos establecimientos públicos debido a la falta de personal de enfermería, se encuentran colapsados para poder realizar un registro de las prácticas. Si bien los Hospitales tienen un departamento de estadística, en la mayoría de los casos se refieren a cuestiones como cantidad de nacimientos, cantidad de muertes, cantidad de casos de enfermedades de tal tipo u otro, pero no estadísticas dentro del departamento de Enfermería.

En el Plan de Estudios de UNDAV contiene en la currícula la enseñanza de Metodología de la Investigación, pero no una materia específica de Estadística aplicada a su profesión.

En el sector público de la Localidad de Avellaneda se observa una precariedad en el sistema de salud, falta de personal y varios casos de migración de médicos de prestigio al sector privado. Se ve en reiteradas oportunidades la preocupación por el ausentismo, las licencias por enfermedad y el bajo desempeño como consecuencia de la alta cantidad de pacientes que deben atender los enfermeros. Si bien se encuentran colapsados no se observa un lineamiento o código que estipule la cantidad de minutos que pueden dedicar a cada enfermo o cuántos enfermos por día pueden atender.

Actualmente se observa una reducción de costos del Estado, el sector salud es afectado en esta reducción de gastos de gobierno. Esta “nueva forma de hacer más con menos” resulta peligrosa y se observa como una percepción negativa para los trabajadores, produciendo consecuencias no deseadas en la calidad de vida laboral, deterioro del ambiente de trabajo, aumento del ausentismo, licencias por enfermedad y bajo desempeño de sus funciones en algunos casos por la escasez de personal, por ejemplo. una de las instituciones públicas visitadas tenía una relación de un enfermero cada veinte camas.

En el sector privado nos encontramos con mayor heterogeneidad, en algunos casos se observa que, a partir de ciertas mejoras en las condiciones laborales, se ven mejores resultados en las asistencias y una baja en los litigios contra el personal y la institución.

Se puede ver en los distintos campos de la salud una división entre **formales e informales**. Este varía, es heterogéneo, por ejemplo, En el sector privado encontramos el caso del Sanatorio Itoiz como un caso de Institución formal, donde el personal es de planta permanente, se le dan capacitaciones, etc., y sectores más infor-

males¹³, como las instituciones de Internación domiciliaria, empresas de Emergencias, como el caso de Paramedic y geriátricos, donde se realizan contratos temporales, no se abonan aportes, aguinaldos ni vacaciones, ni se realizan capacitaciones al personal. Si bien no se realizaron entrevistas en Geriátricos¹⁴ ni Servicios de Internación domiciliaria, dado a la dificultad de acceder al campo, se toman como informales en la mayoría de los casos y se continúa intentado realizar entrevistas con el objeto de conocer y describir los establecimientos como posibles demandas de enfermeros.

Durante estos últimos años se realizaron infinidad de avances en tecnología, como el caso de la medición de imágenes, formas de monitoreo, etc., que cambiaron significativamente las condiciones de atención a los pacientes. Se observó diversidad de casos con diferentes avances.

En el sector público se observa otra realidad dado que se trabaja cubriendo las necesidades básicas en la mayoría de las instituciones que se visitaron. Se presencia una fuerte necesidad de incorporar nuevos enfermeros. El caso del Hospital Argerich difiere del resto de los Hospitales Públicos visitados ya que en la entrevista el Director de la institución manifestó que cuentan con tecnología de alto nivel de complejidad.

Volviendo a los sectores informales se observa una falta de enfermeros en los servicios de ambulancias, en muchos casos solo se encuentran camilleros y médicos. Tampoco se observa dentro del plan de estudios referencias a este tema, cuestión que parece importante para incorporar en el futuro.

Vinculación con UNDAV

A la hora de hablar sobre la UNDAV se observa que algunas instituciones no conocen la Universidad, otras la conocían de nombre, pero no cuentan con personal proveniente de la misma, y en otros casos como se dictan prácticas en sus instituciones, se observa una valoración positiva de la formación brindada por la misma. El personal de las instituciones visitados proviene en muchos casos de la Universi-

13 La precariedad se observa en la falta de vacaciones, aguinaldos, obra social, aportes jubilatorios, y días no pagos por enfermedad.

14 Según Serge Paugam "...la geriatría no es considerada por el sistema universitario como una especialidad médica y cuidados brindados a las personas ancianas a menudo se juzgan menos gratificantes, lo que hace que los hospitales doten a este servicio de un mínimo de personal y recurran a empleados contratados bajo la forma de contratos que reciben ayuda financiera..." (PAUGAM, 2000)

dad de Maimónides, Favaloro, I Salud, y la Universidad Arturo Jauretche, en el caso del Sanatorio 24 de Septiembre.

Con respecto a regulaciones o desregulaciones que afecten la actividad, en el Año 2008, la Presidenta de ese entonces, Dra. Cristina Fernández de Kirchner desarrolla el Plan Nacional de Desarrollo de la Enfermería¹⁵, declarándolo como recurso Humano Crítico. También se presenta el 12 de septiembre de 2008 el proyecto de Ley de Emergencia de Enfermería¹⁶ junto al Ministerio de Salud, donde se establece a la enfermería como recurso humano crítico prioritario y profesión en riesgo, dentro de los términos del artículo 43 de la Ley 24.521.

El Art 3 de la Ley 24.004¹⁷ reconoce dos niveles para el ejercicio de la enfermería, licenciatura en enfermería y enfermero. El enfermero Profesional y el Auxiliar de Enfermería. A partir del decreto 2497/1993¹⁸ del Poder Ejecutivo Nacional se modifican los títulos habilitantes a Enfermero Universitario, Licenciados en Enfermería y los que en el futuro se obtengan a partir de título de grado, y se le otorga al Organismo Estatal pertinente la revalidación de los certificados auxiliares de Enfermería. El ejercicio profesional puede ser realizado solo por aquellos que certifiquen su previa habilitación y matriculación.

Actualmente, el Ministerio de Educación y Deporte de la Nación lanza junto al Instituto Nacional de Educación Tecnológica y la Secretaría de Políticas Universitarias y el Ministerio de Salud de la Nación un Programa Nacional de Formación de Enfermeros.¹⁹ Entre algunas de sus metas para el año 2020 se busca aumentar la cantidad y calidad de enfermeros, cubrir las vacantes de los que próximamente saldrán del sistema, disminuir el abandono de estudiantes, realizar una serie de convenios entre instituciones formadoras y el sistema de salud para realizar las prácticas profesionalizantes y cubrir la formación de 50.000 nuevos enfermeros.

Según el Programa Nacional de Enfermería en agosto de 2016 en todo el país hay cincuenta y tres Universidades que tienen la carrera de Enfermería y doscientas doce Escuelas Técnicas con aproximadamente 30.000 nuevos ingresantes al año, y

15 El plan comprendía la formación de cuarenta y cinco mil recursos humanos en enfermería, la profesionalización de los auxiliares de enfermería, la creación e implementación de un programa de becas para la formación y profesionalización de Recursos Humanos en Enfermería.

16 Los auxiliares de enfermería dejaron de ser considerados como pasibles de integrar el equipo de salud alentándose su formación.

17 Ley 24.004, Poder Legislativo Nacional, Enfermería – Normas para su ejercicio – Aprobación. Sanción 26/9/1991; Promulgación 23/10/1991; Boletín Oficial 29/10/1991.

18 Decreto 2497/1993 Poder Ejecutivo Nacional. Fecha de Emisión 09/12/1993; Publicado en Boletín Oficial 16/12/1993.

19 "El presente programa tiene por objeto promover, optimizar y formar enfermeros que aporten a la resolución de problemas de Salud y cooperen en la transformación de los servicios ofreciendo cuidados de calidad, para mejorar el estado de salud de la población y contribuir al desarrollo humano". Programa Nacional de Enfermería. Pág. 9. Agosto 2016

un total de aproximadamente 78.000 estudiantes en total entre todas las instituciones. Actualmente se registran 179.175 enfermeros matriculados de los cuales el 40,95% son Enfermeros Profesionales, 11,01% Licenciados en Enfermería y 48,04% son Auxiliares en Enfermería²⁰.

En relación con la oferta existente de la Carrera de Enfermería, en un informe anterior se realiza el análisis de las ofertas educativas de UNDAV y Universidades cercanas, en el caso local, la gestión de cada departamento y carreras, el personal docente, la confección del plan de estudios, el perfil del alumno y el perfil del egresado esperado por ellos. Se realizaron entrevistas a los directores y coordinadores de carreras como informantes clave, consideradas fuentes importantes de información capaces de aportar datos sobre nuestro estudio y obtener entre otras cosas, temas pertinentes y percepciones sobre las carreras, la universidad y otros temas que surjan de la misma. Se puede observar modificaciones en la estructura departamental y en el Estatuto de la Universidad, que es modificado en 2015.

A la hora de analizar en la oferta académica de la Universidad se observa una consideración especial hacia los alumnos a la hora de realizar las prácticas a partir de la confección de un documento de normas generales para las prácticas profesionalizantes y experiencias clínicas. Este contempla una serie de cuidados, deberes y derechos de los estudiantes en la realización de sus prácticas. También se observan gabinetes con simuladores de alto nivel e insumos para que los estudiantes puedan realizar las prácticas antes de salir al campo. Entre otras cosas, tiene como objetivo preparar a los futuros Enfermeros a la realidad que deben enfrentar en su profesión que muchas veces es dura dado que se trata de manipular el cuerpo de otros seres humanos, que en muchos casos están atravesando por situaciones de dolor, por lo tanto, se observa un especial cuidado en el paso por el simulador antes de la práctica concreta.

La Universidad Nacional de Avellaneda tiene como objetivo la formación de profesionales capaces de intervenir responsablemente en la atención de los cuidados de enfermería tanto a individuos sanos y enfermos que no requieren hospitalización como a individuos enfermos internados en hospitales generales, así como también poder brindar atención médica a individuos internados en hospitales de alta especialidad, así como rehabilitación, reconociendo a la salud como un derecho humano y social. El perfil esperado por la Universidad es el de un profesional que se encuentre comprometido con la sociedad, que sea un gestor social, entendiendo la gestión como la capacidad de trabajar con los otros y a través de los otros. Traba-

20 Datos proporcionados por el Sistema de Información Sanitario Argentino (SISA) La relación enfermero/médico es de 0,56, la mitad del mínimo indicado por la Organización Panamericana de Salud.

jar con otros profesionales del equipo de salud, con el propósito de que la persona, familia o comunidad, proporcione la salud, prevenir enfermedades, propias y de su entorno. Se pone énfasis en la Enfermería comunitaria con el objetivo de formar Enfermeros que se sensibilicen ante las poblaciones. Se busca promover profesionales comprometidos con el conocimiento, pero también con responsabilidad ética, profesionales capaces de intervenir responsablemente en la atención de los cuidados de enfermería y que también se preocupen por la prevención de la enfermedad.

No se observan tensiones con otras Universidades que ofertan la carrera de Enfermería. En la zona, en el ámbito público se encuentra la Universidad Nacional de Lanús, La Universidad Nacional Arturo Jauretche, Universidad Nacional de Quilmes y otras tantas universidades Privadas como que si cuentan con la posibilidad de realizar especializaciones. Entre ellas se observa el posgrado de Especialización de Enfermería Neonatal y la Especialización en Enfermería Oncológica que Ofrece la Universidad Austral, la Especialización en Enfermería en Cuidados Críticos de Adulto y Anciano ofertada en I Salud, y la Especialización en Enfermería en Cuidados Críticos que da la Universidad de Favaloro.

Perfiles

Los Perfiles típicos más demandados tienen como prioridad el conocimiento, la experiencia y el área de formación. Para el sector de clínica médica es posible el ingreso de personal que recién inicia, pero para sectores de mayor complejidad se requiere personal con mucha experiencia y cursos de especialización. En otros casos se pone énfasis no tanto en la técnica y saber realizar determinados procedimientos sino en un saber más científico, menos mecanizado que lo haga capaz de poder resolver diferentes problemas que surjan en la cotidianeidad. En ciertas entrevistas realizadas se rescata el nivel académico de UNDAV poniendo énfasis en el abordaje de los alumnos ante una situación determinada, resaltando el modo resolutivo de los mismos y el conocimiento científico.

En el caso de los servicios de Emergencias Médicas no exigen demasiados conocimientos y a la hora de evaluar el perfil de los Egresados de UNDAV se encontraron dificultades dado que consideran que la formación no se adapta a los requerimientos de un servicio de emergencias porque el trabajo de emergencias en la calle no es el mismo que en una institución.

Se pudo ver un descontento, en el ámbito privado, con la preparación de los Enfermeros, sobre todo respecto a las prácticas. En el caso del Sanatorio Itoiz resolvieron esa dificultad con un programa de capacitación continua²¹.

Los futuros egresados se encuentran con un mercado que demanda enfermeros, pero en muchos casos, estos deben enfrentar “...una organización burocrática en profunda mutación, sometida a elecciones de racionalización presupuestaria que provocan progresivamente una desestabilización o una reconversión de los empleos” (Paugam 2014).

Bibliografía

- Findling, L. y López, E.** (2015) “De cuidadores y Cuidadoras: Acciones Públicas y Privadas” Buenos Aires, Ed. Biblos.
- Chiara M., Di Virigilio M. y Miraglia M.** (organizadores) (2008) “Gestión Local en Salud: conceptos y experiencias.” Buenos Aires, Editorial UNGS.
- Chiara M., Di Virigilio M. y Miraglia M.** “La coparticipación provincial por salud en el Gran Buenos Aires: reflexiones en torno a la política local (2000-2005), en Revista Salud Colectiva. Enero- Abril Año 2010
- Dussault G., Rigoli F.** “Dimensiones laborales de las reformas sectoriales en salud: sus Relaciones con eficacia, equidad y calidad”, en Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo. Año 8 Número 15. 2002.
- Davini M. C., Nervi L. y Roschke M. A.** “Los límites de la intervención por proyectos en los programas de reforma sectorial. El caso de la capacitación del personal en el sector salud”, en Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo. Año 8 Número 15. 2002.
- Galin P.** “Dependencia y precarización laboral: los profesionales de la salud en la Argentina”, en Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo. Año 8 Número 15. 2002.
- Panaia M.** (2009) “Inserción de jóvenes en el mercado de trabajo”. Buenos Aires Editorial La Colmena.
- Paugam S.** (2015) “El trabajador de la precariedad: las nuevas formas de integración laboral” Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación de Educación y Capacitación para los Trabajadores de la Construcción”

21 El programa consiste en capacitaciones básicas, en áreas críticas se realizaron cursos más complejos, y se ofrecieron postulaciones para nuevos puestos con examen con el objetivo que se formen y que puedan realizar carrera dentro de la institución.

Belmartino S. “Una Década de Reforma de la Atención Médica en Argentina”, en Revista Salud Colectiva, Mayo-Agosto, Año 2005.

Belmartino-Bloch-Bascolo (1999-2000) “Reforma de la atención médica en escenarios locales”. Buenos Aires, Lugar Editorial

Katz J., Muñoz A. (1988) “Organización del Sector Salud: Puja Distributiva y Equidad” Buenos Aires Ed. Centro Editor de América Latina”

Ley 24.004 Poder Legislativo Nacional. Enfermería, Normas para su Ejercicio, Aprobación.

Decreto 2497/1993 Poder Ejecutivo Nacional. Decreto Reglamentario de la Ley 24.004 de Enfermería Profesional.

Programa Nacional de Formación de Enfermería. (2016) Consejo Federal de Educación – Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Documento aprobado por Resolución CFE N° 290/16

Los Estudiantes del Ciclo Básico Común. Percepciones de los jóvenes de la sede Leónidas Anastassi

SILVIA AGOSTINIS

MARTA BELLARDI

VERÓNICA DI FRANCESCO

scagostinis@yahoo.com.ar / m_ellardi@yahoo.com.ar / verónica_difrancesco@hotmail.com

Universidad de Buenos Aires. Ciclo Básico Común. UBA-CBC

Introducción

La pregunta respecto de qué significa ser joven, dice García Canclini (2004), es una pregunta social “porque es la sociedad la que trata de saber cómo comienza su futuro” En 2010 residían en la ciudad de Buenos Aires y en los 24 partidos del Gran Buenos Aires, 2.079.296 jóvenes de 15 a 24 años (INDEC, 2010), áreas geográficas de dónde provienen la mayor parte de los estudiantes que concurren a la UBA.

Desde que la desocupación comenzó a ser un problema social a partir de mediados de la década de 1990, la población joven ha presentado tasas de desocupación más elevadas que los otros grupos de edades de la población activa. No obstante el crecimiento del empleo en términos absolutos y relativos en el total del país desde la segunda mitad de 2002 en el contexto de la recuperación económica, aquella tendencia se ha mantenido. Otras problemáticas del mercado laboral de las últimas décadas como el fuerte peso del trabajo no registrado, adquiere también entre los jóvenes una proporción especialmente elevada.

La problemática del elevado desempleo en la población joven en particular está relacionada a dos cuestiones estructurales: las calificaciones educativas alcanzadas, por un lado y los ingresos familiares de los hogares de origen, por otro. La tasa de desocupación tiende a ser más elevada a medida que decrece el nivel educativo de los trabajadores jóvenes; a su vez, entre los que provienen de los hogares de más bajos ingresos es menor la escolarización y la proporción con estudios secundarios completos.

¿Qué realidades subjetivas se están construyendo entre estos jóvenes ingresantes a estudios universitarios sobre la base de una realidad objetiva caracterizada por las tendencias a las que hemos hecho breve referencia? Esta es la inquietud que nos

condujo a esta indagación, que por cierto adquiere las características de un estudio exploratorio.

A través de la aplicación de un cuestionario autoadministrado con preguntas abiertas, cerradas y semicerradas relevamos datos de un conjunto de 367 jóvenes de ambos sexos, todos ellos estudiantes que cursaban en ese momento la Asignatura Sociología y la Asignatura Introducción a la Sociedad y el Estado, ambas en una de las sedes del Ciclo Básico Común de la ciudad de Buenos Aires¹.

Además de datos de base como edad, sexo, lugar de residencia, tipo de establecimiento en el que cursaron estudios primarios y secundarios, nivel educativo de sus progenitores, carrera elegida, fueron incluidas preguntas formuladas a modo de “disparadores”, con el objetivo de suscitar en los jóvenes la expresión de sus representaciones más inmediatas y que constituyeron los aspectos más sustantivos de la indagación.

Las dimensiones así abordadas fueron: motivo de elección de la UBA para sus estudios del ciclo superior, motivos de elección de la carrera, motivos por los cuáles trabaja o no trabaja; aspectos positivos y negativos que puede identificar en su tarea laboral actual; cómo imagina el trabajo ideal y qué significado le otorga al trabajo (como sustantivo) o al hecho de trabajar (como acción).

Los alumnos encuestados: descripción del universo

El conjunto de 367 jóvenes que conformó el universo de estudio está constituido por 218 mujeres y 146 varones (59% y 39,8% respectivamente del total) y cuyas edades se concentran mayormente en el grupo de 18 a 24 años (83%)². En ambas dimensiones (sexo y edad) la composición del grupo entrevistado es similar al total de alumnos de grado de la UBA (2011). El relevamiento tuvo lugar en dos momentos, 2010 y 2012. Los resultados obtenidos en cada momento se integraron para elaborar el análisis que aquí se presenta.

Con relación a la inserción en el mundo laboral, entre las estudiantes es levemente mayor el número de quienes no trabajan. Pero al considerar sólo a “los que trabajan” son mayoría las jóvenes.

1 La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en dos momentos y en dos grupos: durante el segundo cuatrimestre de 2010 entre alumnos cursantes de la asignatura Sociología y durante el segundo cuatrimestre de 2012 entre alumnos de la asignatura Introducción al Estudio de la Sociedad y el Estado.

(*)Sociólogas. Docentes en la Asignatura Sociología, Cátedra Filmus. CBC-UBA.

2 La distribución entre mujeres y varones se altera, en favor de uno u otro sexo, al desagregar los datos por unidad académica (UBA, 2011. Censo de Estudiantes).

Residían en sus dos terceras partes en la ciudad de Buenos Aires, el resto en localidades de los partidos de Gral. San Martín y de Vicente López, de dónde provienen preferentemente los alumnos que concurren a la sede “Leónidas Anastassi” (Drago).

Seis de cada diez de estos estudiantes han desarrollado su escolaridad primaria y el nivel medio en establecimientos educativos del sector privado.

La mayoría de ellos proviene de hogares en los cuales alguno de los dos progenitores han finalizado sus estudios del nivel medio (25% de los padres y otro tanto de las madres) y del universitario (36% y 41% padres y madres respectivamente).

En el cuadro a continuación se muestra la información de los encuestados según su distribución por sexo en las Unidades Académicas³.

UNIDAD ACADEMICA	MUJERES	VARONES	TOTAL ALUMNOS
Derecho y Cs.Sociales	29,4	32,9	30,5
Cs. Económicas	13,3	28,1	19,6
Medicina	18,8	7,5	14,2
Filosofía y Letras	14,2	12,3	13,4
Cs. Sociales	10,6	7,5	9,5
Psicología	5,0	4,1	4,6
Ingeniería	1,8	4,8	3,0
Arquitectura	1,8	0,7	1,4
Cs. Exactas y Naturales	0,9	1,4	1,1
Farmacia y Bioquímica	1,8	-	1,1
Odontología	0,9	0,7	0,8
s/d	1,4	-	0,8
TOTAL	100,0	100,0	100,0

Alumnos entrevistados por unidad académica y por sexo (en%)

¿Por qué estudiar en la UBA?

“El prestigio de la Universidad aparece como la principal razón que determinó la elección de la UBA”, se afirma en el Censo de Estudiantes de 2011 de esta universidad, motivo válido para más de la mitad de los estudiantes censados. Esta tendencia

3 La Universidad de Buenos Aires está integrada por 13 unidades académicas. En la sede L. Anastassi se cursa el Ciclo Básico Común para todas las carreras de grado, con excepción de Agronomía y Ciencias Veterinarias.

se reafirma también entre dos tercios de las respuestas de nuestros encuestados, en otros estudios se ha verificado un resultado similar (Carli, 2012) (Cuadro A.1 y A.2).

La *gratuidad* de la enseñanza reúne a casi 2 de cada 10 de las respuestas del conjunto de jóvenes y en una proporción algo menor, el carácter *público/estatal* de la elegida, son otros criterios a la hora de optar por la institución universitaria en la que iniciar los estudios terciarios. En conjunto ambas opciones representan poco más de una tercera parte del conjunto de respuestas. Considerando que la mayoría de los estudiantes encuestados realizó su escolaridad primaria y media en instituciones privadas, elegir una institución universitaria pública adquiere una significación social relevante.

Los términos *gratuito* y *público*, en el uso cotidiano suelen ser utilizados como sinónimos, sin embargo, no son tales. El carácter público de una institución o de una empresa está dado por garantizar el acceso y permanencia sin restricciones a cualquier persona; el atributo de gratuito, deviene de que una institución brinda servicios u otorga bienes sin contrapartida monetaria. Permanece invisibilizado socialmente que tal gratuidad no es tal en la medida que su funcionamiento se financia con la masa impositiva a la que todos contribuimos, directa o indirectamente.

Se podría suponer a priori que la percepción de un estudiante respecto de estos aspectos está condicionada a si debe o no pagar mes a mes una determinada suma de dinero, siendo una etapa vital en que la disponibilidad de recursos económicos propios es escasa; por lo que no diferenciar lo público de lo gratuito podría ser irrelevante. Sin embargo, para los varones encuestados es más importante el carácter público/estatal. Ellas, en cambio, jerarquizan en mayor medida la condición de gratuidad.

Al considerar las respuestas sobre motivos de elección de la universidad según si el estudiante trabaja o no lo hace, entre los primeros el prestigio de la institución tiene el mayor peso, en segundo lugar la gratuidad y luego lo público/estatal. En el grupo restante, la ponderación para el prestigio es algo superior. Lo destacable es que estudiar en una universidad gratuita es una opción que reúne más respuestas entre quienes trabajan.

Otros motivos mencionados –en proporciones mucho menores– son las recomendaciones recibidas, la mala experiencia vivida en una universidad privada, la flexibilidad de horarios, la distancia geográfica.

Carrera elegida: cuál, cómo y por qué

La Universidad de Buenos Aires cuenta con trece Unidades Académicas en las cuales se cursan las carreras de grado, en dos de ellas se concentran la elección de

uno de cada dos alumnos entrevistados, Derecho y Ciencias Económicas. En la primera, para estudiar mayormente la carrera de Abogacía y en la segunda, la de Contador y Administración de Empresas. Carreras comúnmente identificadas como tradicionales. No obstante los guarismos de aquellos que continuarán en las Facultades de Medicina y Filosofía y Letras, fundamentalmente para estudiar Letras e Historia, resultan interesantes (14,2% y 13,5%). En efecto, más de tres cuartas partes de quienes respondieron la encuesta seguirán carreras que se cursan en alguna de las cuatro Unidades Académicas nombradas. Las elecciones aludidas no se presentan de igual modo entre mujeres y varones. Las primeras más que duplican a los varones en Medicina, en tanto en Derecho son ellos quienes más que duplican su presencia.

¿Cuál o cuáles factores tuvieron peso en la elección de las carreras respectivas? (Cuadro A.3). Las respuestas de 6 de cada 10 jóvenes han sido sintetizadas en la expresión *me gusta*. Pueden ser ilustradas en las siguientes expresiones: *es lo que me gustaría hacer durante toda la vida* (Bioquímica); *me gusta desde chica y es más que nada por vocación* (Medicina), *me motiva, me llamó la atención, una de mis favoritas, me apasiona, se adecua a mi personalidad, responde a mis expectativas, más cómodo me siento; es una de las carreras que más refleja lo que me gusta hacer, leer y conocer* (Filosofía).

En cambio, 2 de cada 10 estudiantes han priorizado en su elección los contenidos disciplinares: *me interesa el funcionamiento de la mente humana* (inscripta en Psicología); *me interesa el funcionamiento del cuerpo humano* (Medicina); *mi padre es albañil, siempre lo acompañé y de ahí me gusta y por ello elegí la carrera* (Arquitectura); *me gustan los temas vinculados con la salud, en especial del área de rehabilitación* (Kinesiología); *me interesa mucho el derecho*.

En tanto las posibilidades u oportunidades labores que estiman les habilitará el título a obtener, ocupa el tercer lugar en orden de importancia (13,3%). En cuarto lugar mencionaron los *Aportes sociales* (9,8%) que esperan poder hacer mediante el ejercicio de su profesión; tantos aquellos de nivel general relacionados a cambios macrosociales o a políticas públicas (*para contribuir a mejorar el sistema de salud; quiero contribuir con la defensa de nuestros derechos y el desarrollo del país, poder resolver problemáticas de nuestra sociedad*) como otros más particulares y con un claro sentido de servicio: *quiero salvar personas; ser capaz de ayudar a los demás; ayudar a las personas que tengan necesidades de salud*. La idea de aporte se concentra en las carreras de medicina, enfermería, trabajo social, psicología, derecho.

Los criterios de selección presentan modificaciones a la luz de la situación laboral y el género (Cuadros A.3 y A.4). Las perspectivas laborales de la elección se refuerzan entre los varones (15,8) y en el subgrupo de quienes trabajan (17,9). En tanto los contenidos prevalecen entre las mujeres (23,9%) y entre quienes trabajan. Por su parte los aportes se intensifican entre las mujeres y el subuniverso de quienes no trabajan. Atendiendo a éstas diferencias es válido interrogarse si la experiencia en el mundo del trabajo ha incidido en la construcción de una mirada más concreta en desmedro de una idealizada, frecuente en esta etapa vital de los estudiantes. O antes bien, si estas diferencias están asociadas al entorno social familiar del cuál provienen.

Otros criterios han tenido un peso relativamente bajo en el momento de tomar la decisión sobre la continuidad de estudios. Sólo un escaso 4,4% del grupo de jóvenes entrevistados menciona las orientaciones específicas cursadas en la escuela secundaria o polimodal, así como haberse puesto en contacto con ciertos ámbitos del conocimiento a partir de materias específicas. Menor relevancia aún tienen respuestas vinculadas al entorno familiar: *mis papás y mi hermano médicos; gente de mi entorno familiar está ligada al derecho*. El bajo peso relativo de este grupo de respuestas contrasta con la alta proporción de estos jóvenes que se han socializado en hogares con un clima educativo alto. Posiblemente sea este mismo hecho el que haya *naturalizado* la continuidad de estudios superiores, limitando cuando no acallando el estímulo a una reflexión del joven sobre qué futuro se plantea y cómo. Este mismo dato permitiría revalorizar a aquellos otros jóvenes encuestados quienes, no ajenos probablemente a iguales mandatos y presiones, han podido plantearse el interrogante sobre qué carrera seguir y por qué tomar una decisión, aún a riesgo de lo provisorio de la respuesta.

Por qué trabajas y por qué no trabajas

La proporción de *estudiantes que no trabaja y aquellos que sí los hacen* es similar, con una leve preeminencia de los primeros (50,1% y 49,9% respectivamente). Si bien entre las estudiantes mujeres predominan quienes *no trabajan* (51,4%) mientras entre los varones predominan aquellos que sí lo hacen (52,1%).

Las respuestas dadas por los jóvenes a la pregunta abierta *¿por qué trabajás?* (Cuadro A.5) se concentraron fundamentalmente en cinco motivos. La *independencia y autonomía* del mundo adulto ocupa el primer lugar con el 43,2% de menciones, seguida por la *necesidad* (41%) y a una distancia considerable aparecen el

hecho de ir adquiriendo *experiencia* (9,8%) en el mundo laboral, *hacer algo* (6,6%) y aquellas que apuntan al *desarrollo personal* (4,9%).

Al desdoblar las respuestas según sexo (Cuadro A.5) se observa que entre las estudiantes mujeres que trabajan, una de cada dos contestó trabajar por *necesidad* y cuatro de cada diez para independizarse. Mientras en el caso de los varones la *independencia* es el motivo que mayoritariamente (46%) los motiva a trabajar, en tanto la *necesidad* lo es para poco menos de tres cada diez y para uno de cada diez para ir adquiriendo *experiencia*.

Resulta interesante detenernos brevemente en el sentido de las respuestas. En la *independencia o autonomía* estaría subyacente una representación del trabajo en tanto posibilidad de crecimiento personal en un sentido madurativo, reduciendo el margen de dependencia de los adultos, obtener cosas por sus propios medios. Si se sigue este hilo argumental y se suman las respuestas *independencia y crecimiento personal* se observa que concita la adhesión de la mitad de los estudiantes varones y de 4,6 de cada diez de las mujeres. Por su parte la expresión *necesidad* estaría aquí más asociado a una situación impuesta por la realidad socioeconómica familiar y el ingreso obtenido le permitiría costearse los gastos de estudios y esparcimiento o para colaborar en la economía familiar. Vale preguntarse cómo inciden los modelos femeninos y masculinos incorporados por nuestro entrevistados de modo tal que las mujeres sienten el trabajo en tanto imposición de las condiciones económicas familiares y los varones en términos de independencia. ¿Deberíamos entender en el primer caso que preferirían no trabajar y en el segundo que la imposición del modelo proveedor masculino ha sido asimilado como independencia? De todos modos, ambas representaciones expresan una visión *instrumentalista* del trabajo. “El discurso general se orienta a definir el trabajo, básicamente, en un sentido pragmático o instrumental: *es la acción que se realiza a cambio de. (...) el trabajo aparece sustentado en la idea de mediación, no es en sí mismo sino que es vincular, a través de él se logra dinero para* (aunque el dinero tampoco es un fin sino que aparece como una nueva mediación, *es para desarrollar, mantener, poder, satisfacer, sentirse, sobrevivir, obtener*)” (Pérez Rubio, 2004).

Entre las y los estudiantes que no trabajan (Cuadro A.6) de las cinco razones mencionadas, la mitad de ellos adujeron no hacerlo por estar abocados al estudio o bien por falta de tiempo dado que paralelamente desarrollan otras actividades – estudios de idiomas, artes, música, práctica de deportes, actividades solidarias–.

Por su parte entre quienes aún no trabajan las respuestas con mayor nivel de representatividad fueron para dedicarse a estudiar (34%) y porque no lo necesitan (24%). Si bien es posible suponer que ambos tipos de respuestas provendrían de

jóvenes pertenecientes a hogares con ingresos familiares que les permiten posponer la decisión de ingresar al mundo laboral, entre los primeros se expresa una clara finalidad asociada a esa postergación.

No lo necesito es el segundo de los motivos con un 23,9% de menciones. Es decir la *necesidad o no* del medio familiar del cual provienen los alumnos encuestados es un factor de peso para ingresar al mundo laboral, especialmente entre las mujeres. En efecto algo más de tres de cada diez de ellas lo ha mencionado (31,3%) en tanto entre el grupo de varones la proporción se reduce a más de la mitad (12,9%). Estos datos son consistentes con los recogidos entre quienes trabajan, analizado más arriba; es decir las mujeres son quienes más sienten la presión de trabajar por necesidad. La posibilidad de posponer el ingreso al mundo del trabajo expresada en ambas respuestas puede asociarse tanto a la pertenencia de estos jóvenes a hogares con ingresos familiares suficientes o bien a hogares en los cuales aún con menor nivel de ingresos se valora superlativamente el ingreso a la universidad.

Por último dos grupos de respuestas sintetizadas en las expresiones “no encuentro” y “estoy buscando”, con el 13,6% y 6,5% respectivamente, que asimiladas han sido mencionadas por dos de cada diez de nuestros encuestados. Se desconoce cómo encaran su búsqueda, los recursos familiares y sociales a los cuales pueden apelar. De todos modos dada su edad no hay dudas de las escasas o nulas herramientas con las que cuentan y también del tipo de trabajo al cual podrán acceder (escasa calificación, la precariedad, etc. etc.)

Con guarismos similares entre sí se mencionan otros motivos como falta de disponibilidad horaria (16%) y aquellos que buscan trabajo y no lo encuentran (15%). En el primer caso, los encuestados expresan la incompatibilidad entre trabajar y continuar con otras actividades que desarrollan -estudios de idioma, música, arte, deportes, actividades solidarias-. Entre los segundos, estos alumnos expresaron su interés por trabajar pero con dificultades para reinsertarse en el caso de quienes habían perdido su empleo o habían renunciado, o para encontrar el primer empleo por carecer de experiencia previa.

Aspectos positivos y negativos del trabajo

El trabajo continúa teniendo un lugar preferencial en el escenario de la vida social, si bien las características que hacen a la condición salarial han mutado en su forma y contenidos. La transformación que ha vivido la sociedad salarial implicó que el trabajo asalariado con todas las protecciones deje paso a una diversidad de

formas de empleabilidad acompañadas por la instalación de una precariedad en las relaciones laborales. Ahora bien, que el empleo estable y protegido se haya vuelto escaso no significa que sea menos útil y menos necesario, o que haya perdido su centralidad social (Castel, 2010).

A través de la aplicación del cuestionario se ha recogido opiniones sobre los aspectos positivos y negativos del trabajo en que se desempeñan los jóvenes estudiantes. En esta aproximación es posible diferenciar factores extrínsecos e intrínsecos al trabajo (Kornblit, 2004). Los primeros referidos a la calidad del trabajo –seguridad en el empleo, salario, protecciones sociales- y los segundos al ambiente laboral y al aspecto formativo en tanto trabajador (asumir responsabilidades, ser promovido, calificarse).

En esta evaluación de los *aspectos positivos* adquieren relevancia tanto unos como otros (Cuadro A.7). El peso relativo mayor lo adquiere la combinación de *buen remuneración, horarios cómodos* y en menor medida ser un *trabajador registrado* (factores extrínsecos).

La percepción de mujeres y varones adquiere otros matices. La extensión de la *jornada laboral* y el *sueldo* son dos factores que para ellas tienen un peso relativo menor, a la hora de establecer una jerarquía. Mientras que cobran importancia adquirir *experiencia de trabajo* tanto como la posibilidad de incrementar las *relaciones sociales*. En los varones, en cambio, es más valorado positivamente *capacitarse* que ampliar su *socialización*.

Las respuestas concentradas en la opción que alude al buen *clima laboral*, expresado como *buen ambiente, buen trato, el trabajo está organizado, hay integración en el grupo*, le siguen en importancia en una proporción similar a otros factores intrínsecos, como obtener experiencia e incorporar aprendizajes. Evaluar positivamente aspectos vinculados a un buen clima laboral y a las relaciones sociales, da cuenta de las funciones latentes del trabajo como ámbito de socialización; como espacio en el cual se generan relaciones interpersonales de amistad, afectivas, de camaradería que van más allá de un vínculo estrictamente laboral. Por supuesto que estas relaciones se refuerzan en la medida que el trabajador logra una cierta permanencia en el empleo, siendo una de las consecuencias de la inestabilidad laboral el resquebrajamiento del trabajo en tanto soporte socializador.

Acumular experiencia, crecer, incorporar aprendizajes, también son cuestiones valoradas positivamente, como una condición para ingresar primero y mantenerse después en el mercado de trabajo. En las reglas de juego imperantes desde hace ya algunas décadas, las credenciales educativas son una condición necesaria pero no suficiente para obtener un puesto laboral. Y entre aquellos jóvenes sin ex-

perencia laboral y con orígenes socio-familiares caracterizados por escaso capital social, se agravan sus posibilidades a la hora de acceder a un empleo por primera vez.

Con relación a los *aspectos negativos*, para el total de estudiantes consultados los valores más significativos se circunscriben a aquellos factores vinculados al contexto laboral (extrínsecos) tales como: el *horario full time* (25,9%) y el *sueldo* (18,1%); que dan sentido al 14,9% que menciona desempeñarse en tareas muy exigentes (Cuadro A.8).

Si bien la *carencia de protecciones sociales* (3,2%) y la *inestabilidad* laboral (2,5%) tienen un peso representativo menor, son características que más que marcar diferencias generacionales ocultan, como plantea Robert Castel, una determinación más profunda vinculada a las transformaciones estructurales del mercado de trabajo. En tal sentido, dado que la mayoría de las veces los jóvenes son los recién llegados al mercado laboral, padecen de manera más aguda las nuevas políticas de gestión de la mano de obra (Castel, 2010).

Pensados en conjunto, con independencia de los guarismos, el horario de tiempo completo -que en algunos casos se excede e incluye los fines de semana-, junto a una sobre exigencia y elevada responsabilidad y el tiempo invertido en el traslado al lugar de trabajo; sumado a malos salarios y condiciones contractuales irregulares dan como resultado una combinatoria de factores de insatisfacción laboral.

Si estos mismos elementos son observados diferenciando por sexo, vemos que *el horario full time* y el *salario* son preponderantes como aspectos negativos entre las mujeres (44,3% y 34% respectivamente); mostrando una clara cuestión de género, dado que las mujeres perciben habitualmente menores remuneraciones que los hombres a igual tarea y, además, son las mujeres las que deben combinar su actividad laboral con las tareas del hogar y el cuidado de los hijos. (Cuadro A.8)

Si tomamos las respuestas que mencionan como aspectos negativos ciertos componentes intrínsecos al trabajo, es decir, aquellos relacionados con la naturaleza de la actividad; tales como *mal clima laboral*, *la tarea realizada*, *mal ambiente laboral*, *poco compañerismo*, *no capacita*, *no está relacionado con lo que estudio*, *maltrato*; estas suman un 18,4% del total de las respuestas.

Al diferenciar entre mujeres y varones observamos que estos últimos le asignan una valoración mayor al *mal clima laboral* (15,8%) y al *poco compañerismo* (11,8%), mientras que las mujeres destacan con un 28,3% el hecho de realizar *tareas muy exigentes* a diferencia de los varones para quienes dicho aspecto representa el 15,8%. (Cuadro A,8)

Indudablemente y más allá de los porcentajes, los aspectos mencionados revisiten una cierta lógica, donde encontramos mujeres que trabajan pero que lo hacen, según han manifestado, en jornadas largas, percibiendo malos salarios y desarrollando tareas exigentes; siendo manifestación de una no satisfacción con el trabajo precisado como medio para la autorrealización.

Entendemos que en el trabajo convergen diversas finalidades y funciones, que pueden o no darse de manera conjunta. Es decir, hay una significación del trabajo como obligación (*trabajar para vivir*) a la que se suman otros estímulos en la sociedad moderna que buscan impulsar a las personas a trabajar por interés propio (ampliar el consumo, mejorar las condiciones de vida, búsqueda de un proyecto). Todas estas funciones sociales generan en el sujeto expectativas. No es aventurado decir que en estas percepciones negativas del trabajo estaríamos ante la finalidad del trabajo como obligación, por sobre las otras funciones y esa condición de malestar antes mencionada da cuenta de una cierta frustración, de la que no se puede decir si es vivida como una experiencia coyuntural o permanente.

Representaciones sobre el trabajo ideal y qué significa el trabajo o trabajar

Las transformaciones en la esfera de la producción y por consiguiente en el mundo laboral en buena parte de las sociedades contemporánea desde finales del siglo XX, reflejadas en ideologías que hacen hincapié en el sujeto *consumidor* y ya no en el sujeto *productor*, conducen a preguntarnos qué representaciones sobre el trabajo se están forjando en las nuevas generaciones.

Definir cómo sería un trabajo ideal no puede reducirse a una sola dimensión, sino que confluyen aspectos diversos, sobre los que no pretendemos encontrar respuestas lineales y mucho menos unívocas. Indagar acerca del *ideal* de trabajo nos permite aproximarnos a las trayectorias deseadas e imaginadas; mientras que preguntar acerca del *significado* nos acerca a comprender los sentidos, las definiciones otorgadas al trabajo. Estos significados e ideales conllevan también una serie de valoraciones referidas a ciertos aspectos o características que revisten relevancia para una persona y que confía o espera encontrar en un trabajo

Considerando el total de las respuestas recogidas (los que trabajan y los que no lo hacen aún) casi 23,2 % de los jóvenes asocian una situación laboral *ideal* con poder *trabajar de mi profesión* en la carrera elegida. Pero uniendo otros dos grupos de respuestas en las cuales el ideal se asocia a hacer algo *relacionado con lo que*

estudio (12,3%) y a laborar en lo que *me gusta* (16,1%), *haciendo algo que disfrute* (considerando como supuesto que la carrera que estudia es la que le gusta), se duplica la proporción de jóvenes que asumen que la mejor situación laboral es aquella en la que se desarrollen las tareas que corresponden a sus estudios universitarios. Aquí está presente claramente que los estudios universitarios se asocian a la posibilidad de desarrollar una carrera laboral más satisfactoria.

Sin embargo, cuando diferenciamos el universo entre quienes trabajan y quienes no lo hacen encontramos que dichas expectativas aumentan en proporción considerable entre los segundos, esta discrepancia o contraste guarda quizás relación con el hecho de que quienes se encuentran trabajando tengan una visión menos idealizada que los que no trabajan (Cuadro A.9)

El *salario* (22,3%) y el *horario* de trabajo (14,2%) también son mencionados respecto a cuál y/o cómo sería el *trabajo ideal*, no habiendo diferencias entre varones y mujeres. *Ganar bien, que me alcance, tener un buen poder adquisitivo, que se retribuya mi esfuerzo, con una remuneración justa; asimismo, trabajar pocas horas, con horarios flexibles, que (me) permita estudiar*, están dentro del menú de respuestas mencionadas. El trabajo es también entendido como un deber ser en tanto *responsabilidad* y obligación (13,1%) que a toda persona adulta le compete socialmente.

Llamativamente, es muy reducida la cantidad de jóvenes para quienes *estar en blanco, gozar de los derechos del trabajador* (1,9%) se vincule con una situación laboral ideal. Una inquietud que surge de estos datos es que quizás estos jóvenes se perciben en un futuro como trabajadores independientes y no asalariados.

Presenta una frecuencia significativa entre los respondentes el *buen clima* laboral (14,4%) como elemento de un ideal imaginado de trabajo, que podría asociarse a otras características mencionadas que, si bien con valores menores, fueron destacadas tales como *ser valorados* y poder desempeñarse en un *ambiente sin presiones*. (Cuadro A.9)

Este conjunto de percepciones se completan con otros resultados obtenidos en función de la pregunta *qué significa el trabajo o trabajar*. En este sentido, la respuestas expresan aspectos vinculados a los valores internalizados por los jóvenes encuestados. Las más nombradas de las repuestas puede ser interpretada desde lo que se denomina en la bibliografía como una *visión instrumental del trabajo*, en tanto acción que se realiza a cambio de un salario. Agrupamos aquí opciones tales como: *independencia, actividad salarial, crecimiento personal, sentirme integrado y dignidad* que representan el 71,8 de las respuestas, sin encontrarse diferencias significativas por sexo.

La percepción que se abrevia en la opción *sentirme integrado*, sintetizando expresiones tales como pertenecer, ser útil, cumplir un rol social también está presente en una parte de estos jóvenes (13,9%), donde el trabajo, sin dejar de perder su sentido instrumental, es lugar y ámbito que permite ser parte de un todo más amplio (Pérez Rubio, 2004)

Estas percepciones acerca del *ideal* y del *significado* del trabajo se sustentan en representaciones entendidas como “forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, orientado hacia la práctica y que concurren a la construcción de una realidad común a un conjunto social” (Jodelet, 1989). Es decir, lo que nosotros creemos, pensamos y valoramos no son construcciones arbitrarias ni individuales, sino todo lo contrario, son maneras de ser y estar fundadas socialmente.

Reflexiones finales

La investigación cuyos resultados aquí presentamos la llevamos a cabo desde nuestro rol de docentes en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. El estímulo fue querer conocer más de nuestros alumnos que por ser ingresantes tienen particularidades respecto de los estudiantes más avanzados.

El universo de jóvenes entrevistado no fue una muestra representativa en el sentido estadístico. Presumimos sin embargo cierta homogeneidad con el público estudiantil que concurre a las sedes de CBC que funcionan en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires.

En esta instancia recordemos que los resultados analizados deben ser considerados como ilustrativos de un segmento de jóvenes que están iniciándose en la vida universitaria y fundamentalmente como punto de partida para posteriores indagaciones, incorporando en el universo a los ingresantes que concurren a las sedes de CBC sitas en localidades más distantes de la ciudad de Buenos Aires, así como profundizando en las mismas y/u otras dimensiones.

Los motivos esgrimidos por la mayoría de los entrevistados sobre la opción de la Universidad de Buenos Aires es el prestigio de esta institución, un dato que se confirma en otros relevamientos. La enseñanza gratuita y la universidad pública, son otros criterios que complementan al primero y con un peso relativo importante. Pero las estudiantes y los que trabajan priorizan elegir una universidad sin costo económico los varones que sea una institución de carácter público.

En la instancia de elegir la carrera este conjunto de estudiantes su mayor parte invocan una expresión muy amplia como *me gusta*, en la que seguramente se sub-

sumen contenidos de diverso origen (inclinaciones vocacionales, algún conocimiento previo por familiares o personas cercanas, representaciones sociales, entre otros). Los contenidos de la carrera elegida y las posibilidades de salida laboral, que pueden ofrecer, al menos en el imaginario de estos jóvenes, constituyen otros motivos de peso. Los contrastes registrados en las respuestas dadas por varones y mujeres y por quiénes trabajan o no lo hacen, es válido interrogarse si la experiencia en el mundo del trabajo ha incidido en la construcción de una mirada más concreta en desmedro de una idealizada, frecuente en esta etapa vital de los estudiantes, especialmente entre los que aún no han experimentado el mundo laboral. O antes bien, si estas diferencias están asociadas al entorno social familiar del cuál provienen.

No podemos omitir que los estudiantes del CBC están comenzando su ciclo educativo universitario en una etapa vital en la que los sujetos sociales suelen iniciarse en la vida laboral. El inicio de la vida universitaria es un punto de inflexión, tanto por la dinámica propia de la institución, como por las nuevas exigencias y desarrollo de habilidades que se le imponen a los individuos (referidas al modo de encarar el estudio, la organización del tiempo, la autodisciplina, habilidades sociales para relacionarse con pares y docentes, conformar grupos de estudios, alcanzar consensos, aumentar su conocimiento geográfico de desplazamiento, modos y medios de transporte. Se trata de una experiencia ciertamente movilizante y no todos los jóvenes pueden encarar ambos desafíos: estudiar y trabajar paralelamente.

Pero no menos cierto es que el conjunto de los estudiantes universitarios provienen mayormente de hogares cuyos progenitores (o al menos uno de ellos) poseen credenciales educativas terciarias universitarias, o no. Y ello es indicativo de pertenencia a segmentos socioeconómicos medios o medios-alto. En el universo de nuestros encuestados se verifica precisamente una elevada proporción de jóvenes que aún no han ingresado al mercado de trabajo para dedicarse al estudio y porque no lo necesita. En otras palabras, que los grupos familiares a los que pertenecen pueden sostener su desempeño universitario.

Los resultados sobre aspectos positivos y negativos se complementan con las percepciones que refieren al trabajo ideal como aquel que condense un buen salario, estabilidad, formalidad, con flexibilidad horaria o de pocas horas y buen ambiente; no podríamos afirmar que las mismas se originan necesariamente en la experiencia directa de estos jóvenes entrevistados, pero sí podemos suponer que sus apreciaciones están atravesadas por los discursos de la sociedad adulta y por sus realidades.

Con relación a las representaciones que tienen respecto del trabajo, parecieran responder a los discursos socialmente construidos, dan cuenta de los

valores internalizados que guían las conductas, ambos elementos a partir de los cuales los individuos entienden el mundo en el que viven e inscriben su lugar en el mismo. A partir de este análisis preliminar es posible observar que el trabajo continúa teniendo una función instrumental, un medio para obtener algo; ya sea para alcanzar la independencia o para la subsistencia. Pero es al mismo tiempo valorado como el espacio social para la integración, el trabajo como lugar de pertenencia. La referencia al deber ser entendido como obligación y/o responsabilidad también aparece como una de las definiciones sobre el significado del trabajo. Otros factores, además de los estrictamente vinculados a las condiciones de empleo, se hicieron presentes en las opiniones de los entrevistados sobre el trabajo ideal, donde se aprecian elementos tales como el desarrollo/crecimiento personal, trabajar de su profesión, que esté vinculado a lo estudiado o en algo que les guste. Queda por conocer si estas diferencias valorativas entre unos y otros responden a que quiénes están actualmente ocupados resaltan del trabajo cuestiones más realista, más relacionadas con el hacer frente a percepciones más asociadas a un ideal, por parte de quiénes aún no han incursionado en el mundo real laboral.

Finalmente, aun cuando nuestra indagación tuvo un carácter exploratorio sin pretender generalizaciones estadísticas, es relevante que algunos de los resultados obtenidos se vinculan estrechamente a los alcanzados por estudios de más largo alcance. Así, la representación social del trabajo estos jóvenes es similar a la encontrada por Kornblit (2004) en una investigación realizada en 1998 entre estudiantes de escuelas secundarias: "...los elementos centrales están constituidos por el instrumentalismo (el trabajo valorado por el rédito económico que implica) y los elementos periféricos por la autorrealización y el clima social (afectivo) en el que se desarrolla la actividad".

Bibliografía

- Bellardi, M.** (2010). Los cambios en el mercado de trabajo durante la recuperación económica (2002-2007): una lectura desde la estructura social. En Filmus, D. (Coord.), *Crisis, transformación y crecimiento. América Latina y Argentina (2000-2010)*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Carli, S.** (2012). *El Estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

- Castel, R.** (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*-Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- García Canclini, N.** (2004)- *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- De Jesús, M. y Ordaz, M. G.** (2006). El significado del trabajo: Estudio comparativo entre jóvenes empleados y desempleados. *Revista Segunda Época*, Volumen XXV, Número 2. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/repsi/v25n2/v25n2a05.pdf> - Última consulta 14-03-2017.
- Filmus, D. y Carcar, F.** (2010). Educación y trabajo en América Latina y Argentina en las últimas dos décadas. En Filmus, D. (Coord.), *Crisis, transformación y crecimiento. América Latina y Argentina (2000-2010)*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Grassi, E. y Danani, C. (Org).** (2009) *El mundo del trabajo y los caminos de la vida. Trabajar para vivir; vivir para trabajar*. Buenos Aires, Argentina; Espacio Editorial.
- INDEC**, *Encuesta Nacional de Jóvenes. Principales resultados*. INDEC, Buenos Aires, septiembre 2015.
- Jodelet, D.** (1989): *Repésentation sociale: phénomènes, concept et théorie*. En Jodelet. D. (Ed.) *Les Représentations Sociales*, (pp. 31-61). París, Francia: PUF.
- Kornblit, A.** (2004). *Representaciones sociales y valores de los jóvenes argentinos en relación con el trabajo*, Buenos Aires, Argentina: Instituto Gino Germani/CONICET.
- Pérez Rubio, A.M.** (2004). Los jóvenes y el trabajo. Un estudio sobre representaciones sociales. Organización de Estados Iberoamericanos. Biblioteca Digital. Documentos electrónicos. Recuperado de: www.oei.es.
- Salvia, A. y Gómez, G.** Perfil de los alumnos iniciales de Ciencias de la Comunicación. Cohortes 2005-2009. Recuperado de: http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/comunicacion/Perfil_2005-2009.PDF
- Sanchis, E.** (1988). Valores y actitudes de los jóvenes ante el trabajo. *REIS (Revista Española de Investigaciones Sociológicas)*, N°41, pp.131-151. Recuperado de: www.reis.cis.es
- Serrano, M.A.** (1995). Procesos Paradójicos de construcción de la juventud en un contexto de crisis del mercado de Trabajo. *REIS (Revista Española de Investigaciones Sociológicas)*. N°71-72, pp.177-199. Recuperado de: www.reis.cis.es
- Seidmann, S.; Azzollini, S.; Bail, V.; Vidal, V. y Thome, S.** (2006) Representaciones sociales sobre la educación y el trabajo en un época de crisis social, en jóvenes argentinos universitarios *Anuario de Investigaciones*, Volumen XIV, Facultad de Psicología, Buenos Aires, Argentina.

Toer, M. (1990). *Cómo son los estudiantes. Perfil socioeconómico y cultural de los estudiantes de la UBA*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Culturales Argentinas y Catálogos Editora.

Universidad de Buenos Aires: “Censo de Estudiantes 2011”. Recuperado de: <http://www.uba.ar/institucional/contenidos.php?id=194>

Weller, J. (2003). *La problemática inserción laboral de los y las jóvenes*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL Serie Macroeconomía del Desarrollo.

–“La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones”, en *Revista de la CEPAL* N°92, pp 61-82, Agosto 2007.

ANEXO

	SEXO			TOTAL
	F	M	S/D	
Prestigio	65,6	65,7	100,0	65,9
Publica/estatal	15,6	19,9		17,2
Gratuita	22,5	15,1		19,3
No podía pagar privada	3,7	1,4		2,7
Recomendación	4,1	3,4		3,8
Mala experiencia privada	2,3	0,7		1,6
Flexibilidad	1,4	2,1		1,6
Referencias	3,2	6,8		4,6
Ubicación/distancia	1,4	2,1		1,6
Otros	7,3	6,2		6,8
N	(218)	(146)	(3)	(367)

Cuadro A.1. Motivos de elección de la UBA según sexo, en %

	TRABAJA		TOTAL
	SI	NO	
Prestigio	63.6	68.3	65.9
Publica/estatal	18.5	15.8	17.2
Gratuita	21.2	17.6	19.3
No podía pagar privada	2.7	2.7	2.7
Recomendación	4.3	3.2	3.8
Mala experiencia privada	2.2	1.1	1.6
Flexibilidad	2.7	0.5	1.6
Referencias	3.8	5.5	4.6
Ubicación/distancia	.5	2.7	1.6
Otros	5.9	7.6	6.8
N	(183)	(184)	(367)

Cuadro A.2. Motivos de elección de la UBA según situación laboral, en %

	SEXO			TOTAL
	F	M	S/D	
Perspectivas labores	11,5	15,7	33,3	13,3
Contenidos	24,3	19,9	33,3	22,6
Aportes a la sociedad	13,3	4,8		9,8
Me gusta	57,3	61,6	33,3	58,9
Experiencia secundario	5,0	3,4		4,4
No sé	1,4	0,7		1,1
Por recomendación	1,4	2,1		1,6
Prestigio a alcanzar	0,5	0,0		0,3
Otros	2,3	4,8		3,3
N	(218)	(146)	(3)	(367)

Cuadro A.3. Motivos de elección de la carrera según sexo, en %

	TRABAJA		TOTAL
	SI	NO	
Perspectivas labores	17.9	8.7	13.3
Contenidos	23.9	21.3	22.6
Aportes a la sociedad	8.1	11.5	9.8
Me gusta	54.3	63.0	58.9
Experiencia secundario	3.8	4.9	4.4
No sé	.5	1.6	1.1
Por recomendación	2.2	1.1	1.6
Prestigio a alcanzar	0.0	1.1	.3
Otros	3.8	2.7	3.3
N	(183)	(184)	(367)

Cuadro A.4. Motivos de elección de la carrera según situación laboral, en %

	F	M	S/D	TOTAL
Independencia /autonomía	40,6	46,0	100,0	43,2
Necesidad	50,0	28,9		41,0
Experiencia	8,5	11,8		9,8
Desarrollo personal	5,7	3,9		4,9
Hacer algo	7,5	5,2		6,6
Otros	6,6	14,5		9,8
S/D	1,9	5,3		3,3
N	(106)	(76)	(1)	(183)

Cuadro: A.5. Por qué trabajan según sexo, en %

	F	M	S/D	TOTAL
Para dedicarme al estudio	33,0	34,3	50,0	33,7
No lo necesito	31,3	12,9		23,9
Falta de tiempo	16,9	15,7		16,3
Estoy buscando	4,5	10,0		6,5
No encuentro	14,3	12,9	50,0	13,6
Otros	6,2	18,6		10,9
S/D	0,9	2,6		1,6
N	(112)	(70)	(2)	(184)

Cuadro A.6. Por qué no trabajan según sexo, en %

	SEXO (%)		S/D	(%)
	F	M		TOTAL
Horario	34,0	47,4		39,6
Buen sueldo	28,3	43,4		34,6
Beneficios sociales	10,4	9,2		9,9
Buen Clima	44,3	42,1		43,4
Independencia	13,2	6,6		10,4
Experiencia / capacitación	28,3	39,5		33,0
Relaciones sociales	25,5	10,5		19,2
Me gusta	14,2	10,5		12,6
Cremiento personal	4,7	13,2		14,3
Cercanía	9,4	7,9		8,8
No es monótono	6,6	3,9		5,5
El puesto	4,7	2,6		3,8
Trabajo familiar	4,7	2,6		3,8
Puedo estudiar	7,5	6,6		7,1
Ninguno	0,0	0,0		0,0
Otro	18,9	19,7		19,2
S/D			100,0	
N	(106)	(76)	(1)	(183)

Cuadro A.7. Aspectos positivos del trabajo según sexo, en %

	SEXO		S/D	TOTAL
	F	M		
Sueldo	34,0	19,7		18,1
Sin protección social	2,8	7,9		3,2
Inestabilidad	2,8	5,3		2,5
Full time	44,3	34,2		25,9
Monótono	2,8	6,6		2,8
Distancia geográfica	8,5	17,1		7,8
Mal ambiente laboral	7,5	6,6		4,6
Muy exigente	28,3	15,8		14,9
No relacionado c/estudio	5,7	7,9		4,3
Mal clima laboral	5,7	15,8		6,4
Maltrato	7,5	3,9		3,9
Poco compañerismo	3,8	11,8		4,6
No capacita	5,7	7,9		4,3
Ninguno	4,7	0,0		3,3
Tarea realizada	11,3	9,2		6,7
Trabajo familiar	1,9	2,6		1,4
Obligación	0,0	2,6		1,4
Otros	18,9	19,7		12,4
S/D			100,0	
N	(106)	(76)	(1)	(183)

Cuadro A.8. Aspectos negativos del trabajo según sexo, en %

	TRABAJA		TOTAL
	SI	NO	
Buen salario	24,6	20,1	22,3
Buen clima	13,6	15,3	14,4
En blanco	2,2	1,6	1,9
Horario	15,3	13,0	14,2
Me valoran	4,4	3,8	4,1
Crecimiento personal	6,0	6,5	6,3
Sin presión	5,5	3,3	4,3
Trabajo en mi profesión	17,5	28,8	23,2
Relacionado c/mi profesión	9,3	15,2	12,3
Me gusta	13,6	18,5	16,1
Otros	16,9	11,9	14,4
N	(183)	(184)	(367)

Cuadro A.9. Cómo imaginas el trabajo ideal según situación laboral, en %

	TRABAJA		TOTAL
	SI	NO	
Independencia	34,4	39,7	37,1
Responsabilidad	13,7	12,5	13,1
Actividad salarial	19,1	36,4	27,8
Vocación	2,2	7,1	4,6
Crecimiento personal	22,9	17,9	20,4
Sentirme integrado	13,1	14,7	13,9
Dignidad	5,5	2,7	4,1
No queda otra	3,3	4,3	3,8
Otros	15,3	9,2	12,3
N	(183)	(184)	(367)

Cuadro A.10. Qué significa el trabajo según situación laboral, en %

La universidad y las políticas públicas. Desafíos en la formación, planificación y evaluación universitaria en salud mental

M. MARCELA BOTTINELLI

MARIELA NABERGOI

ANDREA ALBINO

SERGIO REMESAR

mmbottinelli@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Lanús

Introducción a la Problemática

Presentamos el proyecto de investigación *Formación universitaria en Salud Mental. Adecuación de los planes de estudio vigentes a las Recomendaciones a las Universidades relacionadas con el artículo 33º de la Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones N° 26.657*, financiado por la Universidad Nacional de Lanús, Convocatoria Amílcar Herrera 2016, cuyo equipo de trabajo está conformado por María Marcela Bottinelli (Directora), Mariela Nabergoi (Codirectora), Daniel Frankel, Sergio Remesar, Francisco Díaz, Carolina Maldonado, Andrea Albino, Cecilia Garzón, Sonia Olmedo, Salomé Tello y Eugenia Bianchi.

La Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones 26.657 se articula con una serie de acciones que sostienen su implementación participativa como política pública de relevancia en las líneas de acción de la Nación en el último decenio. Dichas acciones se expresan por ejemplo en los procesos participativos de generación del Plan Nacional de Salud Mental, la Regulación de la Ley en 2013, y la consulta pública por la formación de profesionales en salud mental realizada por la Dirección de Salud Mental y adicciones y la Comisión Nacional Interministerial en Políticas de SMYA-Jefatura de Gabinete de Ministros.

Para garantizar la viabilidad de los procesos de implementación y legitimación de la ley y las políticas en que se enmarcan (Sarraceno; 2013; Amarante, 2009), es necesario diseñar y construir acciones concretas que promuevan y posibiliten los cambios de paradigma propuestos (Galende; 2008).

Tal como señalan los expertos, para evaluar las políticas, planes y programas en el campo de la salud se requiere conocer los principales problemas en el campo y la

estructura del sistema de salud existente, pero además una revisión de cómo se delimitan y objetivan dichos problemas, desde una mirada compleja que incluya todos los aspectos del proceso de salud- enfermedad -atención y cuidado así como la perspectiva de los diferentes actores. (Caldas de Almeida, J.M.; 2005; Neirotti, 2007)

En este sentido, el documento “Recomendaciones a las universidades públicas y privadas, Artículo 33^o, Ley Nacional N^o 26657” (2014) fue elaborado en el marco de una serie de consultas públicas con expertos, asociaciones y referentes en el área, convocados a tal fin y en el marco de la tradición participativa y el espíritu colaborativo con el que se elaboró la mencionada Ley. El mismo subraya el lugar que tiene la educación superior en la formación de profesionales y propone una serie de recomendaciones a tener en cuenta para el diseño de las currículas universitarias, articuladas en cuatro ejes ordenadores respecto de: **1) el enfoque de derechos; 2) la inclusión social; 3) la interdisciplina e intersectorialidad y 4) la salud pública**¹.

De dicho documento se desprende otro proceso participativo con directores de carrera de universidades públicas y privadas que, siguiendo los cuatro ejes ordenadores resaltados previamente, elaboraron los “Lineamientos para la Mejora de la Formación de Profesionales en Salud Mental” (2015) que operacionalizan las mencionadas recomendaciones en una serie de: **metas de aprendizaje, experiencias de aprendizaje y descriptores de logro**².

Es en la Universidad y en las instituciones de educación superior donde los profesionales adquieren las capacidades necesarias para desempeñarse en un determinado campo con cierto nivel de capacidad técnica, con base en una oferta educativa articulada con las necesidades sociales y culturales de la comunidad en la que se inserta (Jaramillo, 2005; Samaja, 2003). La indagación de las competencias explícitas e implícitas que se atribuyen a una profesión se expresan en los planes de estudio o programas de enseñanza, que compilan el conjunto de saberes, prácticas y valores que las instituciones educativas se proponen transmitir a los estudiantes en función de las funciones que le fueron asignadas. Estos programas materializan y condensan complejos procesos de selección y jerarquización social y cultural, y

1 El documento se encuentra disponible en:

http://www.msal.gov.ar/saludmental/images/stories/info-equipos/pdf/2014-04_Recomendaciones-Univ-Art-33.pdf.

2 Si bien el documento se encontraba disponible en el sitio web oficial del Ministerio de Salud de la Nación, el mismo fue removido y sólo se puede acceder a través de enlaces secundarios de otros sitios vinculados al tema: Disponible en:

<http://www.uader.edu.ar/wp-content/uploads/2015/11/Lineamientos-para-la-Mejora-de-la-Formaci%C3%B3n-de-Profesionales-en-Salud-Mental-1.pdf>

constituyen los principios básicos que organizan y regulan el proceso de formación. En este sentido, lo esencial del proceso formativo radica en la incorporación de un orden (a la vez lógico y social) que produce marcos regulatorios de la experiencia posterior y adquiere la capacidad de generar sistemas de pensamiento y de acción en contexto (Squires, 2002; Bottinelli, 2010).

Por otra parte, desde el marco referencial de la evaluación o investigación evaluativa en el campo de la salud y de los sistemas de salud, se resalta que la comprensión de dicho campo no debieran ser considerados solo como un conjunto de acciones, normas y personas relacionadas con la atención de la salud individual y colectiva, sino también como “el conjunto de relaciones políticas, económicas e institucionales responsables por la conducción de los procesos relativos a la salud de la población, expresados en organizaciones, normas y servicios, cuyo objetivo es alcanzar resultados consistentes con la concepción de salud prevalente en la sociedad” (Lobato, Giovanella y cols, 2008).

En este marco contextual, la evaluación de currículas en el ámbito de la formación de profesionales de la salud constituye un insumo riquísimo para la gestión y la toma de decisiones, particularmente por el alto impacto social en la instalación de políticas de salud integral con perspectivas de derechos, en nuestra investigación especialmente las referidas al campo de la SMyA. Por todo lo anterior, nos proponemos indagar acerca de la adecuación de los planes de estudio vigentes de carreras universitarias de grado implicadas en el campo de la salud mental del área metropolitana a las recomendaciones y lineamientos antes señalados.

Principales Contribuciones

Diversos autores nacionales e internacionales como Testa, Levav, Rodriguez y Saraceno explicitan las dificultades inherentes a todo proceso de implementación de cambios en el campo de la salud mental, particularmente cuando estos se enmarcan en cambios paradigmáticos en las concepciones de salud, enfermedad, atención y cuidado. Asimismo señalan la importancia de realizar investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas que permitan sistematizar experiencias, explorar, describir, comparar, explicar y comprender dicha complejidad, promoviendo la producción de conocimientos validados y fundamentados que permitan sostener los cambios, y aportar insumos para la implementación, y la toma de decisiones necesarias garantizando la equidad, universalidad e integralidad de las acciones y propuestas. De acuerdo con Galende (2008) la creación de condiciones de posibili-

dad de un proceso de reforma en lo programático, requiere un cambio disciplinario, que supone la inclusión de otras disciplinas como momento interdisciplinario pero que debe tender hacia la conformación de un campo transdisciplinario común, capaz de constituirse como campo teórico y cuerpo de prácticas sistematizado, con coherencia epistemológica y metodológica, resultado de la imbricación de las distintas disciplinas de origen de los profesionales y superador de las mismas. Los colectivos profesionales son todavía hoy uno de los principales obstáculos a la reforma en salud mental en el mundo, tanto por su resistencia al cambio como por la inadecuada formación que suelen recibir para este tipo de abordajes (Saraceno, 2007).

A la universidad, le corresponde cumplir con una función de gran responsabilidad, estar alerta ante estos cambios y desarrollar estrategias para elevar el nivel de excelencia de los profesionales investigadores. La “sociedad de la información” como la denominan varios autores, incluye las políticas educativas como uno de sus ejes centrales, pero el modo en que la sociedad produce, acopia y distribuye el conocimiento, es un asunto medular que debe ser considerado en todos los procesos educativos y formativos (Albornoz, 2001). En este contexto, la educación universitaria se ha convertido en el proceso más crítico para asegurar la formación de profesionales con capacidad de responder a las necesidades en permanente cambio, respetando la diversidad y aportando a construir el futuro de sociedades complejas y dinámicas.

Al analizar la propuesta formativa, tal como se expresa en un documento curricular, interesa considerar la estructura por su potencia estructurante de los marcos interpretativos, la reflexión y la práctica posteriores.

Los estudios sobre el curriculum ingresan con potencia en la didáctica a partir de los años de posguerra. En el caso particular de las ciencias de la educación impulsan un enfoque tecnicista caracterizado por la pretensión de neutralidad o asepsia ideológica, el furor planificador y la obsesión eficientista. A partir de este momento el curriculum pasó a ser el objeto privilegiado de la didáctica y en este contexto las primeras conceptualizaciones respecto al curriculum lo asumen como un instrumento de control social. Los orígenes de estos cambios se encuentran en la obra de Bobbit, Charters y Rice que construyeron una teoría de estructuración del currículum como instrumento de homogeneización cultural. Pero la expresión más acabada de esta corriente se encuentra en la obra de Ralph Tyler que elabora un modelo de organización del currículum centrado en objetivos.

La ruptura más importante con este enfoque responde a la “revolución” teórica de la Escuela Crítica en ciencias sociales, (representada por Adorno, Horkheimer y Marcuse), el impacto de la teoría de los sistemas simbólicos de Bourdieu y el análi-

sis del poder como relación en la obra de Foucault (1974; 1983). A pesar de la impronta tecnicista, que en su origen signó la noción de currículum, los enfoques críticos no abandonaron ese concepto sino que le otorgaron un nuevo significado al descubrir su potencial para el análisis de las formas sociales de dominación en sus múltiples dimensiones. Así intervienen en la interpretación de la enseñanza ricos estudios de sociología de currículum (Bernstein, 1975; Apple, 1986; Popkewitz, 1989).

Bernstein, en su intento por comprender la complejidad de las relaciones entre poder de clase, cultura y educación, analiza de qué manera, tanto el contenido como la forma del “conocimiento oficial”, están implicados en la reproducción o la transformación de las relaciones de poder.

En tanto texto pedagógico, los planes de estudio materializan y condensan complejos procesos de selección y jerarquización cultural.

Bernstein (1986) distingue tres contextos “cruciales” del discurso, la práctica y la organización educativas: el contexto primario o ámbito de producción del discurso especializado; el contexto secundario, integrado por las agencias que realizan (*o efectúan*) la reproducción selectiva del discurso educativo y el contexto de recontextualización en el cual se regula la circulación de los textos/prácticas entre el contexto primario y el secundario.

Desde esta perspectiva los planes de estudio son dispositivos correspondientes al contexto de recontextualización, y operan cristalizando y legitimando la apropiación, desubicación y reubicación de textos entre el campo de producción intelectual y la enseñanza. Esta conceptualización se apoya en la teoría social de los campos de Bourdieu. Los campos son “espacios estructurados de posiciones” que se definen por aquello “que está en juego” y por los intereses específicos y, fundamentalmente, “la estructura del campo es un *estado* de la relación de fuerza entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha” (Bourdieu, 1990; p.136). La relación diferencial de fuerzas entre los diversos agentes del campo se explica por la desigual distribución de capital específico que, además, legitima el monopolio de la autoridad específica. El análisis y la transformación de la formación es una cuestión donde se “ponen en juego” intereses y relaciones de poder que no pueden ser ignoradas. Desde este enfoque consideramos que las propuestas formativas ofrecidas en los planes de estudio vigentes son una expresión de las relaciones de fuerza que existen entre los diferentes actores del campo de la salud mental. De las recomendaciones y lineamientos del Artículo 33 de la Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones surgen propuestas afines a una política nacional de articulación intersectorial para promover y sostener el nuevo marco normativo de defensa de derechos. En el mar-

co de los cambios de gobierno y las políticas en el área, el reposicionamiento de actores muestra las continuidades o rupturas que se registren entre la oferta formativa para los profesionales del área y los consensos logrados y propuestos para la implementación de la ley, que deben ser valorados, comprendidos y abordados como expresión de la fortaleza y debilidad relativa, de cada uno de los sectores involucrados, para hacer prevalecer sus opciones.

Resultados Preliminares

El marco normativo vigente incorpora la inclusión de la salud como derecho así como un entramado de leyes, decretos y adherencia a marcos normativos internacionales que incorpora las recomendaciones internacionales más importantes e innovadoras en salud mental como los referidos en: los Principios para la Protección de las personas con Enfermedades Mentales y para el Mejoramiento de los Servicios de Salud Mental, la Declaración de la Asamblea de Naciones Unidas sobre principios para la atención, la Declaración de Caracas, la Conferencia Regional de Brasilia, El Consenso de Panamá. Asimismo incluye antecedentes desde Discapacidad (como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas); derechos humanos y salud (como Declaración de los Derechos Humanos de la ONU, el Convenio Internacional sobre Derechos Políticos y Civiles y el Convenio Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, el Tratado o Convención Americana sobre los Derechos Humanos). En todos ellos se resalta que las transformaciones en el campo requieren de cambios en la formación de los profesionales y en las representaciones sociales sobre la salud-enfermedad- atención y cuidado (Bottinelli, 2013).

Algunas de las discusiones y tensiones relevadas en investigaciones previas y sintetizadas en la tesis doctoral de Bottinelli, M.M. (2013) respecto de la equidad, integralidad y universalidad en el cuidado de la SMYA incluyen: a) Diversidad de coberturas y de existencia de servicios en las diferentes jurisdicciones en función de prioridades en salud que generan tensiones de poder, responsabilidad y tramitación respecto de la función rectora del Ministerio de Salud en cumplimiento de la cobertura universal, con equidad e integralidad; b) Cobertura de SM garantizada explícitamente en Plan Médico Obligatorio que tensiona con la falta de obligatoriedad en las obras sociales provinciales y la falta de visibilidad de algunas acciones y coberturas como las referidas a la Promoción y Educación para la SM

(PyEpSM) y su valoración; c) La existencia de órganos e instancias de articulación impulsada durante la década anterior por el MSAL presenta vaivenes de participación y consenso, y no evidencia acciones en varias de las prioridades del campo específico de SMyA, dejando vacantes compromisos asumidos al respecto, mostrando la necesidad de reforzar el lugar intra e inter ministerios, jurisdicciones y subsectores; d) los problemas de financiamiento y la imperiosa necesidad de dispositivos y espacios acordes a las formas de atención y cuidado que sostienen el cambio de paradigma; e) se evidencian problemas ontológicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos, operativos, a nivel macro, meso y micropolítico. La complejidad que ellos entran a nivel conceptual, de planes, políticas y programas, a nivel de las leyes y normativas, de la formación de profesionales, y de las prácticas concretas en el territorio (que incluyen el registro, sistematización, uso y valoración de los datos en salud), evidencian la doble imbricación histórica constitutiva que proviene del campo de la SM. Estos atravesamientos desdibujan, opacan e invisibilizan diversos aspectos del campo. Asimismo evidencian las tensiones a nivel micro y macro entre actores, niveles, subsectores, políticas, planes, programas, a nivel nacional, jurisdiccional, municipal y territorial así como a nivel internacional y regional, que discuten el financiamiento, las normativas, los recursos, la distribución, las prioridades, las garantías, la regulación, las funciones, los fundamentos, principios y valores, el cumplimiento, las acciones, su operacionalización, los derechos, la cobertura, el acceso, la responsabilidad, la formación, el cuidado, la calidad, amplitud, gama y profundidad de la atención, la universalidad, equidad e integralidad de las acciones en salud y de las políticas públicas implicadas en la salud y la vida misma. Las tensiones y juegos entre los actores implicados, evidencian (en términos de Bourdieu) que las funciones, principios y valores expresados necesitan de una revisión de “qué cosas están en juego” y cuáles son los “valores de intercambio y transacción”. (Bottinelli, 2014)

Entre las discusiones y tensiones que se plantean actualmente, se destacan la intención de la reorganización del esquema tutelar y manicomial, la medicalización, y la reducción de los padecimientos mentales a explicaciones orgánicas que se contraponen a los principios sostenidos en la Ley 26.657. De este modo evidencian la contraposición entre dos paradigmas, cuyos atravesamientos se incluyen en el debate académico respecto a la vigencia de la Ley y de los planes curriculares con los que se forman los futuros profesionales que, requieren de herramientas conceptuales, procedimentales, actitudinales y valorativas específicas para sostener los lineamientos que sostienen la ley. En los resultados preliminares, se espera dar cuenta

de algunas tensiones y juegos implicados en la formación, que se expresan explícita o implícitamente en la formación universitaria.

Planteo de la hipótesis

Las hipótesis en tanto supuestos de partida de la investigación (Minayo, 1997) que guían el trabajo según los diferentes objetivos son las siguientes:

Esperamos encontrar en los planes de estudio vigentes de las carreras implicadas que la inclusión/adecuación de las metas, experiencias de aprendizaje y descriptores de logros propuestos en los lineamientos y recomendaciones ha sido dispar. Las experiencias de aprendizaje incluyen escasamente los alcances e implicancias de los conceptos de salud/salud mental y sus determinantes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos, así como el análisis y el debate sobre experiencias y legislaciones en el área. Respecto del perfil profesional, esperamos encontrar pocas referencias a la salud mental desde una perspectiva de derechos.

Por otro lado se espera que existan diferencias por carreras y por tipo de institución. Se espera que la inclusión de contenidos referidos al enfoque de derechos, inclusión social, interdisciplina e intersectorialidad o salud pública sea diferente según el tipo de carrera. También esperamos que estos contenidos se encuentren presentes en mayor medida en los planes de estudio de las carreras de instituciones públicas que en las privadas.

Metodología

Se trabajará con un diseño metodológico exploratorio-descriptivo, con herramientas y análisis cualicuantitativos y triangulación de fuentes e instrumentos.

Para el logro de los objetivos proponemos un diseño predominantemente centrado en la observación sistemática de fuentes documentales (planes de estudio, programas, recomendaciones, lineamientos), que se triangulará con los programas de las asignaturas correspondientes y con entrevistas a informantes calificados o clave (directores de carrera, coordinadores o docentes), en el caso de ambigüedades o dudas respecto de los contenidos presentes en los planes.

Para la caracterización de las universidades y carreras se trabajará entre otras sobre las siguientes variables/ejes de análisis: tipo de gestión de la institución, carrera, órgano institucional del que depende la carrera, antigüedad de la carrera en

la universidad, matrícula, lugar geográfico de cursada, duración estimada, cantidad total de materias, carga horaria total del plan.

Respecto de los planes de estudios vigentes los ejes de análisis y variables centrales son: cantidad de materias referidas a salud mental, carga horaria total referida a salud mental, los elementos del perfil del egresado relacionados con la salud mental, fundamentación del plan, contenidos mínimos propuestos y justificación, ubicación en la carrera (año-cuatrimestre), carga horaria asignada prácticas, teórica, total y relativa; metas y experiencias de aprendizaje y descriptores de logro respecto del enfoque de derechos, inclusión social, interdisciplina e intersectorialidad, salud pública.

Respecto de las muestras, se realizará un relevamiento sobre todos los planes de estudio de las carreras de Derecho, Enfermería, Medicina, Trabajo Social y Psicología que se dictan en las Universidades e Institutos Universitarios públicas y privadas del área metropolitana. En caso de que no sea posible tomarlos en su totalidad, se trabajará sobre una muestra que garantice la mayor representatividad posible, teniendo en cuenta: tipo de carrera, tipo de institución (pública-privada), matrícula, antigüedad y ubicación.

Fuentes e instrumentos para la recolección de datos

Se trabajará con observación sistemática (Buendía y cols, 1998; Rubio y Varas, 1999) de fuentes documentales (planes de estudio, programas, recomendaciones), utilizando una grilla de relevamiento documental y registros de sistematización (Montero, 2006). En el caso de ambigüedades o dudas respecto de los contenidos presentes en los planes, se triangulará con los programas de las asignaturas correspondientes y/o con entrevistas semi-estructuradas focalizadas o en profundidad (Andrade, 1987), con preguntas-ejes pautadas previamente a informantes calificados o clave (directores de carrera, coordinadores o docentes), en función de los datos necesarios para abordar los objetivos, despejar los interrogantes y contrastar las hipótesis planteadas.

Plan de análisis de los resultados

Respecto del procesamiento, sistematización y análisis de los datos:

- Los **datos de caracterización institucional** se volcarán y sistematizarán en bases de datos cuantitativas y se los trabajará con estadísticas descriptivas y en caso de corresponder, estadísticos de significación particu-

larmente en los casos de exploración de cruce de variables y comparación entre carreras e instituciones. Los datos cualitativos serán analizados mediante análisis de contenido e interpretación a la luz de los marcos referenciales mediante codificación y construcción de categorías de síntesis siguiendo el esquema presentado por Bardin citado por Vieytes (2004). Por último, se realizará triangulación y análisis cruzado de los resultados extraídos de las diferentes fuentes e instrumentos.

- Los **datos extraídos de las observaciones documentales de planes** serán revisadas y organizadas en función de la información que brindan los documentos para definir el corpus de análisis según los ejes, variables y objetivos indagados. Se confeccionarán grillas ad hoc que permitan sistematizar información cuanti y cualitativa.

Respecto del análisis cuantitativo, se trabajará con un procesamiento y sistematización mixta para la identificación de categorías relevadas y los contextos (manual) y el registro en bases de datos (informática). Se realizarán análisis cuantitativos siguiendo los estadísticos descriptivos y gráficos correspondientes según el tipo de variable o eje indagado utilizando software específico (SPSS).

Los datos cualitativos serán analizados mediante técnicas de análisis de contenido y análisis del discurso, identificando las medidas de codificación y construyendo las categorías de síntesis siguiendo el esquema presentado por Bardin (Vieytes, 2004), trabajando en un primer momento en un nivel textual para luego pasar a un nivel analítico para la gestión del corpus como unidad hermenéutica global.

La propuesta de trabajo intenta mantener una vigilancia de la coherencia interna/externa del proyecto tanto a nivel procesual como de resultados. Respecto de los resultados: además de revisar la validación de datos con los correspondientes estadísticos de significación y-o criterios de rigor en el caso de las metodologías cualitativas, se podrán realizar entrevistas a los diferentes actores para evaluar la validez ecológica y la fiabilidad de las interpretaciones y propuestas.

Resultados esperados

Se espera producir documentos que visibilicen las discrepancias entre las recomendaciones y lineamientos del Art. 33 de la Ley y lo que expresan los planes de estudio de las carreras de grado relevadas en el estudio.

En este sentido, los resultados de la investigación serán trabajados tanto al interior de nuestra propia comunidad universitaria como en conjunto con otras universidades y/o colectivos profesionales, a fin de fomentar la revisión de las propuestas formativas explicitadas en los planes de estudio desde una posición crítica reflexiva que permita una mayor articulación entre los diseños curriculares y la ley de Salud Mental.

Nuestro propósito es que en los planes de estudio de las carreras estrechamente vinculadas a los procesos de salud-enfermedad- atención y cuidado en salud mental que incluyan la perspectiva integral de salud y promoción, incorporen, potencien y articulen contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales en los que las competencias de los futuros profesionales se sustenten en un enfoque de derechos, fortaleciendo saberes y prácticas que promuevan la inclusión social, la interdisciplina e intersectorialidad, la salud pública y el enfoque comunitario.

Bibliografía:

- Alberdi, J.M.** (2003) Reformas y Contrarreformas, Políticas de Salud Mental en la Argentina. UNR Editora, Rosario, Argentina.
- Albornoz, M** (2001). Política científica .UNQ. Buenos Aires.
- Almeida-Filho, N.** (2006). Complejidad y transdisciplinariedad en el campo de la salud colectiva: evaluación de conceptos y aplicaciones. *Salud colectiva*, 2(2), 123-146.
- Amarante, P.** (2009). Superar el manicomio. Salud Mental y atención psicosocial. Topía Editorial: Bs. As.
- Andrade, Sally; Shedlin, Michele Y Bonilla, Elssy.** (1987) Métodos cualitativos para la evaluación de programas. Un manual paraprogramas de salud, planificación familiar y servicios sociales. The Pathfinder Fund: Massachusetts.
- Apple, M.** (1986). Ideología y currículo. Ediciones AKAL, Madrid
- Argandoña Yáñez, M.** (2004) Políticas de Salud Mental. Conferencia magistral de inauguración del VIII Congreso Boliviano de Psiquiatría realizado en Cochabamba, 9 de septiembre de 2004. Inédito
- Basaglia, F.** (1976) La institución negada. Informe de un hospital psiquiátrico. Ediciones Corregidor: Buenos Aires.
- Bernstein, B.** (1975) Visible and Invisible Pedagogies. En *Class, Codes and Control*, Vol. III, Towards a Theory of Educational Transmissions. RKP: London.
- Bernstein, B.** (1986) On the pedagogic discourse. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Greenwood Press: Nueva York.

- Bottinelli, M.** (2013) “Promoción y educación para la salud en los planes y políticas de Salud Mental en Argentina” Tesis de Doctorado en Salud Mental Comunitaria. UNLa. Dir: Emiliano Galende.
- Bottinelli, M. M.** (2006) “Reflexiones sobre la ética en los procesos de salud y educación”. Universidad Nacional de Lanús, Maestría en Metodología de Investigación Científica, Departamento de Humanidades y Arte.
- Bourdieu, P.** (1990): *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo: México.
- Bourdieu, P.** (2005). La práctica de la sociología reflexiva. En Bourdieu, Pierre y Wacquant Loic. Una invitación a la sociología reflexiva. 1ra edición. Siglo XXI editores: Buenos Aires.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.** (2008). La lógica de los campos. En Bourdieu, Pierre y Wacquant Loic. Una invitación a la sociología reflexiva. 2da edición. Siglo XXI editores: Buenos Aires.
- Breilh, J.** (2003) *Epidemiología Crítica. Ciencia emancipadora e interculturalidad*. Lugar: Buenos Aires.
- Buendía Eisman, L.; Colás Bravo, P. y Hernández Pi, F.** (1998) “Métodos de Investigación en Psicopedagogía”. McGraw-Hill. Madrid.
- Caldas de Almeida, J.M.** (2005) Logros y obstáculos en el desarrollo de políticas y servicios de salud mental en los países de América Latina y El Caribe después de la Declaración de Caracas. Conferencia dictada en la Conferencia Regional sobre la Reforma de los servicios de Salud Mental “15 años después de la Declaración de Caracas”, Brasilia, Brasil, 7 al 9 de noviembre de 2005, OPS/OMS-MS/Brazil
- CELS-MDRI.** (2008) *Vidas Arrasadas. La segregación de las personas en los asilos psiquiátricos argentinos*. Siglo XXI editores: Buenos Aires.
- Cohen, H; Natella, Graciela** (2013) *La desmanicomialización: Crónica de la reforma del Sistema de Salud Mental en Río Negro*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- De Lellis, M.** (2011) A propósito de la Ley Nacional de Salud Mental: Nuevos escenarios y desafíos para la formación de psicólogos. *Revista Diálogos. Revista Científica de Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades y ciencias de la Salud* Vol2 n°2 Junio 2011 Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis
- Elichiry N.** (2009). Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias. En Elichiry, N (2009) *Escuela y Aprendizajes. Trabajos de Psicología Educativa*. Manantial: Buenos Aires.
- Foucault, M.** (1973-1974) El poder psiquiátrico curso en el collège de France Clase del 7 de noviembre de 1973 Espacio asilar y orden disciplinario – Operación terapéutica y “tratamiento moral” –.
- Foucault, M.** (1983) *El discurso del poder*. Folios: México.

- Frankel, Daniel** (2008) Medicalización de la vida. Salud pública y eugenesia social. Buenos Aires: EDUNLA y Frankel, Daniel (2016) "Eugenesia Social. Configuraciones del poder en tiempos de muerte en vida" Buenos Aires: El Agora Fondo Editorial
- Galende, E.** (2008). Psicofármacos y Salud Mental. La ilusión de no ser. Ed. Paidós: Buenos Aires.
- Galende, E.** (noviembre de 2007). "Políticas para la Salud Mental" -Presentación del libro sobre jornadas de la memoria. Diario Rosario 12.
- García, R.** (2006) Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Gedisa: Argentina.
- Giovanella, S.; Lobato, L. y cols** (2008) Políticas e Sistema de Saúde no Brasil Fiocruz Editora, Rio de Janeiro.
- Gorbacz, L.** (2011) La Ley de Salud Mental y el Proyecto Nacional. En Panorámicas de salud mental a un año de la sanción de la Ley Nacional nº 26.657. Colección: De incapaces a sujetos de derechos. Nº6 Ministerio Público Tutelar Ed Eudeba: Bs. As.
- Jaramillo, A.** (2005) Presentación. En: Casali C. y cols. Cuestiones de Educación Superior. EDUNLA: Remedios de Escalada.
- Jaramillo, A.** (2005) Presentación. En: Casali C. y cols. Cuestiones de Educación Superior. EDUNLA: Remedios de Escalada.
- Levav, I.** (2013) Presentación realizada en las III Jornada Internacional de salud Mental. "Una mirada sobre la Ley de Salud Mental 26657, desde la Convención de los derechos de las personas con discapacidad, diversos instrumentos de DDHH, recomendaciones OMS y OPS, fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación y aportes de organizaciones civiles" realizado en Facultad de Derecho UBA 23 de abril de 2013
- Ley Nacional 26.657 de Derecho a la Protección de la Salud Mental. Publicada en el BO el, 3(12), 2010. Argentina.
- Minayo, M.C.** (1997) El desafío del conocimiento. Lugar editorial: Buenos Aires.
- Minayo, M.C. Souza** (2008). Interdisciplinariedad y pensamiento complejo en el área de la salud. Salud Colectiva. 4(1): [5-8].
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos (2013) Políticas públicas en salud mental: de un paradigma tutelar a uno de derechos humanos. Compilado por Malena Arriagada; Leticia Ceriani; Valeria Monópoli. - 1a ed. - Buenos Aires.
- Ministerio de Salud de la Nación (2014) Recomendaciones para Universidades públicas y privadas relacionadas con el artículo 33º de la Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones N26657. Argentina.
- Ministerio de Salud de la Nación (2015) "Lineamientos para la mejora de la formación de profesionales en Salud Mental".Argentina.

- Montero, M.** (2006) *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. Ed. Paidós: Bs. As.
- Morin, E.** (1998) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa: España.
- Nabergoi, M.** (2013) *El proceso de transformación de la atención psiquiátrica hacia el enfoque de cuidados en salud mental en Argentina. Participación de Terapia Ocupacional en la construcción del campo de la salud mental en la Ciudad de Buenos Aires (1957-1976)*. Directora: Graciela Zaldúa. Co-directora: M. Marcela Bottinelli. Tesis de Doctorado en Salud Mental Comunitaria. UNLa.
- Neirotti, N.** (2007) *Elementos conceptuales y metodológicos para la evaluación de políticas y programas sociales*, IPE-UNESCO Bs As.
- Popkewitz T.** (1989) *Los valores latentes del currículo centrado en las disciplinas en La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.
- Rodriguez, J.** (2009) *Situación actual de la salud mental en America Latina y el Caribe desde la perspectiva de la OPS/OMS. Retos y proyecciones*. En H. Cohen *Salud mental y derechos humanos. Vigencia de los estándares internacionales n° 65 año 2009* Representación OPS/OMS Argentina.
- Rubio, J.; Varas, J.** (1999) *El análisis de la realidad, en la intervención social. Métodos y técnicas de Investigación*, Ed. CCS, Madrid.
- Samaja J.** (2004) *Epistemología de la Salud. Reproducción social, subjetividad y transdisciplina*. Lugar Editorial: Buenos Aires.
- Samaja, J. A.** (1993) *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. EUDEBA Colección Temas: Buenos Aires.
- Saraceno, B.** (2013) *Presentación realizada en las III Jornada Internacional de salud Mental. "Una mirada sobre la Ley de Salud Mental 26657, desde la Convención de los derechos de las personas con discapacidad, diversos instrumentos de DDHH, recomendaciones OMS y OPS, fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación y aportes de organizaciones civiles"* realizado en Facultad de Derecho UBA 23 de abril de 2013
- Saraceno, B.; van Ommeren, M.; Batniji, R.; Cohen, A.; Gureje, O.; Mahoney, J.; Sridhar, D.; Underhill, C.** (2007) *Barriers to improvement of mental health services in low-income and middle-income countries*. *The Lancet, Series Global Mental Health*.
- Sarraceno, B** (1999) *La ciudadanía como forma de tolerancia*. En *Revista Tres al cuarto Actualidad psicoanálisis y cultura* N° 7, Barcelona.
- Sousa Campos, G.W.** (2000). *Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas*. *Saúde coletiva*, 5(2): [219-230].
- Squires, G.** (2002) *Managing Your Learning*. Londres, Routledge Study Guide. Taylor & Francis Books.

- Stolkiner, A.** (1987). De interdisciplinas e indisciplinas. En Elichiry, N. (comp.) El niño y la Escuela-Reflexiones sobre lo obvio. Ed. Nueva Visión: Buenos Aires. Págs. 313-316.
- Stolkiner, A.** (2003) La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. Campo Psi. Revista de Información especializada, 3 (10). Rosario. (abril, 1999). Disponible en <http://www.campopsi.com.ar/lecturas/stolkiner1.htm>. 404
- Testa, M.** (1989) Pensamiento estratégico y lógico de programación (El caso de la salud), Lugar Editorial: Buenos Aires
- Testa, M.** (2006) Pensar en salud, Lugar Editorial: Buenos Aires
- Vieytes, R.** (2004) Metodología de la Investigación en Organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnica. De las Ciencias: Buenos Aires.
- Wacquant, Loic J.D.** Introducción. En Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic (1995) Respuestas por una antropología reflexiva. Grijalbo: México. Págs. 15-38.
- Zaldúa** (coord.) (2016) Intervenciones en psicología social comunitaria: territorios, actores y políticas sociales / Graciela Zaldúa, Marcela Bottinelli y otros. – 1a ed. – Teseo: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Zaldúa, G.; Bottinelli, M. M.; Pawlowicz, M. P.; Sopransi, B.; Lenta, M.; Longo, R.; Monschela, R.; Nabergoi, M. Tisera, A.; Freire, M.** (2012) “A un año de la Ley Nacional de Salud Mental: nuevos desafíos para las políticas públicas, los dispositivos y las prácticas” Ponencia presentada en el IV Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología “Desafíos de la psicología latinoamericana comprometida con el bienestar humano”. Santa Cruz, Bolivia, 21 al 23 de junio de 2012. Publicado en Actas del Congreso.
- Zaldúa, G.; Bottinelli, M.; Sopransi, M.B.; Nabergoi, M.; Lenta, M.; Tisera, A. y Freire, M.** (2001) “Cuestiones y desafíos en la viabilidad de la Ley de Salud Mental”. Publicado en CD de Actas de las IX Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población. Organizado por el Instituto Gino Germani, Fac. de Ciencias Sociales UBA. Buenos Aires.

Marco normativo de referencia:

- Declaración de Caracas. Adoptada por aclamación por la Conferencia Reestructuración de la Atención Psiquiátrica en América Latina, Caracas, Venezuela, 11 al 14 de noviembre de 1990
- Declaración de Montreal sobre la Discapacidad Intelectual. Adoptada por unanimidad por los participantes de la Conferencia de la OPS y la OMS sobre Discapacidad Intelectual, el 6 de octubre de 2004

- Decreto N° 603/2013. Reglamentación de la Ley N° 26.657. Buenos Aires, 28 de mayo de 2013. Fecha de publicación: B.O. 29 de mayo de 2013.
- Ley 26.934. Plan integral para el abordaje de los consumos problemáticos. Sancionada: Abril 30 de 2014. Promulgada de Hecho: Mayo 28 de 2014
- Ley Nacional N° 26.657 de Salud Mental. Sancionada: Noviembre 25 de 2010. Promulgada: Diciembre 2 de 2010. Boletín Oficial de la República Argentina, 03/12/2010, Año CXVIII, Número 32.041
- Ley N° 26.378 de Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. Sancionada: Mayo 21 de 2008. Promulgada: Junio 6 de 2008
- Ley N° 26.529 de Derechos del Paciente, Historia Clínica y Consentimiento Informado. Sancionada: Octubre 21 de 2009. Promulgada de hecho: Noviembre 19 de 2009
- Ministerio de Salud de la Nación (2015) “Lineamientos para la mejora de la formación de profesionales en Salud Mental“. Argentina.
- Principios para la Protección de los Enfermos Mentales y para el Mejoramiento de la Atención de la Salud Mental. Adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 46/119, 17 de diciembre de 1991
- Principios Rectores para el Desarrollo de la Atención en Salud Mental en las Américas (Principios de Brasilia). Adoptados en la Conferencia Regional para la Reforma de los Servicios de Salud Mental: 15 años después de Caracas, 7 al 9 de noviembre de 2005
- Recomendación de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos sobre la Promoción y Protección de los Derechos de las Personas con Discapacidad Mental. Aprobada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en su 111º período extraordinario de sesiones, el 4 de abril de 2001
- Recomendaciones para Universidades públicas y privadas relacionadas con el artículo 33º de la Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones N26657. Ministerio de Salud de la Nación, 2014
- Ministerio de Salud de la Nación (2014) Recomendaciones para Universidades públicas y privadas relacionadas con el artículo 33º de la Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones N26657. Argentina.
- Ministerio de Salud de la Nación (2015) Lineamientos para la mejora de la formación de profesionales en Salud Mental. Argentina.
- Neirotti, N. (2007) Elementos conceptuales y metodológicos para la evaluación de políticas y programas sociales, IIPE-UNESCO Bs As.

Estrategia transdisciplinar de las Ciencias Veterinarias, centradas en la complejidad: “interfaz humano-animal-ambiente

MARÍA VICTORIA VIGNOLO

RAÚL MOTTA

DARÍO EZEQUIEL MANZOLI

mvignolo@fev.unl.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

El inicio académico de las Ciencias Veterinarias se dio a partir de la creación de la primera escuela de Veterinaria en Lyon (Francia), en 1761, siendo uno de sus pilares la biopatología comparada, entre el humano y el resto de los animales. Dos frases que se encuentran en el Reglamento de las Reales Escuelas de Veterinaria, muestran este enfoque:

“Las puertas de nuestra escuela están abiertas a todos aquellos cuya misión es velar por la conservación de la humanidad y que han adquirido, por el buen nombre que han alcanzado, el derecho de acudir a ellas para estudiar la naturaleza, buscar analogías y verificar ideas cuya confirmación puede ser útil para la especie humana”... “Hemos comprobado la estrecha relación que existe entre la máquina humana y la máquina animal; dicha relación es tal que la medicina humana y la medicina animal se instruirán y se perfeccionarán mutuamente el día que, libres de un prejuicio ridículo y funesto, dejemos de pensar que nos rebajamos y envilecemos estudiando la naturaleza de los animales, como si esa naturaleza y la verdad no fuesen en todo momento y en todo lugar dignas de ser exploradas por cualquiera que sepa observar y pensar”(Vet2011, 2012).

“Luego, las Ciencias Veterinarias evolucionaron hacia un enfoque clínico y de sanidad en animales de granja y de compañía” (Asociación Panamericana de Ciencias Veterinarias [PANVET], 2013, pág. 19), lo cual fue de la mano con el principio de reducción y simplificación que rigió, y sigue rigiendo, en algunos campos a la ciencia (Martinez Miguez, 2009). En los últimos decenios, producto del crecimiento de la población mundial, el incremento de la demanda de alimentos de origen animal y el cambio global (Conraths *et al.*, 2011), se generan interrelaciones entre constituyentes biológicos, sociales, políticos y culturales que no han sido suficientemente abordadas

por la investigación científica clásica (Martínez Miguelez, 2009). Estas modificaciones se están sucediendo a grandes escalas y a una gran velocidad, desencadenando nuevos y complejos problemas en las áreas de salud pública y/o animal, ejemplo de esto fue el surgimiento y propagación del virus de Influenza aviar altamente patogénica H5N1, acaecida a mediados del decenio pasado (Beldomenico y Uhart, 2008). También se puede citar el desafío de la producción animal sustentable, que presenta cualidades de interrelación manejables, viables y equitativas entre los tres pilares primarios de la sostenibilidad: sociedad, ambiente y economía (Kebreab, 2013), o el desarrollo regional a través del manejo de fauna por parte de pobladores locales (Ojasti y Dallmeier, 2000).

Siguiendo con los ejemplos arriba citados, en el caso de la enfermedad de Influenza Aviar Altamente Patogénica (IAAP) en el primer decenio de este siglo que afectó inicialmente a Asia y Europa, un estudio realizado por el Banco Mundial informó que en Vietnam las pérdidas por muertes o sacrificios de aves de corral y en la producción de huevos fueron de US\$ 77,5 millones (Dinh, Rama, y Suri, 2005). Además, trajo aparejado, problemas de nivel económico y social, un reporte de la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO], 2006) indicó que en Indonesia un 23% de los trabajadores perdieron sus puestos de trabajo y el 40% de los productores familiares debieron cerrar sus establecimientos. Problemas semejantes se observaron en países europeos, por ejemplo, en Italia se produjo una disminución del 70% en el consumo de carne de aves (FAO, 2006). Además, el virus de la IAAP también produjo problemas de conservación en animales silvestres, tal vez, el caso más importante fue la muerte del 10% de la población mundial del ganso migratorio de Asia (*Anserindicus*) (Dierauf, Karesh, Gilardi, y Fischer, 2006). Mientras que, al referirnos a la salud pública, en el sudeste asiático se han producido 218 casos humanos con 124 muertes distribuidos en 10 países.

Esta enfermedad ha demostrado ser de una complejidad tal que se requirió de la unión de distintas instituciones mundiales para poder abordar la problemática, como la FAO, OIE y la OMS. Éstas se reunieron y acordaron realizar una alianza tripartita para afrontar estos nuevos y complejos problemas, siendo la Medicina Veterinaria una de las partes importantes de estos equipos de trabajo, tanto a nivel local como global (Salman, 2009). De esta intervención surge el término “Una Salud”, que es una aproximación sistémica y transdisciplinaria, necesaria para resolver los complejos problemas de salud que se generan en la interfaz humano-animal-ambiente (Min, Allen-Scott y Buntain, 2013).

Existen variados ejemplos sobre diversos desafíos en distintos sistemas productivos que el Médico Veterinario debe y deberá enfrentar, lo cuales escapan a una mera intervención disciplinar o unidimensional. A continuación, se ejemplifica la situación en relación a un sistema de producción de bovinos para leche.

Un estudio cuyo objetivo fue identificar y caracterizar las causas de la adaptación y permanencia de los productores lecheros de la provincia de Santa Fe, frente al proceso de agriculturización, concluyó que las causas de la adaptación están basadas en la capacidad económica, de adaptarse a nuevas tecnologías. También existen factores sociológicos como es contar con personal capacitado, que sea de confianza para la empresa y que se sienta dueño y parte de las decisiones empresariales, como así también la garantía de condiciones dignas de trabajo (Benitez, 2014). El proceso de agriculturización se define como el uso creciente y continuo de las tierras para cultivos agrícolas en reemplazo de uso ganadero o mixto, también se asocia con intensificación ganadera (Manuel-Navarrete *et al.*, 2009). Efectos de este proceso se evidencian, por ejemplo, en el incremento del área dedicada a la agricultura en un 13,8% en el partido de Azul (Buenos Aires) con una pérdida de la superficie de agua dulce cercano al 82% y, en los cuerpos de agua remanentes, se observa una disminución de la calidad producida principalmente por el hallazgo de agroquímicos (Vazquez, 2013).

En el caso de la intensificación ganadera, más precisamente en feedlot, en Argentina se ha detectado contaminación de suelos y agua subterránea con nitratos, fósforo, cinc y contaminación microbiológica. Mientras que, en tambos de cuencas lecheras de la Argentina, se registraron cepas de *Escherichia coli* resistente a diversos antibióticos, lo cual es un efecto negativo tanto sobre la salud animal como pública (Herrero, 2008).

Por otra parte, el avance de la frontera agropecuaria sobre ambientes naturales favorece el salto de patógenos desde hospedadores silvestres al humano y/o animales domésticos, como ejemplos pueden citarse los brotes de Virus Sin Nombre (EEUU), Virus Machupo (Bolivia), Virus Sabia y Virus Guanarito (Venezuela) y Virus Junín (Argentina), (Soler, Romero, Villamil, Gómez, y Jaimes., 2011).

En el ejemplo enunciado respecto a la producción lechera, (causas y consecuencias de la agriculturización de distintos sistemas de producción), requiere de un análisis donde se tenga en cuenta la interrelación de los pilares social, ambiental y económico.

El análisis de las situaciones planteadas en el contexto de Una Salud y la Producción Agropecuaria Sustentable, manifiestan la necesidad de un enfoque sistémico.

co mediante el estudio transdisciplinario (Charron, 2014). Pero, ¿Qué entendemos por sistema, complejidad y transdisciplinariedad?...

¿Qué entendemos por sistemas?

Un sistema es un “conjunto de elementos, además de las relaciones entre los objetos y entre sus atributos” (García, 1979, p. 49). Estos elementos se encuentran interrelacionados entre sí, generando una determinada estructura. A su vez, el sistema está inmerso en un medio, el cual corresponde a las condiciones que influyen sobre su comportamiento (Arnold y Osorio, 1998).

El enfoque sistémico, estudia los componentes de un sistema, pero no se limita a ellos; invita a estudiar la composición, el entorno y la estructura de los sistemas de interés (Bunge, 1995).

¿Qué es la complejidad?

La complejidad es “un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin, 2005, pág. 17).

Según Morin (2005), se pueden observar tres principios: principio dialógico (necesidad de mantener la dualidad en el seno de la unidad), principio de la recursividad organizacional (rompe con la linealidad de causa/efecto), principio hologramático (el todo también está en la parte).

Diversos teóricos que abordan la temática de la complejidad enriquecen la perspectiva ecológica. Para Morin (1983) la ecología, es la ciencia de las interacciones combinatorias/organizadoras entre cada uno y todos los constituyentes físicos y vivientes de los ecosistemas. Por lo tanto, propone romper con la mirada rígida que aísla a los seres de su entorno. La noción de ecosistema es fundamental en cuanto permite concluir que las interacciones entre vivientes, al conjugarse con los condicionamientos y posibilidades que proporciona el biotipo físico organizan precisamente al entorno en sistema.

Entre el humano, el resto de los animales y el ambiente, se genera una interrelación multidimensional, donde lo relevante es la interfaz, sus relaciones. De esta

manera, podemos comprender que las referencias a actividades inter y transdisciplinarias sugieren que son dinámicas interactivas que tienen por consecuencia una transformación recíproca de las disciplinas relacionadas en un campo/sujeto/objeto/contexto determinado (Motta, 2002).

¿Qué entendemos por transdisciplina?

Para Nicolescu, la visión transdisciplinaria es una perspectiva que propone considerar una realidad multidimensional estructurada en múltiples niveles, que sustituya la visión de una realidad unidimensional del pensamiento clásico. (Motta, 2002). La transdisciplinariedad es desde donde se articula la multiplicidad de dimensiones que emerge en el nodo multicausal de la Complejidad (Polizzoni, 2011). Citada por algunos autores como una forma de generación del conocimiento dialogado (Alfaro, Fernandez, y Gonzalez, 2015).

La emergencia de proyectos y propuestas transdisciplinares, junto a la maduración de las disciplinas, y a los esfuerzos inter y multidisciplinares, mostrarían la existencia de diferentes niveles de realidad regidos por diferentes lógicas (Motta, 2002).

Las Ciencias Veterinarias necesitan prepararse para el futuro, deben reconocer las necesidades de una sociedad global donde los veterinarios juegan un papel importante en la intersección de cinco dominios de trabajo: salud pública, investigación biomédica, la seguridad alimentaria mundial, la salud de los ecosistemas y la salud de los animales (Gibbs, 2012).

En base a éstas definiciones teóricas y como lo afirmamos anteriormente, el análisis de las situaciones planteadas en el contexto de Una Salud y la Producción Agropecuaria Sustentable, manifiestan la necesidad de un enfoque sistémico mediante el estudio transdisciplinario (Charron, 2014). En base a ésta necesidad, se profundizó la búsqueda bibliográfica para conocer el estado actual del conocimiento.

Estado actual del conocimiento

Actualmente existen posibles tendencias en relación a nuevas dinámicas articuladoras: resistencia antimicrobianos, seguridad sanitaria de los alimentos derivados de la producción animal, zoonosis, bienestar animal, procesos de innovación, cam-

bio climático. Las mismas, constituyen sistemas complejos de la interfaz animal-humano- ambiente donde las Ciencias Veterinarias son parte, siendo enunciadas por la OIE, validadas a nivel local por organismos nacionales y provinciales, públicos y privados, tales como el Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria (SENASA), el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y la Agencia Santafesina de Seguridad Alimentaria (ASSAL), las cuales se presentan en el área de influencia de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral (FCV-UNL).

Resistencia antimicrobianos

En veterinaria, los antimicrobianos se emplean en animales de compañía y de producción; en estos últimos, con fines terapéuticos, profilácticos o como promotores del crecimiento. La resistencia a los agentes antimicrobianos supone una amenaza para el control de las enfermedades en todo el mundo y, en la actualidad, constituye una de las mayores preocupaciones en materia de sanidad animal y salud humana. Esta problemática requiere el compromiso total de la sociedad a través del enfoque “Una salud”. La OIE desempeña una función activa junto con otras organizaciones internacionales, en particular la FAO y la OMS en el marco del acuerdo tripartito. Resulta esencial el Plan de Acción Mundial desarrollado por la OMS, en colaboración con la FAO y la OIE, así como el compromiso de los Países Miembros de las tres organizaciones (Orand, Moulin, y Erlacher Vindel, 2016).

Seguridad sanitaria de los alimentos derivados de la producción animal

A escala mundial, las enfermedades transmitidas por los alimentos son una causa importante de morbilidad y mortalidad humana. Los animales desempeñan un papel importante en este tipo de enfermedades ya que los productos alimentarios de origen animal pueden ser una fuente de patógenos (por ejemplo: salmonelosis no tifoidea) y causar contaminación fecal en los alimentos vegetales y el agua. Para minimizar el riesgo de enfermedades de transmisión alimentaria, se han de tomar medidas tanto en la cría como en las etapas siguientes de la cadena de producción de alimentos hasta su consumo, es decir, ‘de la granja al tenedor’, la gestión de los riesgos que surgen en la granja hasta el procesamiento primario (OIE, 2016).

El control de alimentos y salud pública, es un tema que afecta transversalmente a distintas profesiones y rubros, pero también regiones, gobiernos y países, en éste sentido el Colegio de Veterinarios de la Provincia de Buenos Aires, ha manifestado reiteradas veces que, uniendo esfuerzos y garantizando los mejores productos al mercado, es posible enfrentar este desafío sanitario –de carácter global-. El aporte profesional del médico veterinario durante el ciclo productivo de los animales es extremadamente importante (Colegio de Veterinarios Provincia de Buenos Aires, 2016).

En diciembre de 2007, en la provincia de Santa Fe, se decretó la creación de la ASSAL, como respuesta a la necesidad de articular a todos aquellos actores públicos y privados que promueven la seguridad de los productos y procesos alimenticios en cada uno de los eslabones de la cadena agroalimentaria que recorre el camino que va desde el campo a la mesa; protegiendo, como fin primero y último, la Salud Pública de todos los santafesinos (ASSAL, 2016).

Zoonosis

Las enfermedades zoonóticas constituyen un serio problema para la salud pública, ocasionando cerca del 25% de las muertes en humanos anualmente (Taylor, Latham, & Woolhouse, 2001). Se estima que cerca del 60% de las enfermedades actualmente afectan al ser humano son zoonosis y el 75% de ellas provienen de reservorio silvestre (Slingenbergh, Gilbert, Balogh, y Wint, 2004). La comprensión de la ecoepidemiología de las enfermedades, sus reservorios y sus diversas sinergias requiere un enfoque holístico y multidisciplinar que permita abordar sus causas y sea capaz de proponer soluciones prácticas para su prevención y control. De esta forma, se proyecta un manejo sostenible de la biodiversidad, asegurando la salud de los ecosistemas, la salud pública humana y animal. Al tiempo que permite a los países la evaluación, gestión y comunicación de riesgos de enfermedades animales, para así evitar la imposición de barreras comerciales a sus productos (Aguirre y Gómez, 2009 ;Daszack *et al.*, 2007).

Bienestar animal

El bienestar animal es un tema complejo y multifacético en el que intervienen aspectos científicos, éticos, económicos, culturales, sociales, religiosos y políticos, y

en el que la sociedad cada vez se interesa más; por ello, es un ámbito que desde hace más de una década resulta prioritario para la OIE (Mellor y Bayvel, 2014).

El concepto de buenas prácticas de manejo desde la producción está constituido por el vínculo entre bienestar animal, la salud animal y la seguridad alimentaria. El bienestar animal tiene impacto técnico económico sobre la cadena, es utilizado como barrera por diferentes países o como un aspecto que agrega valor y es decisor de compra de parte de diferentes mercados, especialmente de los más desarrollados. (INTA (a), 2016).

Procesos de innovación

Parte de la problemática de la innovación en Argentina es que, a pesar de las críticas recibidas, continúa predominando el modelo lineal de generación, transferencia y adopción de tecnología, con importantes limitaciones para el desarrollo de tecnologías que tengan en cuenta la complejidad de los aspectos productivos, sociales, económicos, ecológicos y culturales. Esto hace que a menudo la apropiación y utilización del conocimiento científico generado sea baja, y más bajo aún el impacto alcanzado sobre la realidad. La persistencia del modelo lineal, la naturalización de la ciencia neutral y la invisibilidad de los enfoques conceptuales que los sustentan, hacen que sean aún escasas las capacidades profesionales e institucionales para impulsar modelos alternativos que den respuesta a la complejidad y heterogeneidad de los territorios y que puedan construir un "modo de ser propio" histórico y contextual de la actividad científica, tecnológica y de innovación nacional (INTA (b), 2016).

A modo de ejemplo podemos nombrar el tambo robotizado en la Estación Experimental Agropecuaria, EEA INTA Rafaela, un proyecto vinculado a una institución pública y una empresa privada, el cual no se circunscribe al robot, sino que incorpora una serie de otras investigaciones asociadas sobre tecnologías agrícolas-forrajeras, gestión ambiental, bienestar animal, manejo sanitario, reproductivo y alimenticio, inocuidad y calidad de leche, mano de obra (INTA, 2015).

Cambio Climático

La producción pecuaria, así como la sanidad y el bienestar animal, resultarán afectados por las consecuencias del cambio climático, con considerables repercu-

siones para la salud humana y la seguridad e inocuidad alimentarias. El cambio climático, asociado a la globalización, favorecerá la aparición de enfermedades transmitidas por vectores y la propagación de agentes patógenos, lo cual comprometerá la producción animal y los ingresos de las poblaciones rurales, incluidos cientos de millones de personas pobres de todo el mundo. En un contexto de aumento incesante en la demanda de proteína animal, estos factores amenazarán la salud humana y los medios de subsistencia.

Lo único constante, en cuestiones de clima, es lo variable, se está viendo, a escala mundial y por un efecto global, una mayor variabilidad climática entre años. Nuestros sistemas productivos dependen en gran medida del clima y lo que sucede con este influye directamente en la producción” (INTA (c), 2016).

Historicidad de las Ciencias Veterinarias: De la biopatología comparada, atravesando un enfoque clínico y de sanidad en animales de granja y de compañía, hacia el actual cambio de paradigma social, cultural y económico.

Según la nomenclatura para los campos de las ciencias y las tecnologías, establecida en la clasificación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), las Ciencias Veterinarias, se enmarcan dentro de las Ciencias Agrarias, estando conformada por las siguientes disciplinas: Anatomía, Genética, Inmunología, Medicina Interna, Microbiología, Nutrición, Patología, Farmacología, Fisiología, Cirugía, Virología (UNESCO, 2007).

Como se expresó anteriormente, uno de los pilares en los que se basaron las primeras escuelas de Ciencias Veterinarias fue la biopatología comparada (Vet2011, 2012) para luego abocarse principalmente a un enfoque clínico y de sanidad en animales de granja y de compañía (PANVET, 2013). El Perfil del Médico Veterinario con Visión al 2030, propuesto PANVET (2013), manifiesta:

“El Médico Veterinario es un profesional con espíritu ético, crítico, científico y humanista que, considerando las necesidades sociales, mejora la calidad de vida del hombre y los animales a través de acciones que permiten la prevención, diagnóstico, resolución de problemas de salud y bienestar animal, producción animal sustentable, calidad e inocuidad de los alimentos y salud pública veterinaria en armonía con el medio ambiente” (p.67)

Un de las competencias generales para nuestra profesión, en marco de los criterios de calidad para la acreditación del Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias (ARCU-SUR), es poseer habilidades y capacidades para interactuar en equipos multidisciplinarios en el ejercicio profesional (ARCU-SUR, 2015).

En los últimos decenios, dicha práctica profesional se desarrolla en un contexto con modificaciones en los ecosistemas tanto a nivel local como global producto del crecimiento de la población mundial, incremento de la demanda de alimentos de origen animal y cambio global (generado por la contaminación, cambio climático y modificación del uso de la tierra) (Conraths *et al*, 2011). Además, el cambio climático, asociado a la globalización, favorecerá aún más la aparición de enfermedades transmitidas por vectores y la propagación de agentes patógenos, lo cual comprometerá la producción animal y los ingresos de las poblaciones rurales.

Nos encontramos ante un profundo cambio de paradigma social, cultural y económico, ante el cual las profesiones no quedan al margen; las nuevas economías, el funcionamiento de las organizaciones, las estructuras productivas y los propósitos estructurales, tienden a ser globales, la fuerza motriz se sustenta fundamentalmente en la introducción de nuevas tecnologías, siendo el recurso la información, (por ende el conocimiento), el énfasis está puesto en la innovación y la creatividad y el flujo de la información es interactivo (Galván, Kummer, y Volpato, 2016).

“Una Salud” (OneHealth): Un precedente sobre el abordaje de la “interfaz humano - animal - ambiente”, como modelo de análisis de dinámicas interactivas y transdisciplinarias.

El término “Una Salud”, (OneHealth), surgió por una alianza estratégica entre la OMS, la FAO y la OIE. Este término, permitió la consideración de las grandes oportunidades ligadas a la protección de la salud pública por medio de políticas de prevención de control de patógenos en las poblaciones animales en la interfaz entre el hombre, el animal y el medio ambiente (Vallat, 2013).

Esta aproximación integradora abarca varios campos ocupacionales de la Medicina Veterinaria hace referencia a la interconexión entre la salud animal, salud humana y salud ambiental, estableciendo un precedente sobre el abordaje de la “interfaz humano - animal - ambiente”, como un modelo de análisis de dinámicas interactivas entre procesos. Debemos entonces, reconocer las interrelaciones multidimensionales y transdisciplinarias humano, animales, ambiente, y la propia interfaz, donde se dan dichas interrelaciones.

El bienestar animal, la resistencia a antimicrobianos, la seguridad sanitaria de los alimentos derivados de la producción animal, el cambio climático y los procesos de innovación constituyen nuevas aproximaciones integradoras, modelos de análisis de la interfaz animal-humano-ambiente, siendo las principales problemáticas globales a las que se enfrentan las Ciencias Veterinarias enunciadas por la OIE, que organismos nacionales y provinciales, tales como SENASA, INTA, ASSAL validan a nivel local y que se presentan en el área de influencia de la FCV-UNL.

El análisis de la interfaz animal-humano-ambiente, requiere de estudios a distintos niveles de organización biológica, desde sistemas moleculares hasta sistemas socio-ambientales (y las posibles interacciones que se presenten a distintos niveles), precisándose un nuevo modelo de cooperación entre disciplinas que es la investigación transdisciplinaria (Min, Allen-Scott, y Buntain, 2013).

Es necesario una reflexión – acción sobre como las Ciencias Veterinarias, advierten las relaciones entre sus propias disciplinas en relación a estas dinámicas articuladoras que en los últimos tiempos se vienen manifestando a nivel local y global, las cuales se centran en el sistema complejo “interfaz humano - animal - ambiente”.

La interfaz donde se desarrollan las dinámicas interactivas y transdisciplinarias “humano - animal - ambiente”, se articulan en un territorio.

Desde el pensamiento complejo, el análisis de estas dinámicas interactivas y transdisciplinarias “humano - animal - ambiente”, contempla la complejidad del tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados enfatizando la interfaz donde se dan dichas interacciones. Profundizando este abordaje, estas dinámicas interactivas, se articulan y contextualizan en un territorio (Morin, 2005).

Los territorios no se definen por límites físicos, sino por la manera cómo se produce, en su interior, la interacción social. El abordaje territorial exige, además, el análisis de las instituciones alrededor de las cuales se organiza la interacción social localizada (Manzanal y Nieman, 2006).

En relación al término “Una Salud”, (OneHealth), las tres instituciones FAO, OIE, y OMS han estado trabajando juntos durante varias décadas creando estructuras de gobernabilidad a partir de una mayor colaboración intersectorial, al darse cuenta de que la gestión y la respuesta a riesgos relacionados con las zoonosis y algunas enfermedades de alto impacto, es complejo requiriendo una cooperación

multisectorial y multi-institucional, proponiendo una dirección estratégica para la colaboración internacional destinado a coordinar actividades globales para hacer frente a los riesgos de salud en la interfaz humano-animal- ecosistemas a partir de una agenda complementaria que incluirá la labor normativa, pública la comunicación, detección de patógenos, evaluación de riesgos y la gestión, fortalecimiento de la capacidad técnica e investigación desarrollo, lo que será de importancia para la salud pública, agrícola, social y económica en el futuro (FAO-OIE-WHO, 2010).

La reaparición o el surgimiento de nuevas enfermedades de los animales, incluidas las zoonosis, la creciente amenaza las enfermedades de origen animal transfronteriza, el impacto ambiental de cambios y la globalización, así como nuevas demandas de la sociedad relacionados con la alimentación, la seguridad alimentaria, la salud pública y bienestar de los animales, hacen hincapié en la crítica necesidad de colaboración entre las tres organizaciones (FAO-OIE-WHO, 2010).

Como vemos, en las últimas décadas, las interrelaciones e interconexiones entre los constituyentes biológicos, sociales, políticos, culturales y ecológicos se han incrementado (Martinez Miguelez, 2009).

Estas relaciones e interconexión se articulan en un territorio. El mismo es el resultado de la manera como las sociedades se organizan para usar los sistemas naturales en los que se apoya su reproducción, lo cual abre un interesante campo de cooperación entre las ciencias sociales y naturales para el conocimiento de esta relación (Manzanal y Nieman, 2006).

Por todo lo anteriormente expuesto creemos que las Ciencias Veterinarias, para atender a los actuales y posibles problemas complejos en relación a la interfaz animal-humano-ambiente, necesitan de una cooperación disciplinaria en la línea de la transdisciplina.

Con el fin de esclarecer esta hipótesis nos proponemos identificar y plantear estrategias transdisciplinares, complementarias con los conocimientos y herramientas que actualmente se vienen implementando por parte de las disciplinas que conforman las Ciencias Veterinarias. Las cuales estarán centradas en el sistema complejo “interfaz animal-humano-ambiente”, que surgen de actuales y posibles aproximaciones integradoras con el fin de fortalecer la pertinencia de la práctica en Medicina Veterinaria, en el área de influencia de la FCV-UNL.

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre como las Ciencias Veterinarias deben describir, explicar y demarcar el abordaje de la “interfaz humano -

animal - ambiente”, como modelo de análisis de dinámicas interactivas y transdisciplinarias, que se articulan en un territorio el cual no solo se definen por límites físicos, sino que exige, además, el análisis de las instituciones alrededor de las cuales se organiza la interacción social localizada.

Para el abordaje de esta problemática se propone una metodología cuali-cuantitativa. Los métodos mixtos o híbridos... representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos... permiten lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista, 2010). Empleando perspectivas cualitativas en fases exploratorias y cuantitativas para establecer regularidades, que luego se exploran en detalle a través de estrategias cualitativas.

El concepto Una Salud, el bienestar animal, la resistencia a antimicrobianos, la seguridad sanitaria de los alimentos derivados de la producción animal, el cambio climático y los procesos de innovación representan modelo de análisis de dinámicas interactivas, donde se reconocen las interrelaciones multidimensionales y transdisciplinarias humano, animales, ambiente, y la propia interfaz, donde se dan dichas interrelaciones.

Como dijimos, los territorios no se definen por límites físicos exclusivamente sino por la manera cómo se produce, en su interior, la interacción social. En nuestro caso, el abordaje territorial implicaría el análisis de las instituciones alrededor de las cuales se organiza dicha interacción, las cuales se encuentran en el área de influencia de la FCV-UNL. Nuestro universo de estudio quedaría conformado entonces, por entidades tanto públicas como privadas, que se desempeñan o estudian las dinámicas antes citadas, y que tienen como una de las partes interactuantes a la Medicina Veterinaria.

Lo que se espera de este trabajo es poder caracterizar el sistema complejo: “interfaz humano-animal-ambiente” a partir del análisis de las dinámicas que se articulan en el territorio dentro del área de influencia de la FCV-UNL ; identificar interrelaciones de tipo multidisciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias de las Ciencias Veterinarias vinculadas el sistema complejo: “interfaz humano-animal-ambiente”; proponer una estrategia de abordaje transdisciplinario, que se complementen con las ya adoptadas por las disciplinas particulares hasta el momento.

Bibliografía

- Aguirre, A., y Gómez, A.** (2009). Essential veterinary education in conservation medicine and ecosystem health: a global perspectiva. *Rev Sci Tech Off Int Epiz*, 28, 597-603.
- Alfaro, J., Fernandez, C., y Gonzalez, J.** (2015). El diálogo transdisciplinario un enfoque de abordaje del cambio climático. *Revista Científica de FAREM-Esteli - Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano.*, 14(4), 72-85.
- ARCU-SUR.** (2015). *Criterios de calidad para la acreditación ARCU-SUR - Veterinaria.* Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias.
- Arnold, M., y Osorio, F.** (1998). Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de sistemas. *Cinta Moebio* 3:40-49. *Cinta Moebio*, 3, 40-49.
- ASSAL.** (2016). *Agencia Santafesina de Seguridad Sanitaria Ministerio de Salud.* Recuperado el junio de 2016, de https://www.assal.gov.ar/assal_principal/informacional-quienes-somos.html
- Beldomenico, P., y Uhart, M.** (2008). Ecoepidemiología de los Virus de Influenza Aviar. *Revista FAVE - Cs Vs*, 7(1 y 2), 23-40.
- Benitez, R.** (2014). *Capacidad de adaptación de los productores lecheros en un contexto de agriculturización. Sarmiento y Esperanza, zona centro provincia de Santa Fe*” (tesis de grado), Facultad de Ciencias Agrarias - UNL, Esperanza, Santa Fe.
- Bunge, M.** (1995). *Sistemas sociales y filosofía.* Buenos Aires. Argentina.: Sudamericana SA.
- Charron, D.** (Ed.). (2014). *La investigación de ecosalud en la práctica: Aplicaciones innovadoras de un enfoque ecosistémico para la salud.* (Vols. No. E50-1169). El Salvador: International Development Research Centre y PyVed.
- Colegio de Veterinarios Provincia de Buenos Aires.**(2016). *Control de alimentos y salud pública: una red de responsabilidades compartidas.* Recuperado el julio de 2016, de <http://www.vetcomunicaciones.com.ar/page/noticias/id/1896/title/Control-de-alimentos-y-salud-p%C3%BAblica%3A-una-red-de-responsabilidades-compartidas>
- Conraths, F., Schwabenbauer, K., Vallat, B., Meslin, F.-X., Füßel, A.-E., Slingenbergh, J.,y Mettenleiter, T.** (2011). Animal health in the 21st century – A global challenge. *Preventive veterinary medicine*, 102, 93-97.
- Daszack, P., Epstein, J., Kilpatrick, A., Aguirre, A., Karesh, W., y Cunningham, A.** (2007). Collaborative research approaches to the role of wildlife in zoonotic diseases emergence. *Current Topics of Microbiology and Immunology.*, 315, 463-475.

- Dierauf, L., Karesh, W., Gilardi, K., y Fischer, J.** (2006). Avian influenza virus and free-ranging wild birds. *Journal of American Veterinary Medicine Association.*, 228(12), 1877- 1882. doi:10.2460/javma.228.12.1877
- Dinh, T. V., Rama, M., & Suri, V.** (2005). *The costs of avian influenza in Vietnam.* Obtenido de The World Bank.
- FAO.** (2006). *Escalating bird flu crisis jeopardizes global poultry trade prospects* . Obtenido de FAO: <http://www.fao.org/newsroom/en/news/2006/1000240/index.html>.
- FAO-OIE-WHO.** (2010). The FAO-OIE-WHO Collaboration Sharing responsibilities and coordinating global activities to address health risks at the animal-human-ecosystems interfaces.
- Galván, S. M., Kummer, C., y Volpato, V.** (2016). *Algo más que formación técnica para los jóvenes veterinarios egresados.* Recuperado el junio de 2016, de VetComunicaciones:
http://www.vetcomunicaciones.com.ar/uploadsarchivos/demandas_profesionales_de_sde_el_sector_productivo.pdf
- García, R.** (1979). *Crítica de la Teoría de Sistemas.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gibbs, S. E.** (2012). The historical, present, and future role of veterinarians in One Health. Springer Berlin Heidelberg. En *In One Health: The Human-Animal-Environment Interfaces in Emerging Infectious Diseases* (págs. 31-47). Springer.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, P.** (2010). *Metodología de la investigación.* D.F., Mexico: McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. doi:ISBN: 978-607-15-0291-9
- Herrero, M.** . (2008). Consideraciones ambientales de la intensificación en producción animal. . *Ecología Austral*, 18(3), 273 - 289.
- INTA .** (2015). *Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.* Recuperado el mayo de 2016, de <http://inta.gob.ar/noticias/presentamos-el-tambo-robotizado>
- INTA (a).** (2016). *Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.* Recuperado el mayo de 2016, de <http://inta.gob.ar/proyectos/PNPA-1126044>
- INTA (b).** (2016). *Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.* Recuperado el mayo de 2016, de <http://inta.gob.ar/proyectos/PNSEPT-1129043>
- INTA (c).** (mayo de 2016). *Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria - Informa.* Recuperado el mayo de 2016, de <http://intainforma.inta.gov.ar/?p=31797>
- Kebreab, E.**(Ed.). (2013). Sustainable animal agriculture. Obtenido de http://www.fao.org/fileadmin/user_upload/animalwelfare/20133419221_2.pdf
- Manuel-Navarrete, D., Gallopín, G., Blanco, M., Díaz-Zorita, D., Ferraro, H., Herzer, P., Celis.** (2009). Análisis sistémico de la agriculturización en la pampa

- húmeda argentina y sus consecuencias en regiones extrapampeanas: sostenibilidad, brechas de conocimiento e integración de políticas. *Environment, Development and Sustainability*, 11(3), 621-638. doi: 10.1007/s10668-007-9133-0
- Manzanal, M., y Nieman, G.** (2006). *Desarrollo rural. Organizaciones, instituciones y territorios* (1° ed.). Buenos Aires, Argentina: Centro Integral Comunicación, Cultura y Sociedad - CICCUS. doi:987-9355-27-X
- Martinez Miguelez, M.** (2009). Hacia una epistemología de la complejidad y transdisciplinariedad.,. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(36), 11-31. Recuperado el abril de 2016, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162009000300003&lng=es&tlng=es.
- Mellor, D., y Bayvel, D.** (abril 2014 de 2014). 2014. Bienestar animal. ¿Cómo va a evolucionar? *Revista Científica y técnica de la OIE*, 33(1).
- Min, B., Allen-Scott, L. K., & Buntain, B. (2013). Transdisciplinary research for complex One Health issues: a scoping review of key concepts. *Preventive Veterinary Medicine*, 112(3), 222-229.
- Morin, E.** (1983). *El Método II. La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E.** (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Motta, R.** (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad . *Polis. Revista Latinoamericana*, 3. Obtenido de <http://polis.revues.org/7701>
- OIE.** (2016). *Organizacion Mundial de Sanidad Animal*. Recuperado el junio de 2016, de <http://www.oie.int/es/seguridad-sanitaria-de-los-alimentos/logros-alcanzados/>
- Ojasti J.; Dallmeier, F.** (2000). *Manejo de fauna silvestre neotropical/Smithsonian Institution/MAB Program*. (Ojasti J., & F. Dallmeier, Edits.) Washington D.C.
- Orand J.P., Moulin, G., y Erlacher Vindel, E.** (2016). “Combatir la resistencia antimicrobiana a través del enfoque “una salud”: acciones y estrategias de la oie”. 84ª *Sesion General , de la Organizacion Mundial de Sanidad Animal.Asamble Mundial*. Paris.
- PANVET.** (2013). *Perfil profesional del Médico Veterinario en Latinoamérica- Visión 2030*. (P. J. Taylor, Ed.) Guadalajara, México: Amateditorial.
- Polizzoni, M. (2011). “Modelo Teórico- Metodológico Transdisciplinario (MTMT) para Sujetos Complejos en Tiempos de Crisis”. *Revista Complejidad*, 27-35.
- Salman, M.** (2009). The role of veterinary epidemiology in combating infectious animal diseases on a global scale: The impact of training and outreach programs. *Preventive Medicine Veterinary*, 92, 284-287.
- Slingenbergh, J., Gilbert, M., Balogh, K., y Wint, W.** (2004). Ecological sources of zoonotic diseases. *Rev Sci Tech Off Int Epiz.*, 23, 467-484.

- Soler, D., Romero, J., Villamil, L. C., Gómez, A., y Jaimes.** (2011). Interface humano-animal-ecosistema: aproximación conceptual. Una salud. *Revista Sapuvet de Salud Pública*, 2, 13-25.
- UNESCO.** (2007). *Clasificación Unesco. Nomenclatura para los campos de las ciencias y las tecnologías.* . Universidad del País Vasco, Departamento de Economía Aplicada III, España.
- Vallat, B. D.** (2013). “*El concepto de Una Salud, enfoque de la OIE*” . OIE. Revisión: Comité editorial del Boletín.
- Vazquez, P.**(2013). Intensificación agrícola y pérdida de servicios ambientales en el partido de Azul (provincia de Buenos Aires) entre 2002-2011. *Sociedade&Natureza*, 25(3), 543-556.
- Vet2011.** (2012). Recuperado el marzo de 2016, de www.vet2011.org

Expectativas y trayectorias discontinuadas La discontinuidad de las carreras de Química y Comunicación en la UBA y las proyecciones laborales sobre las mismas

ANDRÉS SANTOS SHARPE

andres_iss@yahoo.com.ar

Instituto de Investigaciones Gino Germani IIGG (UBA) – CONICET

Introducción

El presente trabajo se desprende de un estudio de campo preliminar en el marco de un proyecto doctoral en curso, que tiene como propuesta analizar las narrativas de jóvenes que hayan discontinuado sus estudios universitarios e indagar las razones de esta decisión. Cuáles eran sus expectativas iniciales, qué significó/a para ellos el tránsito breve por la carrera, qué huellas dejó en el espacio en el que desarrollan sus prácticas sociales y los sentidos otorgados al estudio universitario y a su discontinuidad.

Se optó por el uso del término “discontinuidad” por sobre el de “deserción” debido al foco en la responsabilidad individual que, entendemos, éste último realiza. Por otro lado, expresiones como “fracaso” y “expulsión”, acentúan el análisis principalmente en la responsabilidad institucional. Otros conceptos, como los de “abandono”, “desgranamiento”, “desvinculación”, “inconclusión” o “retiro” emergieron en parte como una crítica a la visión centrada sobre el individuo que tiene la noción de “deserción”. Sin embargo no permitían pensar cómo para los sujetos que discontinuaban sus estudios y dejaban una carrera, el paso por la universidad configura una subjetividad que permea en las trayectorias posabandono.

De esta manera, el concepto de discontinuidad nos habilita pensar elementos residuales (recuperando la expresión de Williams) de la experiencia estudiantil universitaria que permanecen en el presente de los entrevistados luego de discontinuar sus estudios y a partir de la cual los sujetos construyen el relato de la entrevista. En este sentido, la noción de tiempo presente, entendida como “una yuxtaposición o superposición de pasados y de futuros y una conjugación de temporalidades en movimiento cargadas de símbolos, signos y afectos” (Ludmer, 2002: 94), resulta cen-

tral en el análisis porque es desde dónde construyen el relato y que implica una reflexividad sobre su paso por la universidad.

Dicha dimensión resulta clave para la presente ponencia, en donde analizamos la construcción identitaria de jóvenes que dejaron los estudios universitarios. En virtud de dicho objetivo, recuperamos los sentidos otorgados a la institución, las representaciones previas al ingreso respecto de la carrera elegida y su proyección de futuro en relación al esperado desarrollo profesional. De esta manera, el análisis considera una lectura que atienda a los modos legítimos, esperables o vividos-como-realizables de proyectar una carrera profesional de acuerdo a un horizonte de auto-concebidas posibilidades.

La ponencia recupera entonces los aportes de entrevistas realizadas entre los años 2015 y 2016 a jóvenes que hayan discontinuado en los últimos 10 años sus estudios en las carreras de grado en Ciencias de la Comunicación y Ciencias Químicas de la Universidad de Buenos Aires.

La elección de dichas carreras se explica en tanto que permitirá trabajar de manera diferenciada las culturas institucionales de cada facultad (Remedi, 2004), las culturas disciplinares (Becher, 2001), las representaciones previas (Moscovici 1979), expectativas y experiencias vividas (Dubet, 2010; Carli, 2012) por los estudiantes en dos disciplinas de características bien diferenciadas.

Para caracterizar dicha diferenciación, recuperamos la perspectiva de Tony Becher (2001) a fin de considerar a las carreras:

(1) como territorios académicos en tanto que representación de un saber a través de la tradición; (2) como ciencias “duras” y ciencias “blandas”, entendidas como mayor o menor unidad y consolidación paradigmática coincidente con la oposición ciencias exactas y sociales, y disciplinas “puras” y “aplicadas” como una orientación hacia la utilidad práctica del conocimiento que se trabaja (traducidas a veces en términos de disciplinas “científicas” o “profesionales”); (3) como estructuras conceptuales en donde entran en juego valores o creencias que posicionan a las distintas carreras universitarias con un futuro más definido o incierto.

En la presente ponencia nos detendremos en primer lugar en el análisis de las representaciones sociales sobre la carrera elegida previas al ingreso a la universidad en jóvenes que discontinuaron sus estudios.

Indagamos qué expectativas laborales tenían respecto de la proyección laboral antes del ingreso a la carrera (y con ello, en relación a qué profesiones vinculaban a dicha disciplina). Analizamos asimismo la relación entre la cultura disciplinar, las

expectativas sobre el futuro laboral y la discontinuidad de los estudios. Finalmente exploramos elementos de la cultura institucional que colaboraron a definir la relación disciplina-mundo laboral, tales como la posibilidad de construcción de redes y contactos vinculados con la expectativa laboral.

En segundo lugar se analizarán las expectativas profesionales que se modulan durante el tránsito por la carrera. Vale considerar que, tratándose de jóvenes que discontinuaron sus estudios, las proyecciones profesionales a futuro que proponen las carreras analizadas son retraducidas de maneras diversas en las narrativas de los estudiantes. Frente a diagnósticos similares que presenta la impronta de la carrera en las narrativas de los entrevistados, las experiencias y las interpretaciones sobre las razones del abandono aluden a miradas diferentes.

Para ello se considerará el tránsito estudiantil por la universidad en distintas etapas: quienes discontinuaron sus estudios cursando las primeras materias, quienes lo hicieron en el tramo central de la carrera pero ya habiendo hecho un recorrido de al menos un tercio de las materias y finalmente quienes le quedaban pocas materias para alcanzar el título.

En este sentido, se indagarán las transformaciones en relación a la representación sobre el ejercicio de la profesión. En suma la ponencia buscará mostrar cómo las representaciones previas y las expectativas profesionales generadas a lo largo de la carrera median en la decisión de abandono de manera diferencial en las carreras de Ciencias de la Comunicación y Ciencias Químicas de la UBA.

Química y Comunicación como casos paradigmáticos

El análisis se centró en los relatos de personas que hayan discontinuado sus estudios universitarios en las carreras de Ciencias de la Comunicación y Ciencias Químicas en la UBA, disciplinas que forman parte de las facultades de Ciencias Sociales y Ciencias Exactas y Naturales respectivamente.

La elección de dichas carreras estuvo motivada principalmente por dos razones. En primer lugar, recuperamos las categorías analíticas de Tony Becher como criterios de clasificación de las disciplinas universitarias. Becher propone una categorización de las disciplinas que le permite articular las características del tipo de conocimiento producido en ellas y las prácticas académicas de sus miembros. La dinámica producida en esa articulación la denomina “cultura disciplinar”. Si bien han transcurrido casi tres décadas de la primera edición del libro, entendemos que sus categorías analíticas mantienen vigencia.

A las distintas “estructuras de conocimiento”, es decir el núcleo duro de las disciplinas, Becher las organizó en dos dimensiones:

- (1) *Dimensión cognitiva* (recuperando una categorización previa de Kolb en 1981 y Biglan en 1973). Esta dimensión organiza las disciplinas en los ejes duras-blandas y puras-aplicadas, dando lugar a una matriz de cuatro celdas.
- (2) *Dimensión social*. La dimensión social también ofrece una matriz de cuatro celdas, siendo sus ejes: convergente-divergente por un lado, y urbana-rural por el otro.

Recuperando los ejes de la dimensión cognitiva, las disciplinas *duras* tienen una teoría asentada, leyes consensuadas, proposiciones causales, son acumulativas y los resultados sus descubrimientos suelen generalizables. En el otro lado del eje, las disciplinas *blandas* tienen límites poco claros, una estructura teórica relativamente inespecífica, son más tendientes a seguir modas teóricas y tienen problemas vagamente definidos.

Por otro lado, las disciplinas *puras* se regulan a sí mismas y no directamente aplicables a las profesiones o problemas del mundo no académico. Las disciplinas *aplicadas* están reguladas hasta cierto punto por influencias externas (por ejemplo, los colegios profesionales en el caso de los abogados o médicos) y son más aplicables en el campo profesional y a problemas de distinto tipo: económicos, medicinales, físicos o sociales.

Por otro lado, la dimensión social también ofrece una matriz de cuatro celdas, siendo sus ejes: convergente-divergente por un lado, y urbana-rural por el otro. Las disciplinas *convergentes* tienen estándares uniformes en la práctica de investigación y una elite relativamente estable. Las *divergentes* tienen mayores influencias de otras disciplinas y frecuentemente experimentan intentos de cambiar los estándares de investigación.

En relación al segundo eje, las disciplinas *urbanas* se caracterizan por una intensa interacción y una elevada proporción entre personas y problemas. Los *rurales* tienen territorios de investigación más grandes, menos interacción y una proporción más baja de personas abocadas a un problema.

Considerando estas características epistémicas, podríamos decir que Ciencias Químicas es una disciplina dura, pura, convergente y urbana; mientras que Ciencias de la Comunicación es blanda, aplicada, divergente y rural. Recordemos que el eje rural-urbano no es una referencia de localización sino de relación de investigadores abocados a un problema.

Las diferencias entre ambas disciplinas permiten suponer, a modo de hipótesis, que generan expectativas diferenciadas en relación a las idea de desarrollo profesional. Dichas expectativas difieren entre las que tienen un grado de proyección profesional más indefinido (como Ciencias de la Comunicación) y las que por distintos procesos históricos y disciplinares están más claramente delimitadas (como el caso de Química). También opera el hecho de si son carreras cuya proyección laboral son definidas en el discurso social, siendo Medicina o Abogacía los ejemplos más manifiestos, o si por el contrario su campo de acción profesional es más incierto, como en el caso de Ciencias de la Comunicación.

Estas diferencias nos permitirían indagar sobre la hipótesis planteada al inicio de este escrito: que las expectativas sobre el futuro ejercicio profesional tienen una fuerte relación con la discontinuidad de los estudios superiores y cómo opera diferencialmente en las disciplinas con proyecciones profesionales más definidas.

La segunda razón que justifica la elección de las carreras de Comunicación y Química para el análisis es que permiten dar cuenta de dos *culturas institucionales* bien diferenciadas (Remedi, 2004). Siguiendo a Eduardo Remedi, entendemos cultura institucional como la articulación entre una historia institucional, las prácticas institucionales que articulan en un espacio particular la historia de los sujetos, sus quehaceres cotidianos que posibilitan estudiarlos como lugares inestables de identificación (2004:26-27) y las trayectorias, las acciones y las interacciones de los sujetos institucionales.

Esta articulación entre historia, prácticas y trayectorias en la institución transmiten simplificadaamente, bajo la forma de un conocimiento, las fórmulas tipificadas de la institución.

Remedi entiende que dicho conocimiento es el conocimiento de los significados institucionales que se reafirma por dos mecanismos: por los objetos simbólicos institucionales y por las acciones simbólicas, entendidos como los fetiches institucionales y los rituales institucionales respectivamente, que operan como un pasado institucional que son reseñados uniformemente.

Consideramos importante tener en cuenta la cultura institucional puesto que los individuos se vuelven sujetos de dicha cultura incluso antes de formar parte administrativamente de la propia institución (en este caso, antes de la inscripción en la carrera).

El sujeto forma parte de varios grupos y estructura su ideal del yo tomando como referencia diversos modelos, sobre estos ideales se conforma el ideal colectivo donde se manifiestan los pasajes constitutivos de la realidad psíquica. Todo grupo tiene una identidad que lo caracteriza, en la que no se reconocen identidades indi-

viduales sino colectivas, que articulan una "memoria histórica grupal" asentada sobre la trayectoria personal e institucional. En la cual operan, aún antes de la inserción de los individuos en la institución: (1) reglas implícitas y ocultas que regulan sus comportamientos, (2) las historias y los mitos que configuran y dan sentido a sus tradiciones e identidades, y (3) los valores y las expectativas que dan sentido a la vida de la institución y del aula.

En este sentido, consideramos que los individuos se vuelven sujetos de una tradición disciplinar incluso antes de la inscripción institucional en una carrera, y es ahí donde ya empieza a operar en el mismo sujeto la historia institucional, sus reglas y las expectativas que genera, estructurando de esta manera un ideal de yo en articulación con un ideal colectivo tanto de futuro químico como de comunicólogo.

Si un individuo decide estudiar química, la historia de la disciplina, la solidez de sus límites, la articulación de sus grupos hegemónicos (que definen una identidad institucional) ya lo van constituyendo como sujeto de ese discurso disciplinar. Hay significados institucionales sedimentados en el lenguaje que actúan como verdades aún antes de que los sujetos involucrados (en su mayor parte estudiantes de secundario que eligieron estudiar una carrera universitaria) empiecen a formar parte – administrativamente hablando– de la institución.

En este sentido, vale preguntarnos ¿cuáles son los “fetiches institucionales” que operan en la conformación de la química a través de sus objetos y acciones simbólicas? Encontramos asimismo rituales institucionales que contribuyen también a la definición de una cultura institucional, como el pasaje por el laboratorio, espacio nodal en la definición del “ser químico” en los estudiantes de secundario. Similares operaciones se pueden pensar en la carrera de Comunicación en relación a “los medios”, en tanto que los jóvenes, antes del ingreso a la universidad no se representan la carrera a través de conceptos sino a partir de materialidades: medios y laboratorios.

Podemos decir entonces que las carreras de Comunicación y de Química, por sus historias, trayectorias y prácticas institucionales bien diferenciadas, nos permiten pensar diferencialmente las representaciones sobre el futuro o promisorio ejercicio profesional y su vinculación con la discontinuidad de los estudios universitarios.

En conclusión, la elección de las carreras de Ciencias de la Comunicación y Ciencias Químicas se explica porque permiten dar cuenta comparativamente hablando, en sus diferencias de culturas disciplinares (Becher, 2001) y culturas institucionales (Remedi, 2004), de aquellos elementos que refieren a las ideales del yo

que se construyen en relación al futuro profesional y su relación con la discontinuidad de los estudios universitarios.

Disciplinas con futuros nítidos o inciertos

La relación entre trabajo y discontinuidad de los estudios universitarios, fue abordada a partir de múltiples entradas analíticas. Desde las ciencias económicas, más particularmente desde la teoría del capital humano, se optaba por una mirada más “racionalista”, en el sentido en que los estudiantes consideraban cuál era el costo y el beneficio de permanecer en una carrera universitaria en función del tiempo que les demandaba terminarla y de los “beneficios” (en términos de capital económico) que les redituaria trabajar de esa profesión (Santos Sharpe y Carli, 2016).

Otros estudios que articulan la dimensión del campo laboral con la discontinuidad de los estudios es la desarrollada por Marta Panaia. En el libro *Abandonar la universidad con o sin título* (Panaia, 2013), problematiza el desconocimiento que existe sobre “las trayectorias laborales de los estudiantes que no terminan su carrera universitaria”, particularmente en la rama de las ingenierías. Su preocupación está focalizada en los modos de inserción de aquellos que abandonaron la carrera.

A diferencia del estudio de Panaia, aquí se aborda particularmente el vínculo entre las representaciones construidas antes y durante la experiencia estudiantil sobre el futuro laboral y el fenómeno de la discontinuidad de los estudios. Entendemos también que en dichas representaciones operan para su constitución la cultura disciplinar (Becher, 2001) y la cultura institucional (Remedi, 2004) de las carreras analizadas.

En este sentido, se considera a la universidad como un ámbito de *experiencias* culturales y de producción de subjetividades que permean también al fenómeno del abandono. Lo que permite inscribir esta investigación en los estudios precedentes desarrollados sobre experiencia estudiantil (Carli, 2012; Blanco, 2014, Pierella, 2014) y formativa (Sosa y Saur, 2014).

En este apartado nos abocamos a la dimensión de la cultura disciplinar y su relación con la discontinuidad de los estudios universitarios. Con ese propósito, recuperamos la categorización realizada por Becher y explicada en el subtítulo anterior, en donde establecimos a las Ciencias Químicas en la UBA como una disciplina dura, pura, convergente y urbana; mientras que Ciencias de la Comunicación como blanda, aplicada, divergente y rural.

En este sentido, podemos decir que la Química, como disciplina, tiene una teoría más asentada (dura), tiene un perfil más académico (pura), sus prácticas de investigación son relativamente estables (convergente), y tienen una mayor proporción sujetos-problema de investigación (urbana).

Química

Estas mismas características se visualizan en los relatos de los entrevistados. A grandes rasgos, para la carrera de química se entrevistaron once personas: tres varones y ocho mujeres. Tres vivieron solos durante la cursada o parte de ella y ocho siempre con sus padres. Seis vivían a más de una hora de viaje de la sede donde se cursaba la carrera, el resto relativamente cerca. Dos de ellos abandonaron en el CBC, cinco al inicio de la carrera, tres a la mitad, y uno cerca de finalizar. Cinco de ellos continuaron sus estudios en un terciario, cuatro en otras universidades (aunque una ya discontinuó sus estudios ahí también), los dos restantes no retomaron ningún tipo de estudios. Cuatro ellos trabajan actualmente en relación con la química, tres están estudiando con el objetivo de trabajar en algo vinculado con dicha disciplina, dos cambiaron totalmente de disciplina y los dos restantes no trabajan ni estudian.

A pesar de la heterogeneidad de los entrevistados, al ser consultados cuál era su idea de la química antes de empezar la carrera y cuál era su expectativa laboral, todos manifestaron su intención de dedicarse o a la investigación o “al laboratorio” (sea en la industria o en investigación aplicada). A modo de ejemplo, recuperamos una entrevista que da cuenta de cómo operan las representaciones previas:

(E) Vos dijiste que no tenías mucha idea de qué se trataba al principio, pero ¿tenías alguna idea de algo de lo que podía ser?

PAULA C: Sí, o sea, era... la idea de científico la tenía en mi cabeza. No es la idea que tengo hoy y con la cual concuerdo...

(E) Bueno, y ¿qué idea de científico tenías?

PAULA C: Yyy... qué se yo. La de la ciencia totalmente objetiva y que nada, yo iba a estudiar algo, yo iba a hacer investigación sobre X cosa y eso quizás impactaría en el mundo o no, pero era como algo muy de “bueno, voy a estudiar yo sola en un laboratorio”. Qué se yo, la idea de científico que tiene todo el mundo. La mayoría de la gente: yo sola con mi guardapolvo estudiando algo que le puede importar a al-

guien o no. Pero yo iba a ser feliz al principio, ¿entendés? Después me di cuenta que no, pero bueno (risa).

En este sentido, Paula C. nos contaba que no sabía exactamente a qué se iba a dedicar, o qué iba a investigar en específico, pero le gustaba la idea de “científico con guardapolvo blanco” quien investiga algo que “quizás impactaría en el mundo”.

Otra entrevistada, explica la elección de la carrera de química también en relación a una representación que asocia la química a la investigación. Por otro lado, la figura de “el laboratorio” es muy fuerte en los relatos:

(E) Vos me dijiste que lo que te gustaba hacer en ese momento era “investigar”. ¿Qué te imaginabas haciendo?, o ¿en qué situación te imaginabas que era investigar?,

PAULA S: Claro, después también en la universidad me enteré por ejemplo vos sos becario de CONICET ¿verdad?

(E) Sí.

PAULA S: Vos estás haciendo una investigación pero no una investigación de lo que me imaginaba en ese momento, con los tubos de ensayo y todo eso. Son distintas investigaciones pero investigaciones al fin.

(E) Claro.

PAULA S: Claro, bueno, yo estaba muy de este lado de las Ciencias Exactas yo me imaginaba algo así. Mi vida trabajando al lado de un laboratorio de allá de la universidad o de otro digamos, investigando...

Son pocos los casos en los que “la investigación” no fuese el motivante principal de la elección de la carrera. En dichos relatos, la figura fuerte es la del laboratorio: podía ser el laboratorio en la industria o el laboratorio en la universidad:

(E) Entonces vos la parte de investigación no te interesaba.

ARACELI: No, la verdad que no. Es más estando en la UBA la parte del laboratorio me gusta, me gusta estar en el laboratorio y todo pero no sé, ahora tengo amigos que me quedaron de la UBA trabajando con profesores en investigación y me parecen todos trabajos muy mecánicos, me parecía aburrido.

Dicho discurso construido sobre la base de las figuras de la investigación y el laboratorio opera incluso también en los casos de entrevistados cuyos padres estudiaron Química en la UBA:

(E) Entonces sí conocías la carrera de antes por tu familia principalmente, ¿sabías que estaba más enfocada a investigación?

ARIEL: Sabía que estaba más enfocada a investigación.

(E) ¿Entendías lo que era “investigación” en ese momento?

ARIEL: Eso es lo que por ahí no tanto. No. O sea, por ahí podía llegar a entender a alguien que trabajaba en la industria o en un laboratorio pero por ahí en ese momento no te podría haber llegado a definir bien bien cuáles eran esas diferencias.

(E) Y cuando estabas en el secundario, ¿te imaginabas laburando en algún lado?

ARIEL: Siempre me imaginé laburando en la industria. O sea, nunca me imaginé investigando, o sea, siendo investigador.

(...)

(E) Perfecto. Entonces te interesaba más estar en el laboratorio.

ARIEL: Exacto.

En este sentido, tal como adelantamos al principio, la proyección laboral colocada sobre la carrera antes del ingreso a la misma es relativamente homogénea en todas las entrevistas a pesar de la diversidad de los sujetos. Paralelamente, había una percepción sobre química como una carrera “demandante” pero realizable. Esa representación en torno a los significantes “difícil” y “demandante” se mantuvo durante el tránsito por la carrera e incluso luego de haber discontinuado los estudios.

Por otro lado, sí se observó una modificación respecto a la representación que tenían sobre “el mundo de la *investigación* científica” en Argentina. Recordemos que el significante “investigación” es un significante nodal en la representación sobre el futuro laboral de los químicos. En este sentido, luego de discontinuar los estudios universitarios, los entrevistados siguen pensando que el horizonte para el que mejor les prepara la carrera es para la investigación académica, pero la representación sobre lo que implica “hacer investigación” ya no es la misma comparativamente con la representación que tenían en el ingreso.

Luego de discontinuar los estudios universitarios, únicamente el entrevistado que no terminó el CBC dijo que todavía le interesaba la investigación. Paralelamente, cinco de ellos manifestaron que les gustaría trabajar en laboratorios o ya estaban trabajando en uno al momento de la entrevista, aunque más vinculados con la industria (para la cual, en muchos casos no les exigen tener el título universitario). Por otro lado, dos entrevistadas buscaron formarse en el ámbito de la docencia en

química y finalmente tres entrevistados se desvincularon de la química por completo.

Comunicación

Por otro lado, los entrevistados que discontinuaron la carrera de Ciencias de la Comunicación mostraron también una relativa homogeneidad respecto a la representación sobre el horizonte laboral de la carrera cuando todavía no habían ingresado a la misma.

Considerando a los dieciséis entrevistados, catorce dijeron que su idea previa al ingreso a la carrera era ser algún tipo de periodista (sea radial, gráfico, deportivo, etc.). De los dos restantes, una empezó la carrera para hacer publicidad o comunicación institucional, y la segunda no pudo ingresar a actuación en el IUNA¹ (hoy UNA) y de la misma manera, como tenía “algún tiempo libre”, ingresó en comunicación porque entendía que eso tenía relación con la capacidad de oratoria, con “saber hablar”.

En este sentido, prácticamente en su totalidad dijeron que cuando estaban en el secundario pensaban que comunicación era parecido a periodismo. Esta relativa homogeneidad en relación a las representaciones previas sobre el futuro laboral que ofrecería la carrera se dio a pesar de la heterogeneidad de los entrevistados.

En el caso de Comunicación, se entrevistaron a cinco varones y once mujeres. Del total, dos discontinuaron sus estudios en el CBC, cuatro dejaron al principio de la carrera, seis a la mitad y cuatro casi finalizando. En relación a con quiénes vivían, tres alquilaron un departamento para ellos solos aunque sea un momento de la carrera, el resto vivió con la familia durante todo su paso por la universidad. Del total, seis viajaban más de una hora para llegar a la sede donde estudiaran, dos de los cuales tenían cuatro horas de viaje por día de cursada en total. Los diez restantes viajaban menos de una hora. Del total, tres no continuaron estudios de ningún tipo. Los trece restantes estaban estudiando o finalizaron estudios terciarios o en universidades privadas al momento de la entrevista, pero solo cuatro en temas vinculados a comunicación (dos en carreras de comunicación de universidades privadas, una en un terciario en producción audiovisual y otro en un terciario de periodismo). Los restantes nueve estudiaron carreras totalmente diferenciadas.

1 Instituto Universitario Nacional de Artes. El 22 de octubre de 2014, la Cámara de Diputados de la Nación aprueba la ley 26.997 en donde el IUNA gana estatuto de universidad, pasando a denominarse Universidad Nacional de las Artes (UNA).

Sin embargo, la diferencia principal con respecto a los entrevistados de Ciencias Químicas es que quienes discontinuaron la carrera de Comunicación fueron transformando su representación sobre la carrera y las asociaciones que hacían de ella en relación al mercado laboral en distintas etapas de la carrera.

De esta manera, los entrevistados entraron a la carrera pensando que iban a hacer periodismo, continuaron pensando que en la carrera se analizaban medios, y siguieron sin una visión muy clara respecto de a lo que se iban a dedicar. En algunos casos continuaron porque las materias les parecían interesantes, pero sin una definición clara respecto de lo que harían con ese conocimiento.

Esta diferencia nos habla de una carrera con límites teóricos poco definidos (blanda), con un perfil más orientado a la práctica profesional (aplicada), con mayores influencias de otras disciplinas y frecuentes cambios de sus estándares de investigación (divergente) y con territorios de investigación más amplios (rural).

En términos de Carli (2014) la carrera de comunicación tiene una historia disciplinar que fue construyendo sus líneas de investigación de manera híbrida entre

“el espacio semiótico, la intersección comunicación-cultura, comunicación, cultura y política, comunicación y *marketing* político, la condición híbrida y las perspectivas críticas (el pensamiento frankfurtiano, el situacionismo francés, las especulaciones posmodernas, entre otras)” (2014:69).

Las tradiciones que nutrieron a esta disciplina en Argentina, sumada a su emergencia en un contexto de emergencia de “las tensiones propias mundialización de la cultura” (2014:69), hicieron de la comunicación una disciplina

“blandas”, pero; a la vez, fuertemente políticas y “aplicadas”, en escenarios signados por el avance y reflujo de políticas neoliberales y la emergencia de nuevas demandas y desafíos de inclusión social, cultural y educativa” (2014:69).

Considerando lo previo, observamos que las carreras con horizontes laborales más nítidos, como el caso de Química, permiten una representación previa más homogénea de su perspectiva laboral pero que después no necesariamente se traduce en una experiencia deseada. Dentro de esta disciplina observamos la emergencia de casos en donde la discontinuidad de los estudios está asociada a que si bien los entrevistados querían ser investigadores o trabajar en laboratorio y paralelamente la carrera los preparaba para ello, la experiencia de “ser investigador” o “trabajar en un laboratorio” no era la imaginada previo al ingreso a la carrera.

En cambio, en las carreras con un horizonte más “incierto”, como el caso de Ciencias de la Comunicación, la discontinuidad en los estudios está más asociada al hecho de que los estudiantes pasan años en una carrera en la cual no saben a qué se van a dedicar. En el mismo sentido se expresa Sandra Carli en *El estudiante universitario* (2012): “en los relatos de los estudiantes de Ciencias de la Comunicación se señaló también la fragmentación de los textos y las dificultades experimentadas para acercarse a un campo de conocimiento cuya unidad no se percibe” (2012:144).

Sin embargo, la representación dominante previa sobre la carrera es que en relación al periodismo, pero ya en los primeros años construyen la idea de que “la carrera no te prepara para eso”. De esta manera, uno de los puntos fuertes de la discontinuidad en Comunicación está asociada a una desconexión en la tríada (1) representaciones previas sobre la carrera, (2) experiencia estudiantil en la carrera y (3) perspectiva laboral. En muchos casos, mientras son estudiantes de Comunicación van desarrollando otras actividades sean laborales, recreativas o de otro tipo que luego terminan siendo opciones laborales más concretas.

En el caso de los entrevistados de Comunicación, cuatro (de los cuales tres son varones) se dedicaron a su carrera laboral al interior de una empresa. Ocho (de los cuales seis son mujeres) hicieron estudios o actividades más recreativas en paralelo y se terminaron dedicando a eso. Ahí encontramos una traductora, una tienda de comics, una personal trainer, una productora audiovisual, una profesora de danza, una secretaria, un periodista y una gastronómica. Finalmente los cuatro restantes se encontraban estudiando otra carrera al momento de la entrevista: una maestra jardinera, otra maestra de grado, una estudiante de teatro y otra estudiante de Comunicación en una privada.

Se observa en comunicación una mayor diversidad de las trayectorias posabandono comparativamente con quienes discontinuaron Química, en donde la mayoría de los casos continuaron asociados a la disciplina.

Podemos observar cómo las culturas disciplinares dan cuenta de distintos tipos de discontinuidad de estudios. En el próximo apartado se hará un abordaje desde las culturas disciplinares que dan cuenta de nuevas aristas sobre el fenómeno.

Laboratorio y medios, investigadores y periodistas

En este segundo apartado, se propone abordar las culturas institucionales de las carreras de Ciencias de la Comunicación y de Ciencias Químicas considerando a

las instituciones desde el punto de vista de los sujetos y los procesos de identificación institucional (Remedi, 2004).

La propuesta teórica de Remedi permite pensar a las instituciones como lugares inestables de identificación considerando distintos textos que lo abordan desde lo curricular, las historias de los sujetos o la institución en su historia vivida. Este “tejido intertextual” se articula de forma desigual permitiendo entrever el lugar de lo institucional y comprende a

“la institución en su historia vivida, expresado en una trama argumental frecuentemente señalada en contrapunto; la cultura institucional leída en lo situacional de sus prácticas expresadas en institución de vida; a la cultura experiencial, centrada en los sujetos institucionales, en sus trayectorias personales-académicas y en sus prácticas expresivas” (Remedi, 2004:27).

En este sentido, el análisis propuesto por Remedi permite pensar a la institución a partir el conjunto de prácticas presentes en ella. La cultura de cada institución (en nuestro caso, tanto las carreras de Química y Comunicación como las respectivas facultades que en donde se encuentran) se puede observar en las distintas interacciones significativas expresadas en modos de socialización, normas, mitos, entre otros elementos que dejan su marca en la experiencia de los sujetos. De esta manera, interpretamos las significaciones otorgadas por quienes discontinuaron dichas carreras en el momento de la entrevista al tiempo que se consideran las trayectorias que adquieren los recorridos.

Química

Tal como mencionamos en el primer apartado, las experiencias biográficas de los sujetos ya se van modulando incluso antes del ingreso administrativo en la institución. Para el caso de química, en el ideario de “el químico como científico” o del “trabajo en el laboratorio” y la vinculación metonímica entre científico y profesión distinguida, actúa como un *fetiché institucional* que van modelando un “ideal del yo” grupal.

Dicho fetiché va constituyendo eminentemente dos trayectorias deseables: ingresar al sistema científico y “estar en el laboratorio”, como materialidad del “ser químico”. Lo cual implica, para el primer caso, un el pasaje por una serie de *rituales institucionales*: tener relativamente buen promedio académico, terminar la carrera

en un corto plazo, intentar ingresar de manera temprana a algún equipo de investigación y trabajar ahí por un tiempo determinado gratis, ser becario estímulo, luego de doctorado, hacer la maestría y el doctorado, ser ayudante de primera y finalmente ingresar a la carrera de investigación.

Esa trayectoria empieza a quebrarse cuando el paso por esos rituales se ve truncado: los estudiantes pueden no tener un promedio académico ideal; si trabajan o tienen otras actividades probablemente les lleve más tiempo hacer la carrera; entre tantos aspirantes a investigador las posibilidades de ingresar a un equipo de investigación, aun trabajando gratis, se ven reducidas y con ello las posibilidades de establecer una relación con un investigador para que actúe de director de las distintas becas.

Por otro lado, los sujetos, al conocer más en profundidad “el mundo académico”, empiezan a observar situaciones y elementos que antes no conocían y que fueron modificando aquel ideal del yo (en este caso, como investigador). El modelo competitivo de la carrera de investigador, la poca paga (comparativamente con lo que puede conseguir un químico en la industria), la interpretación de que se trata de un espacio lleno de egos tal como se observa en la siguiente entrevistada:

(...) yo estaba tirada durmiendo hasta que empiece otra clase en el solcito, y vinieron a hablar dos chabones, creo que eran biólogas, y estaban hablando de una publicación. Eso me re marcó. Creo que estaban haciendo una investigación con unos caracoles, que los caracoles los habían traído de no sé dónde. Y la discusión era entre dos chicas, creo que eran becarias, y una de las chicas decía “no, porque yo esos caracoles los traje de Misiones, con todo el esfuerzo que hice, y aparte yo...” y la otra dice “sí, y yo investigué un montón”, y la discusión era que el nombre de la directora o de otra piba que no había trabajado tanto como ellas iba a estar primero que el de ellas y que estaban re enojadas y que querían hacer algo con eso. Eso era un poco la discusión de los nombres y la importancia que tiene. Yo nunca podría estar en esa discusión. (Paula C.)

Otros entrevistados les interesaba más la química que se hacía en el laboratorio, sea en una industria o en la universidad. Pero, a consideración de los entrevistados, la cultura institucional de la carrera está enfocada a la investigación. Es decir, las prácticas que desarrollan los sujetos en la institución son leídas en términos de “esto apunta a formar investigadores”. Es así como se observa en los siguientes relatos de entrevistados:

A medida que fueron pasando los años... o sea, a mí me gusta más, o sea, me fui dando cuenta que me gusta más la parte enfocada a la parte de industria que a la parte de investigación en realidad. Y la carrera, sobre todo cuando vas avanzando, le dan como mucha más rosca a todo lo que es investigación (Ariel F.)

Mirá, yo lo que veía es que por ejemplo la mayoría de los que siguió por ejemplo la licenciatura en Química termina trabajando en investigación. Y a mí mucho no me llamaba eso. No sé (Cynthia M.)

Se observa en ambos casos, tanto para quienes buscaban formarse como investigadores como para quienes les interesaba el trabajo en laboratorio, la emergencia de cierta imposibilidad para desarrollar “el recorrido ideal” (por las diversas razones). Ello, sumado al conflicto con ciertos significados institucionales sedimentados en el lenguaje que actúan como verdades (como la idea de la carrera de investigador como –único- recorrido posible para el químico), entreteje en el caso de los sujetos entrevistados un nuevo significante: “esto no es para mí” (Bourdieu, 1998).

Sin embargo, dicho “esto no es para mí” no es construido, en este caso, únicamente como una imposibilidad sino también como un “yo no deseo ser parte de ello”.

Comunicación

Paralelamente, en el caso de la carrera de Ciencias de la Comunicación, las prácticas desplegadas por los sujetos denotan otros vínculos entre la discontinuidad de los estudios y la cultura institucional de la carrera.

Como mencionamos previamente, los estudiantes ingresan en mayor parte a Comunicación con la idea de que se trata de periodismo. Luego de haber transitado el CBC y las primeras materias de la carrera, encontramos cuatro grupos entre aquellos estudiantes que ingresaron con esa idea. Se encuentran quienes continúan en la carrera con la idea de trabajar en el mundo de los medios; otros complementan la formación con terciarios en periodismo, publicidad u otros vinculados a la carrera (fotografía, producción audiovisual, etc.); un tercer grupo empieza a cursar otro tipo de artes, oficios o estudios no directamente relacionados y finalmente un cuarto grupo que continúa la carrera pero ya no con la intención de hacer periodismo sino que le encuentran un nuevo sentido a la misma.

A diferencia de Ciencias Químicas, los estudiantes de Comunicación que discontinuaron sus estudios le dedicaban más tiempo a actividades externas a la carrera, incluso entre aquellos que trabajaban. En este sentido encontramos cinco personas estudiaron algo en paralelo: una traductorado de inglés, uno las carreras de filosofía y psicología (a todas las discontinuó), gastronomía, periodismo en el ISEC y secretaria. Otros siete dejaron la carrera para empezar otra: maestra jardinera, periodismo en la Universidad Austral, producción audiovisual, Sociología en la UCES, maestra de grado, teatro y comunicación en la UCA. Dos desarrollaban actividades como hobbies que luego se convirtieron en su proyecto laboral: una hacía remo y actualmente enseña esa disciplina y una segunda hizo lo mismo con danza. Un caso hizo de su afición a los comics un microemprendimiento. Y finalmente, uno de los entrevistados discontinuó la carrera y se dedicó de lleno al trabajo.

Observamos que una parte importante de las prácticas desplegadas por los sujetos en la carrera de Comunicación consiste en tener actividades en paralelo a la misma. En otras palabras, mientras que usualmente se consideran a las actividades que se desarrollan por fuera de la facultad como externas a la institución, acá las consideramos como parte de la cultura institucional de la carrera.

Lo dicho se vincula con la preeminencia de “las clases teóricas” en la carrera de Comunicación según los relatos de quienes discontinuaron sus estudios. A diferencia de la carrera de Química, donde los entrevistados manifestaron que las clases teóricas y prácticas eran dos instancias bien diferenciadas, donde en las clases prácticas había un aprendizaje vinculado con un saber-hacer, en Comunicación los sujetos que discontinuaron la carrera enunciaron que la distinción entre clases prácticas y teóricas era únicamente nominal. Su experiencia era la de dos instancias teóricas:

(...) [me gustaría] que haya más materias prácticas y no tantas teóricas y no sé si es un problema interno de las cátedras entre sí o de que hay varias cátedras para ciertas materias, no sé de qué depende de que a veces ves el mismo texto un montón de veces y no es que lo ves con diferentes enfoques, es lo mismo (Camila A.).

Yo no sé si todas las materias te ameritan un teórico y un práctico (...) porque no entiendo, no entendía yo en ese momento la diferencia incluso (Carla G.).

Esta cosa de, no sé, te pongo una materia que te la parto en teórica y práctica cuando en realidad había a veces que veías lo mismo en las dos cosas, enfocado tal vez con otras palabras (Florencia B.)

Se puede observar cómo en la experiencia de los entrevistados la carrera se constituyó como eminentemente teórica. Es ésta condición la que motivó la búsqueda de lo práctico “por fuera”, pero sin embargo forma parte de su misma cultura institucional:

(...) lo hacía más por placer que pensando en un futuro profesional o lo que fuere, pero no me estaba cerrando por ningún lado. Y en el medio conocí a una persona que había estudiado periodismo en TEA, y me decía “no, está buenísimo, porque es como estar en una redacción y es súper práctico y qué se yo y se complementa re bien con lo que estás haciendo en la UBA” que es lo que la falta a la carrera en la UBA, mucha práctica, entonces bueno, empecé a averiguar y me metí a estudiar periodismo en TEA (Carla G.).

(...) sí noté que hubo... esto hace más o menos tres años, que de alguna forma sentí que me empezaba a aburrir. Dije “uy, caramba, estoy muy metida, pero necesito un poco de aire. Yo en ese momento ya venía entrenando, había tenido una lesión complicada y dije “bueno, no, quiero hacer algo que me permita saber cómo se entrena para no romperse. Y ahí fue cuando empecé a hacer las cosas en paralelo (Cintia C.).

En otras palabras, encontramos sujetos que buscaron “complementar” la formación universitaria con actividades en paralelo vinculadas con su proyecto laboral (por ejemplo, aquellos que estudiaron periodismo en un terciario), y están quienes iniciaron actividades no directamente relacionadas con la carrera pero que les permitía tomarse “un poco de aire”. En ambos casos, el mito que configuraba dichas acciones era la identificación de la carrera como “muy teórica” y sin anclaje en un saber-hacer profesional, lo cual operaba en la consecución de diversas prácticas desplegadas por los sujetos.

Lo que se observa es que mientras en química el trayecto “único” o esperado ya no se presenta como deseable (sumado al hecho de que la industria no te exige un título para trabajar en ella), en comunicación por un lado están quienes no encontraron lo que esperaban en la carrera (una formación práctica vinculada al periodismo) y buscan complementar su formación en otros lugares (en su mayoría terciarios), o construyen otros objetos de deseo (por ejemplo, la entrevistada que empezó a hacer danza), o directamente entran en una crisis identitaria con la disciplina (¿a qué se dedica un comunicólogo?). La incertidumbre de las trayectorias posibles frente a esa pregunta motiva la elección de otros recorridos profesionales,

que en un primer momento se puede presentar como “alternativos” pero que luego se confirman como la opción principal.

A modo de cierre

En esta ponencia intentamos dar cuenta del vínculo entre la discontinuidad de los estudios universitarios y las expectativas en torno a la proyección laboral.

En primer lugar, discutimos con la idea de que las expectativas de los entrevistados en torno a la proyección laboral fuesen algo fijo. Por el contrario, van modificándose en relación con la experiencia vivida por los sujetos que discontinuaron las carreras analizadas.

Esa experiencia no puede ser considerada como meramente individual, sino que entra en relación con distintas esferas de la vida social. En el caso de la discontinuidad de los estudios, observamos que las dimensiones de la cultura disciplinar (Becher, 2001) y la cultura institucional (Remedi, 2004) eran dominantes en la configuración de dichas representaciones. En este sentido, un primer apartado abordó las nociones teóricas a partir de las cuales se iba a desarrollar la investigación.

El análisis propiamente dicho se abordó en el segundo y tercer apartado, retomando las nociones de cultura disciplinar e institucional respectivamente a partir de las cuales se compararon los casos de las carreras de Ciencias Químicas y Ciencias de la Comunicación.

Observamos que la cultura disciplinar de Química conformaba un horizonte más “nítido” en relación a la proyección laboral, sea este el trabajo en laboratorio o la investigación. Es decir, antes del ingreso a la carrera los entrevistados construyeron esas salidas laborales como proyecto de vida. Sin embargo, las expectativas laborales sobre lo que implica “hacer investigación” se fue modificando a lo largo de la carrera y en muchos casos deja de ser su objeto de deseo.

En el caso de quienes siguieron Comunicación, la carrera presentaba para ellos un horizonte más “incierto” en relación a la proyección laboral. Al igual que en Química, las representaciones sobre la carrera previas al ingreso eran bastante homogéneas: mayoritariamente se inscribieron para trabajar en los medios. Sin embargo, a medida que avanzaban en la carrera, la experiencia en la misma no se condecía con aquellas representaciones previas derivando en diversas crisis identitarias.

En el tercer apartado observamos también diferencias en los tipos de discontinuidades en relación a la cultura institucional. En el caso de Química, se observó que los sujetos que discontinuaron la carrera la describían como muy orientada a la investigación. Esto suponía un conflicto para quienes querían luego decidieron dedicarse a la industria y que llegaba un punto en que la orientación de la carrera no los satisfacía. Asimismo, también era complicado para quienes se querían dedicar a la investigación, puesto que eso suponía un “recorrido ideal” que no todos podían cumplir de igual manera.

En el caso de Comunicación, la cultura institucional de la misma hizo de ella una carrera eminentemente teórica según los relatos de los entrevistados. Esto motivó la búsqueda de una experiencia práctica (en algunos casos más ligada a lo profesional y en otros, más ligado al placer) que complementase a la carrera. El vacío de un saber-hacer profesional derivó en la consecución de diversas prácticas desplegadas por los sujetos que fueron modificando sus proyecciones laborales en tanto que dichas actividades “externas” a la facultad eran más fácilmente vinculadas a un saber-hacer profesional.

Esto se ratifica observando las trayectorias posabandono: mientras que quienes discontinuaron Química mayoritariamente siguieron vinculados con la disciplina, en Comunicación los recorridos fueron más diversos. Esto se explica por la conjunción de representaciones previas sobre la disciplina más “nítidas” por oposición a una más “incierta” y por una cultura institucional que, más allá de que exprese el deseo de los estudiantes o no, colabora en el desarrollo de un saber-hacer bien definido, mientras que en el caso de Comunicación ese saber-hacer se busca “por afuera”.

Si bien la discontinuidad de los estudios es un fenómeno en el cual deben ser considerados más variables que el vínculo estudio-proyección laboral, el objetivo de esta ponencia fue dar cuenta de que en la dimensión de la proyección laboral operan también elementos tales como las representaciones previas, las experiencias de los sujetos, las culturas disciplinares y las institucionales que complejizan la mirada del fenómeno.

Bibliografía

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas.* Barcelona: Gedisa.

- Blanco, R.** (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P.** (1998). *La distinción. Críticas y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Carli, S.** (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Carli, S.** (2014) "Las ciencias sociales en la Argentina: itinerarios intelectuales, disciplinas académicas y pasiones políticas". *Revista Nómadas* No 41, octubre de 2014, Universidad Central, Colombia. Referato: sí. ISSN: 0121-7550. Pp. 62-77. Véase en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105133774005>
- Dubet, F.** (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense.
- Jodelet, D.** (1984). "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría" en Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Ludmer, J.** (2002). "Temporalidades del presente" en *Boletín/ 10*, Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario
- Moscovici, S.** (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S.A.
- Panaia, M.** (2013). *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pierella, M. P.** (2014). "La figura del otro. Relatos estudiantiles acerca de la autoridad de los profesores en la Universidad Nacional de Rosario" en Sandra Carli (comp.) *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Remedi, E.** (2004). "La institución, un entrecruzamiento de textos" en Remedi, E. (Coord.) *Instituciones educativas: sujetos, historia e identidad*. México: Plaza Valdés.
- Santos Sharpe, A. y Carli, S.** (2016). "Estudios globales y locales sobre el abandono de los estudios universitarios. Teorías, perspectivas y nuevos abordajes" en *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, año 8, Número 13, noviembre 2016. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Sosa, M. y Saur, D.** (2014) "Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba" en Sandra Carli (comp.) *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Normativas y Reglamentaciones Universitarias: organización del trabajo y procesos de subjetivación en docentes-investigadores de universidades nacionales

MARÍA LUCILA MIRAMONTES

lumiramontes@hotmail.com

Universidad Nacional de Lanús

Introducción

En el marco de los procesos de transformación del mundo del trabajo ocurridos con el avance de las políticas neoliberales desde inicios de los años '70, los procesos de organización del trabajo de modo managerial han impactado subjetivamente en la constitución de los colectivos de trabajo. Fardella y Sisto (2013) señalan que durante los años '80 se desarrolló un modelo de educación pública basada en la competencia de prestadores privados y públicos de servicios educativos. Esto se realizó mediante una serie de reformas que promueve la captación de matrícula en el marco de un contexto de financiamiento y subsidio a la demanda. Aquí el voucher aparece como un elemento central y la competencia es la que se erige como aseguradora y principal garantía de calidad. Es importante resaltar que los prestadores privados están sujetos a regulaciones mínimas, al uso habitual de cualquier negocio u empresa que se pueda instalar en el país y las medidas básicas de control se basan en torno al cumplimiento de un currículum mínimo. Por el contrario los establecimientos públicos están regulados por una serie de normas, y si bien las normas laborales garantizarían mayor estabilidad a los profesores que el sistema privado; desde comienzos de la última década la reforma tomó una decidida orientación a la gestión. Esto implicó el establecimiento de “procedimientos de evaluación del desempeño, fijación de estándares, y pago por resultados, profundizando los cambios ahora al interior de las escuelas públicas, estableciendo competencia e incentivos económicos como los principales referentes del trabajo docente” (Fardella y Sisto, 2013:134).

En el marco de la creación de las nuevas universidades públicas en el conurbano bonaerense a partir de la década del '90 y durante la profundización del sistema neoliberal en nuestro país, las normativas y estatutos de regulación del trabajo,

produjeron nuevos ordenamientos de las actividades de los docentes-investigadores, priorización y ponderación de los diferentes desempeños según tipo de actividad y regímenes de evaluación de tareas, currículums y desarrollos profesionales que resultó en la necesaria reflexión en torno al despliegue de nuevas formas de control docente.

“Mediante el análisis del discurso de algunos de los principales textos oficiales del Ministerio de Educación en los cuales se exponen las actuales políticas de fortalecimiento de la profesión docente, se estudia cómo se posiciona al docente como una pieza clave para el funcionamiento exitoso de la reforma” (Fardella y Sisto, 2013:134). Esto que Fardella y Sisto plantean para el caso de Chile, en relación a los textos del Ministerio de Educación, en nuestro país, es factible que sea pensado para el caso de las Universidades Públicas. “La interpelación al docente muestra el despliegue de dispositivos de poder y de tecnologías del yo específicos, orientados a movilizar al profesor, responsabilizándolo por su propia transformación” (Fardella y Sisto, 2013:134).

La presente ponencia recorrerá el análisis de Estatutos, Normativas, Anexos y Resoluciones de tres universidades públicas argentinas, una universidad nacional de trayectoria histórica y otras dos creadas más recientemente en los últimos 30 años.

Se pretende que a partir del análisis minucioso de los documentos señalados, pueda constituirse una mirada que permita tejer reflexiones sobre los modos de organización del trabajo y los procesos de subjetivación en docentes investigadores de universidades nacionales en relación a los procesos manageriales que tienen al docente como pieza clave.

Los objetivos se centran en:

- Pensar los modos en que las normativas de las universidades nacionales, inciden en los procesos de subjetivación de los docentes investigadores; y en las tareas y actividades docentes o de investigación que desarrollan.

- Analizar el modo en que las normativas de las universidades nacionales, contribuyen a desarrollar procesos de organización del trabajo managerial en docentes investigadores.

- Contribuir al análisis de las producciones científicas y académicas producidas por docentes investigadores de universidades nacionales, en relación a los regímenes de evaluación de desempeño.

Docencia, Investigación, Productividad: tensiones a la luz de las normativas que modelan las prácticas universitarias

La temporalidad histórica en términos de proceso, acerca de la cual pretendemos reflexionar, resulta inescindible del actual escenario nacional que nos encontramos atravesando, y que a su vez marca una concordancia con el contexto regional en el que estamos insertos.

Una primera advertencia que quisiera señalar, se refiere al hecho de la complejidad que reviste tomar a la universidad como objeto de investigación, en tanto que al formar parte de la misma, como docente e investigadora, dicha proximidad constituye una cercanía al respecto del objeto, que requiere en tal caso las consideraciones de vigilancia epistemológica pertinentes. En ese sentido, retomo los señalamientos de Pierre Bourdieu (1987), en tanto que el sentido común que más asedia al investigador es el de su propio campo disciplinar.

Por tanto, las posibilidades de caer en una retórica que sea meramente enunciativa de aspectos ya conocidos por todos aquellos que formamos parte del presente campo, no se encuentra exenta en esta presentación.

Dicho esto, una consideración que entiendo es central para lo que posteriormente desplegaré, es el hecho de pensar al docente-investigador como un trabajador.

Quizá esto pueda resonar como algo sabido a las largas, pero que en el contexto actual del despliegue de políticas de ajuste estructural (en todos sus sentidos) en nuestro país, constituye el ejido central donde pivotean el conjunto de ideas que quiero desarrollar.

Esto implica, en principio que el docente-investigador está atravesado por las generalidades de la ley, no sólo en torno a sus derechos laborales, como son una retribución salarial por las tareas que realiza, una jornada laboral estipulada en una cantidad de horas pre-acordada, descanso, vacaciones pagas, obra social y demás beneficios laborales; sino que además le competen, en relación a sus tareas, una serie de obligaciones que percibimos a lo largo de los años, se han tornado no sólo cada vez más exigentes sino también más minuciosas, más específicas, y aún más, han implicado sumar a las tareas habituales una serie de actividades complementa-

rias y anexas, que en muchos casos revisten el despliegue de otros conocimientos, experticias y tiempos que se han requerido a los docentes-investigadores.

En este sentido, y a partir del análisis de Normativas y Estatutos de tres Universidades Públicas Nacionales¹, una de larga trayectoria en nuestro país y otras dos de creación más reciente, al calor de lo que comúnmente se denomina como “universidades del conurbano bonaerense”; referidas a pautas y criterios de evaluación de desempeño del personal de investigación y docencia, y otras referidas al “régimen de recursos humanos y salarios”, se han observado aspectos comunes que se quieren resaltar para su análisis.

En primer lugar la **multiplicidad de tareas** que se asignan y se solicitan en el marco del desempeño de la docencia y la investigación. Aquí, una primera cuestión a mencionar es el hecho de que la docencia desde hace algunos años ha implicado a la vez, la exigencia de participar en proyectos de investigación. En este caso el par **docente-investigador** ha comenzado a tornarse casi como un nombre propio al menos en el vocablo de los estatutos y reglamentaciones relevadas. En este sentido, no se consideran en la generalidad de los casos como dos actividades a desarrollar sino como co-constitutiva la una a la otra tanto en la sinergia que generan las tareas desarrolladas en uno y otro caso como en las exigencias que se requieren para las designaciones docentes como para la presentación a concursos de diversa índole.

En esta línea la Universidad de Buenos Aires (U.B.A.) señala que “son tareas del personal docente la enseñanza, creación intelectual, la extensión universitaria y la participación en el gobierno de la Universidad y de las Facultades”. La Universidad de General Sarmiento (U.N.G.S.) indica que “la especificación de niveles se establece con referencia al tipo de tareas a realizar y de las competencias requeridas para su desempeño en el cumplimiento de las actividades y funciones del puesto: investigación, docencia, servicios y acción con la comunidad, gestión”.

Asimismo se han observado exigencias vinculadas a la **productividad** del trabajo y la construcción de **patrones de rendimiento** del mismo. Cada universidad ha desplegado normativas correspondientes que detallan las tareas del personal docente considerando, a la vez en algunos casos funciones que se le adjudican y especificaciones por tipo de dedicación. Por citar alguno de ellos, la UNGS remite a “tareas indicativas previstas por el perfil discriminadas por investigación, docencia,

1 Los documentos relevados para el presente trabajo en el marco del proyecto de investigación UNLa 33 A 202, corresponden a Estatutos, Resoluciones y Anexos de la Universidad Nacional de Buenos Aires (Estatuto Universitario Aprobado por la Asamblea Universitaria y vigentes desde 1960, Puesto en vigencia nuevamente por el Decreto 154/83, ratificado por Ley 23.068), Universidad Nacional de Quilmes (Estatuto Universitario y propuesta de Reforma de Carrera E-827-0233/04, Anexo I, Anexo II), Universidad Nacional de General Sarmiento (Expediente 4121/99, Anexo I, Anexo II, Resolución CS Nº1324).

servicios y acción con la comunidad, gestión de acuerdo a” y allí discrimina por niveles A, B, C, D1, D2, D3. La UNQui contempla detalladamente tareas de “a) Docencia: comprende el dictado de clases, b) Investigación: comprende la planificación y realización de estudios dirigidos a promover un avance en el conocimiento disciplinar interdisciplinario, la socialización de sus resultados mediante comunicaciones y publicaciones y la formación de recursos humanos en este terreno, c) Extensión y Transferencia: comprende la realización de actividades que impliquen la proyección de las actividades de la Universidad en el medio social de inserción, d) Gestión: comprende el ejercicio de funciones de gobierno universitario, e) Evaluación: comprende la participación en jurados y tribunales académicos y la intervención en comisiones evaluadoras”.

Otra de las características que se ha observado común es la centralidad de los **análisis evaluativos**. Esto implica el desarrollo de **criterios para evaluar el desempeño** de los docentes-investigadores, que en algunos casos fija asimismo criterios para establecer la **calificación de cada evaluado** y la definición de agentes responsables de la evaluación. Por ejemplo la Universidad Nacional de Quilmes (UNQui) señala que “la evaluación de desempeño es un proceso que tiene por objeto calificar a los docentes por referencia a las tareas llevadas a cabo, durante un período determinado, en cumplimiento de sus funciones en la UNQui o en su carácter de profesores de la misma. Es recomendable distinguir: -los procesos de evaluación periódica de desempeño, -de evaluación para la promoción de grado, y -de evaluación destinado a la promoción de categoría docente”. Este tipo de estrategias y dispositivos prioriza la valoración de normativas de **estándares de calidad**, establece una periodicidad para su desarrollo y modela de este modo, el carácter performativo de las prácticas. La UNGS considera criterios para establecer la calificación de cada evaluado fijando los siguientes rangos “Rango I: muy destacado en relación al desempeño de cada evaluado, Rango II: destacado en relación al desempeño requerido o esperado, Rango III: desempeño acorde al requerido o esperado, Rango IV: no alcanza el desempeño requerido o esperado”.

Por otro lado y en continuidad con los regímenes de evaluación, se fijan **condiciones para presentarse a concurso**, que en algunos casos resulta el modo de “afianzar” una designación que ya se venía desarrollando y en otros casos implica la posibilidad de la promoción a diversas categorías y cargos. En este sentido, algunas unidades académicas consideran la exigencia de la presentación a concurso con posterioridad a la evaluación de desempeño, mientras que otras consideran la designación en los puestos de trabajo mediante dos modalidades, concurso o designación directa. En todos los casos se detalla la modalidad de la **designación de los**

jurados y la **composición** de los mismos. La UBA prevé que “los miembros de los jurados serán designados por el Consejo Superior a propuesta del Consejo Directivo de la Unidad Académica respectiva. Ambas resoluciones serán adoptadas por la mayoría absoluta de sus miembros. Los integrantes del jurado, de autoridad e imparcialidad indiscutibles deberán ser o haber sido profesores de ésta u otras Universidades del país o el extranjero con categoría igual o superior a la del cargo que se concursa”. La UNGS señala que “los pares evaluadores externos de personal de Investigación Docencia serán designados en base a criterios de pertenencia y relevancia con experiencia en formación e investigación dentro de algunas de las grandes áreas en las cuales se desempeña el personal de carrera académica a los cuales se aplicará el presente Régimen, y adicionalmente, el de experiencia en procesos y/o cuestiones de evaluación”.

En resumen, la multiplicidad de actividades requeridas al docente-investigador, especificando cada vez más las tareas que se realizan sin la necesaria articulación de unas con otras, sumada a las exigencias por cumplir con normativas de estándares de calidad, a la vez que la valoración de la productividad y la constitución de patrones de rendimiento, constituye una organización del trabajo académico universitario de modo managerial. “El management constituye un conjunto de prácticas por las que el capital organiza la fuerza y el proceso de trabajo a los fines de la acumulación, que se materializa en un conjunto de prescripciones impuestas en situación de trabajo (Boltanski & Chiapello, 2002). Zangaro (2011:53), desde una perspectiva Foucaultiana, lo define como el dispositivo de saber-poder que presenta un conjunto de indicadores de cómo hacer (en) el trabajo, de indicadores de cómo organizar, valga la redundancia, la organización. Se vincula a un modo de subjetivación – tecnologías del yo – que implica a su vez un saber-ser (Zarifian, 1999), a partir del cual el propio trabajador modula su conducta a los lineamientos que el capital define. Se incluyen así un conjunto de competencias blandas, aquellas que vinculan las capacidades de la persona con las de la fuerza de trabajo: la autonomía, la toma de responsabilidad y la comunicación social”². A la vez que indica una direccionalidad hacia lineamientos concordantes con la flexibilización, que repercuten directamente la subjetividad de los docentes-investigadores como trabajadores y se erige como una amenaza en términos de precarización de las aulas.

Esto último constituye un punto singular en las discusiones de este tiempo en nuestro país, en términos de la complejidad que reviste la disputa de “lo público” y

2 Extracto del Proyecto de Investigación UNLa “Management, organización del trabajo y procesos de subjetivación en docentes investigadores de universidades nacionales. Directora: Ros, Cecilia y Codirectora: Wlosko, Miriam, Convocatoria Amílcar Herrera 2014.

en particular el derecho del acceso a una educación pública. En Argentina, y en particular en la provincia de Buenos Aires, la posibilidad del acceso a la universidad pública se vio notablemente favorecida, a partir de la apertura de un conjunto de universidades públicas en el conurbano bonaerense que ampliaron, y en algún punto masificaron, la garantía de derechos en ese sentido y permitieron la inclusión educativa universitaria a una parte importante de la población de sectores populares, con bajos recursos socio-económicos y que en un amplio porcentaje constituían las primeras generaciones de estudiantes universitarios. Tal como lo señalan García de Fanelli y Adrogué de Deane (2015:86), “la Argentina, junto con España, Cuba, Venezuela y Uruguay, presenta un nivel de masificación alto que la ubica en el estadio de universalización de los estudios de educación superior según la tipología de Trow (2007)”.

Con esto, no se pretende dar nada por sentado, sino que lo que se busca es resaltar puntos probablemente conocidos por todos, pero que constituyen las más profundas argumentaciones que entretengan el más amplio de los sentidos comunes y que es la discusión respecto de si la inclusión educativa implica concomitantemente un “empobrecimiento” de las élites universitarias que históricamente ocuparon esas aulas de la universidad pública en nuestro país.

En este punto de la discusión, las recientes declaraciones del actual presidente de la Argentina,³ exigen un análisis que trascienda las más viscerales reacciones que de cada uno de nosotros podrían surgir, y requiere la necesaria tenacidad para complejizar aún más las discusiones que aquí nos nuclean.

En tal sentido, no sólo su afirmación revitaliza la teoría de los dos demonios al introducir en su frase el “versus”, como si se tratara de una disputa por el deseo de lo privado y el más mísero desprecio de lo público, sino que en su balbuceo incorpora la discusión en términos de equidad y no en términos de desigualdades y justicia social.

Quisiera entonces articular estas ideas retornando al lugar preponderante que ha tenido históricamente en nuestro país la educación pública, laica y gratuita. De este modo, la apuesta por la apertura de nuevas universidades para favorecer el ingreso del “subsuelo de la patria”⁴, ampliando esa garantía de derechos hacia la posibilidad de masificación de la universidad pública, implica no sólo una disputa

3 El Ing. Mauricio Macri, en oportunidad de presentar los resultados de la prueba Aprender y en medio de la discusión por las paritarias docentes a nivel nacional, con continuidad de medidas de fuerza por parte de los docentes, ha referido textualmente que “otro problema de fondo de la terrible inequidad entre aquel que puede ir a una escuela privada versus aquel que tiene que caer en una escuela pública”.

4 Paráfrasis de la referencia de Raúl Scalabrini Ortiz al referirse sobre los acontecimientos del 17 de octubre de 1945 como “el subsuelo de la patria sublevado”.

de sentidos sino una construcción identitaria por la socialización de las ideas que las universidades permiten generar, construir, debatir e intercambiar.

Por tanto, la nueva pregunta que se instala y a riesgo de producir un forzamiento con esta inquietud, es: ¿la managerización del trabajo universitario y el impacto en la subjetividad de los docentes-investigadores amenaza con una precarización de las aulas?, ¿esto implica un punto más que contribuye a complejizar la discusión por el “decaimiento” de lo público?

Otro de los puntos sobre los cuales me gustaría hacer referencia se vincula a lo que se denomina la “dinámica del reconocimiento”. ¿Cómo funciona?, ¿Cuál es el lugar de la “carrera” de docente-investigador?, Se rige por la lógica de las trayectorias?, y en el desarrollo de las mismas, ¿prima la trayectoria deseable?, ¿posible?, ¿necesaria?, ¿indispensable?. De acuerdo a lo que señala Claverie (2013:21) “es inevitable que exista cierta incongruencia (básica) entre las necesidades y/o motivaciones de un sujeto, trabajador, y los requerimientos de una organización formal. Esta incongruencia puede estar dada por las mayores o menores oportunidades del despliegue de la carrera, por las exigencias de las tareas, por las responsabilidades asignadas, por los valores de la cultura, entre otros”. Del material analizado, a partir de las Normativas y Resoluciones relevadas, parece evidenciarse que existe una forma de “modelar” al docente-investigador, en términos de poder orientar sus producciones, hacia determinados lineamientos que se van definiendo con anterioridad y que van pautando determinadas exigencias con las que hay que cumplir, más allá o mejor dicho, para dar cuenta del trabajo que se realiza.

En este sentido entonces uno podría pensar que esto va definiendo las producciones científicas al tiempo que en diversas oportunidades es posible dar continuidad a líneas de investigación propuestas, y en otros casos los docentes-investigadores se ven obligados a renovar, reinventar, disfrazar dichas líneas para que puedan estar en concordancia con los requisitos que las unidades académicas les solicitan y que a su vez mantengan coherencia con los objetivos e intereses de investigación de interés o trabajo.

Argyris (en Claverie, 2013) lo ha denominado “principio de incongruencia”. Sugiere que la existencia de una incongruencia entre las motivaciones de los trabajadores y los requerimientos de una organización (universidad) se origina porque los sujetos observan que sus posibilidades de auto-realizarse está lejos de lo que la organización le permite en determinado momento en particular” (Claverie, 2013:21).

En la observación cotidiana del funcionamiento universitario, uno podría señalar que nadie menciona el miedo. Pero a su vez, a partir de las prescripciones normativas y en las exigencias por cumplimentar las mismas, si no es el temor a perder

el trabajo, ser despedido, no crecer profesionalmente, sufrir un recorte de horas o una baja en la dedicación, o no lograr la aprobación de los proyectos de investigación presentados, el modo en que la subjetividad de los docentes-investigadores se ve “afectada”, podría decirse esta “ligeramente” asediada por unos estilos performativos donde al decir de Vain (1998), “la autoevaluación en el contexto de la carrera docente puede adquirir cierto grado de autocomplacencia, habida cuenta de las posibles consecuencias que ésta podría tener en la estabilidad laboral y la escasa difusión de las prácticas autoevaluativas entre los docentes universitarios” (Fernández Lamarra y Coppola, 1989:99).

Reflexión Final

Las inquietudes que han motivado el análisis del presente trabajo, están vinculadas a pensar la complejidad de la docencia e investigación en la Argentina hoy y el modo en que esa multiplicidad de factores condicionan las producciones científicas. En ese sentido y a modo de reflexión final, la pregunta que atraviesa las diversas aristas mencionadas es ¿cuáles son los problemas más importantes que enfrentamos los docentes-investigadores hoy en las universidades públicas?

Se advierte que el principal obstáculo epistemológico está centrado en que tomar a la universidad como objeto de investigación ya es un objeto complejo, que se complejiza aún más de acuerdo a los escenarios del presente.

Si durante los últimos 12 años había existido un incentivo en términos de las transferencias de recursos del Estado Nacional promoviendo la formación de investigadores y un aumento de los montos para el desarrollo de proyectos de investigación a través de Ciencia y Tecnología, el Conicet, Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, promoviendo a la vez la articulación de la docencia y el trabajo áulico con áreas de cooperación y extensión universitaria a través de capacitaciones de titulares de programas sociales; la discusión actual se reorienta hacia el lugar de lo público, los esfuerzos por impedir su deterioro, su ajuste, que contrarresten el desprecio y absoluto desconocimiento (por parte de la gestión política de gobierno), de las trayectorias y perspectivas de quienes lo público habitan, en particular docentes-investigadores, estudiantes y graduados de las universidades públicas.

El esfuerzo por sostener espacios de debate e intercambio como el presente encuentro, así como la posibilidad de repensar nuestras prácticas a través de proyectos de investigación como el que ha sido motivación del presente artículo, es un

buen modo de coadyuvar intencionalidades que contribuyan al fortalecimiento de lo público, de la universidad pública, de sus estudiantes, de sus egresados y de sus trabajadores, entre ellos docentes-investigadores.

Bibliografía

Boltanski, L. y Chiapello, E: El nuevo espíritu del capitalismo, Madrid, Akal, 2002.

Bourdieu, Pierre: El oficio de científico, Ciencia de la ciencia y reflexividad, Curso del College de France 2000-2001, Traducción de Joaquín Jordá, Barcelona, Editorial Anagrama, 2003,2001.

Bourdieu, Pierre: El Sentido Práctico, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2007,1980.

Bourdieu, Pierre: Homo Academicus, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2008,1984.

Bourdieu, Pierre: “Transmitir un oficio”, “Pensar en términos relacionales” y “Una duda radical”. En: Bourdieu, Pierre y L. J. D. Wacquant, Respuestas por una Antropología Reflexiva, México, Grijalbo, 1995, 1987.

Claverie, Julieta: La universidad como organización: tres enfoques para el análisis de sus problemas de gestión, En Gestión y Gerencia, Volumen 7, N° 1, 2013.

García de Fanelli, A. y Adrogué de Deane, C.: Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública, En Revista Fuentes, 2015.

Fardella, Carla y Sisto, Vicente: “El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente”, En Estudios de Biopolítica N° 7, Tomo 2, Chile, Espacios Nueva Serie, 2013.

Fernández Lamarra N. y Coppola, N.: La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas, En Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008, Volumen 1, Número 3, 1989.

Zangaro, Marcela: “Subjetividad y Trabajo: el management como dispositivo de gobierno”, En: Trabajo y Sociedad, Sociología del Trabajo-Estudios Culturales-Narrativas sociológicas y literarias, Núcleo Básico de Revistas del CONICET, N° 16, Volumen XV, Santiago del Estero, Argentina, 2011.

Zangaro, M.: Subjetividad y Trabajo. Una lectura foucaultiana del management, Buenos Aires, Ediciones Herramienta, 2011.

Zarifian, P.: De la notion de qualification à celle de compétence. Cahiers Français Documentation Française, N°333 - juillet-août, 2006.

Documentos Relevados:

Universidad Nacional de Buenos Aires:

Estatuto Universitario Aprobado por la Asamblea Universitaria

Decreto 154/83

Universidad Nacional de General Sarmiento:

Expediente N°4121/99 Anexo I

Expediente N°4121/99 VI

Expediente N°4121/99 Pautas y Criterios para la Evaluación del Desempeño del Personal No Docente

Anexo II, Resolución CS N°3451, Criterios para la Evaluación del Desempeño del Personal de Investigación y Docencia

Anexo I Régimen de Recursos Humanos y Salarios de la Universidad Nacional de General Sarmiento

Resolución (CS) N°3380/10, Régimen de Evaluación del Desempeño

Resolución (CS) N°1324

Universidad Nacional de Quilmes:

Estatuto Universitario

Propuesta de Reforma de Carrera E-827-0233/04

Anexo I

Anexo II

Ver Anexo Cuadro Relevamiento

	UBA	UNQui	UNGS		
Material de análisis	Estatuto Universitario. Aprobado por la Asamblea Universitaria y vigentes desde Diciembre de 1960. Puesto en vigencia nuevamente por el decreto 154/83, ratificado por ley 23.068	Estatuto Universitario y propuestas de reforma de carrera E-827-0233/04, Anexo I, Anexo II	Expediente 4121/99, Anexo I, Anexo Resolución CS N°1324		
Modo en que se denomina al docente-investigador	Actividad normal inherente a la condición de docente universitario	La actividad académica del personal docente reconoce diferentes perfiles: a) Docencia e Investigación : además del desempeño de tareas de enseñanza del tipo de las que se detallan en el inciso a), comporta la participación regular en actividades de investigación acreditadas por la Universidad, así como la realización de trabajos de transferencia y desarrollo vinculadas con aquéllas. b) Docencia : se concentra prioritariamente en el ejercicio de las tareas de enseñanza detalladas en el inciso a. c) Docencia y Desarrollo Profesional:	Investigador Docente		

Personal Docente	Profesores y Auxiliares Docentes	Docentes Ordinarios	Los puestos académicos se clasifican en dos grandes grupos, profesores y asistentes con una subdivisión de tres niveles en cada uno de ellos.		
Dedicación	La Universidad tiende a que la dedicación exclusiva y la dedicación semiexclusiva sean el régimen normal de trabajo del personal docente	Los docentes ordinarios de la Universidad se agrupan en las siguientes categorías: Profesor Titular, Asociado, Adjunto, Instructor	Nivel A, B, y C correspondientes a profesor titular, asociado y adjunto, respectivamente; y Nivel D1, D2 y D3 correspondientes a asistente principal, de primera y segunda, respectivamente.		
Tipos de Dedicación	Exclusiva, Semiexclusiva, Parcial	Cada categoría docente ha de subdividirse en dos grados, los que comportarán el reconocimiento de antecedentes académicos de rango diverso y se corresponderán con niveles de remuneración diferenciales. "A" : grado superior de una categoría y "B" : al grado inferior. Uno y otro se discriminan por referencia a los requisitos estipulados en el Anexo II de la presente resolución.			

<p>Tareas del Personal Docente</p>	<p>Enseñanza, creación intelectual, la extensión universitaria y la participación en el gobierno de la Universidad y de las Facultades</p>	<p>a) Docencia: comprende el dictado de clases...</p> <p>b) Investigación: comprende la planificación y realización de estudios dirigidos a promover un avance en el conocimiento disciplinar o interdisciplinario, la socialización de sus resultados mediante comunicaciones y publicaciones y la formación de recursos humanos en este terreno. c) Extensión y Transferencia: comprende la realización de actividades que impliquen la proyección de las actividades de la Universidad en el medio social de inserción. d) Gestión: comprende el ejercicio de funciones de</p>	<p>La especificación de niveles se establece también con referencia al tipo de tareas a realizar y de las competencias requeridas para su desempeño en el cumplimiento de las actividades y funciones del puesto: Investigación, Docencia, Servicios y acción con la comunidad, y Gestión.</p>		
---	--	---	--	--	--

<p>Especificaciones por tipo de dedicación</p>	<p>Dedicación Exclusiva: no pueden realizar tareas rentadas fuera de las universitarias, salvo las excepciones que explicitamente autorice la reglamentación que dicte el Consejo Superior, no deben perturbar las tareas específicas de los docentes.</p> <p>Dedicación Semiexclusiva: se aplica en disciplinas que, por su índole, requieren un régimen similar al exclusivo pero menos restrictivo.</p> <p>Dedicación Parcial: reservado para quienes, por la índole de su profesión, desarrollan sus investigaciones y su práctica profesional fuera de la</p>	<p>Cada categoría docente ha de subdivirse en dos grados, los que comportarán el reconocimiento de antecedentes académicos de rango diverso y se corresponderán con niveles de remuneración diferenciales. Se denominará "A" al grado superior de una categoría, y "B", al inferior. Uno y otro se discriminarán por referencia a los requisitos estipulados en el Anexo II de la presente Resolución.</p>	<p>Ver TAREAS INDICATIVAS previstas para el perfil discriminadas por Investigación, Docencia, Servicios y acción con la comunidad, Gestión de acuerdo a</p> <p>NIVEL A: investigador docente, profesor titular;</p> <p>NIVEL B: investigador docente, profesor asociado;</p> <p>NIVEL C: investigador docente, profesor adjunto;</p> <p>NIVEL D1: asistente principal;</p> <p>NIVEL D2: asistente de primera;</p> <p>NIVEL D3: asistente de segunda.</p>	
---	---	--	--	--

<p>Funciones que se le adjudican (diferencias por dedicación y cargo)</p>	<p>Formar investigadores, contribuir a la formación de docentes, dirigir becarios, dictar cursos de especialización</p>	<p><u>DERECHOS Y OBLIGACIONES</u> ES: Además del ejercicio de las funciones asignadas por la Universidad en función de su categoría, perfil y dedicación, serán obligaciones de los profesores: a) Respetar las leyes de la Nación, las disposiciones del Estatuto de la Universidad y todas las demás normas vigentes en el ámbito de la misma. b) Cumplimentar los regímenes administrativos y académicos que regulan el desempeño de cargos públicos en el sist. univ. nac. y la activ. del personal docente de la UNQui. c) cumplir el horario establecido para el dictado de clases, la</p>			
--	---	---	--	--	--

<p>Criterios para evaluar el desempeño</p>	<p>Los profesores que demuestren capacidad sobresaliente en la actividad científica y se hallan dedicados a una investigación de importancia especial, pueden ser eximidos por los Consejos Directivos de las Facultades, del dictado de cursos. Los Jurados a los que se refiere el Art. 37, examina minuciosamente los antecedentes y las aptitudes de los aspirantes a profesor y en ningún caso en sus pronunciamientos son computados como méritos de los candidatos la simple antigüedad en el dictado de cursos y/o la</p>	<p>La EVALUACION DE DESEMPEÑO es un proceso que tiene por objeto calificar a los docentes por referencia a las tareas llevadas a cabo, durante un período determinado, en cumplimiento de sus funciones en la UNQui o en su carácter de profesores de la misma. Es recomendable distinguir: - los procesos de evaluación periódica de desempeño, - de evaluación para la promoción de grado, y - de evaluación destinado a la promoción de categoría docente.</p>	<p>La EVALUACION DE DESEMPEÑO es un proceso de evaluación para la mejora. Las pautas para desarrollarla serán: - una herramienta que permite alimentar procesos de perfeccionamiento sistemático y continuo de las diversas actividades. - La evaluación será en términos relativos y absolutos, se analizará cada perfil en sí mismo y en comparación con otros perfiles del mismo nivel, dedicación y en grandes campos disciplinares afines. Se considerará a trayectoria evolutiva. - Se evaluará el desempeño en cada uno de los</p>		
---	---	--	---	--	--

Seguimiento de graduados y post graduados: una estrategia para garantizar educación superior de calidad

NATALIA M. JACINTO

nataliajacinto@hotmail.com

Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño.

Universidad Nacional de Rosario

1 Introducción

La Carrera de Arquitectura en la ciudad de Rosario, comenzó a dictarse en 1923 en el ámbito de la Universidad Nacional del Litoral. La Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño, perteneciente a la UNR, posee actualmente dos Carreras de grado: Diseño Industrial, cuya primer cohorte se iniciará en 2018, y la Carrera de Arquitectura, la cual ha obtenido la acreditación por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria del Ministerio de Educación de la República Argentina (CONEAU).¹ La CONEAU tiene por objetivo asegurar la calidad de las carreras e instituciones universitarias por medio de actividades de evaluación y acreditación. En este marco, la FAPyD ha recibido apoyo por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación (SPU) para llevar adelante el Plan de Mejoramiento en la enseñanza de la Arquitectura (Promarq), el cual está destinado a consolidar las fortalezas y resolver las debilidades observadas en la carrera. Asimismo, una de las actividades incluidas en este Plan es el “**Observatorio de la Matrícula Profesional y los Egresados**”, el cual “pretende darle continuidad a las acciones destinadas al mejoramiento de los distintos aspectos inherentes al ejercicio de la profesión de arquitecto, a partir de la sistematización de información vinculada a la relación ingreso-egreso de estudiantes en las casas de estudio, a la conformación de la matrícula profesional, a las actividades que desarrollan los arquitectos y a sus requerimientos de formación-especialización”.²

En el año 2013 la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario; la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de

1 <http://www.fapyd.unr.edu.ar/la-facultad/areas-y-secretarias/secretaria-de-autoevaluacion/informe-de-autoevaluacion/>

2 <http://www.fapyd.unr.edu.ar/portfolio/observatorio-de-la-formacion-y-la-insercion-laboral-de-los-egresados-arquitectos-2014-2015/>

la Universidad Nacional del Litoral; la Facultad de Arquitectura de la Universidad Abierta Interamericana con sede en la ciudad de Rosario, la Facultad de Arquitectura de la Universidad Católica de Santa Fe y el Colegio de Arquitectos de la Provincia de Santa Fe firmaron un acta con el objetivo de iniciar un proceso de trabajo conjunto, a efectos de coordinar esfuerzos en pro del seguimiento y actualización de datos vinculados a los graduados de la Facultades, y de los profesionales matriculados. Además, la iniciativa se planteó con el propósito central de contribuir a la verificación de la correspondencia entre los objetivos de los procesos formativos y el ejercicio profesional, promoviendo el mejoramiento de esa relación, y aportando al desarrollo de estrategias para la modernización de la gestión y al fortalecimiento de los actores institucionales involucrados.

Pero ese proyecto fue mutando (al punto que cambió su denominación a “**Observatorio de la Formación e Inserción profesional de los egresados de la FAPyD UNR**”) y el equipo de trabajo fue descubriendo y entendiendo algunos otros alcances y oportunidades: Los programas de seguimiento de egresados son una excelente estrategia para analizar la pertinencia de las diferentes competencias en la formación profesional y académica de sus egresados, con respecto a las necesidades que demanda el medio socio productivo.

Sus objetivos fueron “*relevar las fortalezas y debilidades asociadas a la formación de arquitecto desde la FAPyD*” y servir como guía para la toma de decisiones a nivel de la gestión de la Facultad, determinando cuáles son las demandas concretas que actualmente plantean los posibles empleadores sobre los futuros profesionales de la arquitectura. (Jacinto, Pérez Bigot, Oliva. 2015)

El siguiente trabajo pretende, dar conocer las bases teóricas en las que se fundamentan los estudios de seguimiento de egresados que permiten la toma de decisiones que garanticen una educación de calidad.

El otro propósito es difundir el desarrollo y resultados de la experiencia 2014-2015-2016, del proyecto del Observatorio de la Formación e Inserción Laboral de los Egresados de la FAPyD, UNR, así como sus avances.

2 Antecedentes

Desde hace varios años se ha venido fortaleciendo a nivel internacional la tendencia de evaluación de la actividad universitaria, tanto en la gestión como en los aspectos académicos, y como una forma de rendición de cuentas a la sociedad y a los gobiernos. En ese contexto de evaluación y autoevaluación permanente, el se-

guimiento de graduados es un asunto de vital importancia para las instituciones de Educación Superior, ya que el desempeño profesional y personal de los egresados permite establecer indicadores con respecto a la calidad y eficiencia de las instituciones de educación superior y de los contenidos o conocimientos impartidos y/o generados.

Sin embargo, no todas las universidades cuentan con programas sistemáticos de seguimiento de egresados, sobre todo en América Latina, y específicamente en Argentina.

Los antecedentes estudiados a nivel internacional y nacional, y las experiencias previas al “Observatorio de la Formación e Inserción Laboral de los Egresados de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la UNR” son las siguientes:

Italia: ALMALAUREA³

Es un servicio que pone on line, a disposición de los interesados, los currículos de los egresados (más de 630,000 de 44 universidades italianas) convirtiéndose en un punto de referencia para egresados, universidades y empresas. Fundada en 1994 como iniciativa del Osservatorio Statistico de la Universidad de Bolonia, AlmaLaurea ha crecido mucho en estos últimos años y, hoy en día, incluye al 63% de los egresados italianos. AlmaLaurea está gestionada por un Consorcio de Universidades italianas con el apoyo del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (Ministerio de Educación, Universidades e Investigación). El origen de su fundación fue con el objetivo de poner en contacto a empresas y egresados y de ser un punto de referencia de la realidad universitaria para todos aquellos (expertos, técnicos, etc.) que afrontan a distintos niveles las temáticas de los estudios universitarios, del empleo y de las condiciones de los jóvenes.

Francia: CEREQ⁴

En 2001, el Centro de Estudios e Investigaciones sobre Cualificaciones (CEREQ, por sus siglas en francés) interrogó a una muestra de 55.000 jóvenes egresados de la formación inicial en 1998, de todos los niveles y de todas las especialida-

3 Consorcio AlmaLaurea (www.almalaurea.it/universita/profilo/)

4 Calificaciones y Empleo: boletín de información trimestral del CEREQ en idioma castellano: <http://www.cereq.fr/pdf/ce38.pdf>

des de formación, de entre los 750.000 jóvenes que egresaron ese año del sistema educativo en Francia. Esta encuesta, llamada “Generación 98”, continúa la encuesta “Generación 92” y persigue el mismo objetivo: analizar los primeros años de la vida activa e inserción laboral, respecto de la formación universitaria de grado.

América Latina: Red GRADUA2 / Asociación Columbus

El Proyecto GRADUA2, inició sus actividades en febrero de 2004, incorporando la experiencia de las universidades e instituciones que lo conformaron (10 de América Latina y 11 de Europa). Estas instituciones, que representan a 12 países, han desarrollado una cultura de seguimiento de egresados incorporándolo como parte de sus programas de efectividad institucional. El propósito principal que se planteó el Proyecto GRADUA2 fue el de apoyar a las instituciones de educación superior en la elaboración de estudios de seguimiento de egresados y en la aplicación de sus resultados en los procesos de mejora continua, a través de la difusión de los resultados de las reuniones de trabajo de los integrantes de la Red GRADUA2, en la página electrónica www.gradua2.org.mx. Se organizan talleres para funcionarios universitarios y gubernamentales, y existe un Manual de Seguimiento de Egresados, en formato publicación papel y PDF.

Hasta aquí, todos estos programas, son financiados por Fondos Mundiales.

También podemos citar los siguientes proyectos, que establecen el estado de la cuestión en nuestro país:

Red de Universidades Bonaerenses⁵

La RUNBo es la Red de Universidades Nacionales de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Está formada por la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires; la Universidad Nacional del Sur; la Universidad Nacional de Mar del Plata; la Universidad Nacional de Luján y la Universidad Nacional del Noroeste de la Pcia. de Buenos Aires. Fue creada en el mes de Septiembre de 2014.

5 <https://www.runbo.unlp.edu.ar/>

La RUNBo tiene como finalidad contribuir al desarrollo de la región bonaerense a través de acciones tendientes a consolidar la cooperación en materia educativa, científica y tecnológica, tanto a nivel nacional como internacional.

Sus principales objetivos son:

- Crear vínculos de cooperación entre las Universidades miembro en diferentes áreas: vinculación tecnológica, extensión, docencia, investigación y gestión.
- Realizar investigaciones conjuntas en función de las problemáticas regionales y publicar sus resultados.
- Estrechar o fortalecer vínculos con instancias gubernamentales a nivel provincial, nacional e internacional.
- Establecer temas específicos de trabajo, como por ejemplo, agua, pobreza, salud rural, entre otros, apostando a la formación de recursos humanos en ese sentido y en procura de generar lazos primordialmente con otras universidades de América Latina y otras regiones del mundo.

Universidad de 3 de febrero (2000-2001y 2006)

Se han realizado algunas experiencias (no continuas) de encuestas a graduados, sobre todo en los años de Autoevaluación Institucional de esa Universidad.⁶

MIG: Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados de la UTN ⁷

El Laboratorio MIG (**Monitoreo de Inserción de Graduados**) de la Facultad Regional Avellaneda, busca conocer las trayectorias laborales de los egresados, su modalidad de inserción en el mercado de trabajo, los requerimientos que el sector productivo plantea, las profesiones más demandadas y las dificultades más importantes de los trayectos estudiantiles durante la cursada.

6 <http://untref.edu.ar/secciones-institucional/presentacion/autoevaluacion-institucional/>

7 Laboratorio MIG - Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional General Pacheco
<http://mig.frgp.utn.edu.ar/>

Laboratorio MIG - Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Resistencia
<http://mig.frre.utn.edu.ar/>

Laboratorio MIG - Universidad Nacional de Río Cuarto - Facultad de Ingeniería
http://www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig_rio4/

Proyectos de docencia e investigación de Marta Panaia <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/panaia/>
Universidad Tecnológica Nacional <http://www.utn.edu.ar/>

El Laboratorio tiene una relación directa con la Secretaría Académica de la Regional que permite la producción permanente de los insumos necesarios para ordenar y diseñar sus políticas a la hora de plantear modificaciones en las currículas de cada una de las carreras de la Regional.

En base a dichos objetivos, el laboratorio trabaja en la generación de:

- a) Un sistema de relevamiento cuantitativo y cualitativo que permite un seguimiento permanente de los procesos definitorios del desempeño profesional;
- b) Un dispositivo estadístico de sistematización de los datos recogidos, susceptibles de ser comparados con otras unidades de análisis dentro del sistema de educación superior, en pos de una óptima planificación educativa;
- c) Una red activa de universitarios, empresarios y estudiosos sobre este tema para aportar a la resolución conjunta de esta problemática;
- d) Un programa de capacitación del personal bajo el cual estará a cargo la continuidad del relevamiento de los datos, útiles para la reflexión sobre la situación de cada unidad académica y el planteamiento de los cambios necesarios en futuros procesos;
- e) Acciones de prensa y difusión de los datos obtenidos tales como estudios temáticos, de tendencia, de caso y series estadísticas temáticas.

UBA Laboratorio de análisis ocupacional

Hace algunos años la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA decidió la creación de un espacio dedicado a la aplicación sistemática de instrumentos de recolección y análisis de datos relacionados con alumnos y con graduados de las carreras que la componen.

Como resultado este espacio desarrolló un importante conjunto de investigaciones que significan el primer aporte sistemático sobre alumnos y graduados de la Facultad durante el año 2013. Al momento no se encuentran realizando actividades.

Lic. Nélide Perona y Lic. Claudia Voras

Trabajo de Investigación. Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la UNR

Es un proyecto de investigación que se inició en el año 2010 y que actualmente se desarrolla en etapa cualitativa, que tiene el objetivo de indagar acerca de las tra-

yectorias de los graduados y la formación académica y su relación con el mundo del trabajo.

El trabajo abordó la situación de las carreras no tradicionales (Ciencia Política, Comunicación Social, Relaciones Internacionales y Trabajo Social), considerando los aspectos socio-demográficos y los vinculados con la inserción laboral. El calificativo de "no tradicionales" refiere a carreras cuya aparición y expansión como oferta académica son más recientes.

Se llegaron a relevar un universo de algo más de 1.400 graduados, pero la información analizada se obtuvo a partir de la aplicación de una encuesta por cuestionario que sólo respondieron unos 500 egresados de las cuatro carreras que se cursan en la Facultad de Ciencia Política de la UNR.

Y específicamente, en la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la UNR, los antecedentes existentes, en seguimiento de graduados que podemos mencionar son:

Observatorio de los Egresados Arquitectos de la Provincia de Santa Fe.

Este trabajo fue una iniciativa del Colegio de Arquitectos de la Provincia de Santa Fe en el año 2004, que se plasmó en la firma de un Convenio entre el Colegio de Arquitectos de la Provincia de Santa Fe, la Universidad Católica de Santa Fe, la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UNL y la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la UNR. Estuvo vigente durante los años 2004 y 2005. Se trabajó durante esos dos años en esta tarea, y los resultados fueron expuestos en diversos encuentros y jornadas.

Básicamente, se trataba de un estudio que relevaba el origen de los graduados y matriculados en el Colegio Profesional, según universidades nacionales de la región, distribución geográfica, migraciones internas, categorías de matrículas profesionales (cantidades y distribución), etc., de los egresados que se encuentran trabajando en la Provincia de Santa Fe, aunque no tuvieran domicilio en ella.

Este estudio fue innovador, en la aplicación de sistemas de georeferenciación (GIS) en los datos obtenidos.

El equipo de trabajo estuvo integrado por:

Arq. Graciela Garate – Presidente del Colegio de Arquitectos de la Provincia de Santa Fe

Arq. Héctor Floriani – Decano FAPyD UNR

Arq. Julio Talín – Decano FADU UNL

Arq. Ricardo Rudi – Decano FA – UCSF

Arq. Miguel Irigoyen – Vicedecano FADU UNL

Arq. Mirta Soijet – Docente FADU – UNL y FAPyD UNR

Arq. Eduardo Rudi – Graduado UNL

Arq. Javier López – Graduado UNR

Arq. Natalia Jacinto – Graduada UNR

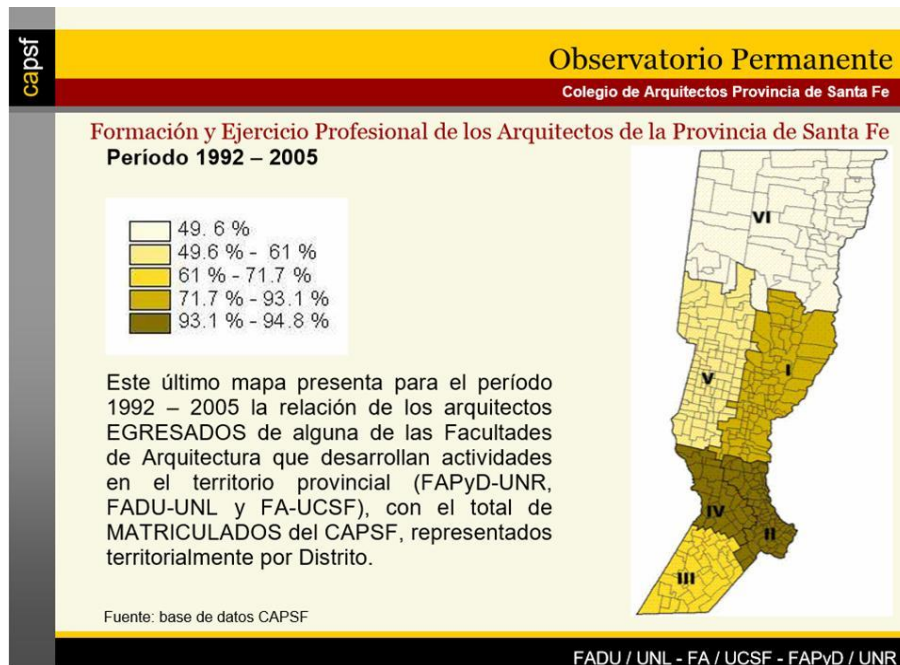


Figura 1: Relación: arquitectos EGRESADOS en la provincia de Santa Fe / arquitectos MATRICULADOS en el CAPSF

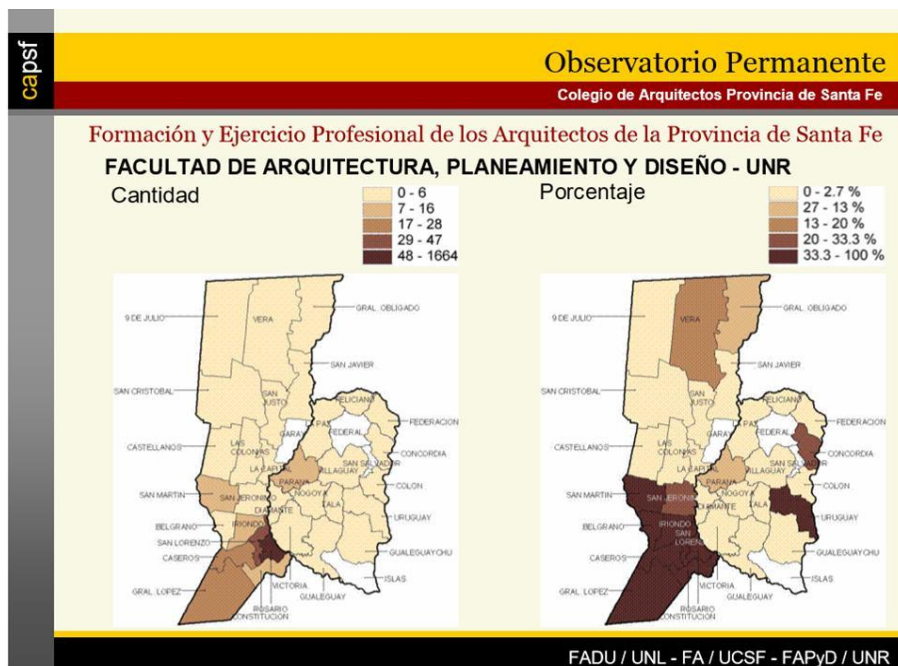


Figura 2: Arquitectos EGRESADOS FAPyD UNR / total EGRESADOS en la provincia de Santa Fe.

Esta secuencia de mapas presenta, en el período 1992-2004, la cantidad de arquitectos EGRESADOS de cada una de las Facultades de Arquitectura que desarrollan actividades en el territorio provincial (FAPyD-UNR, FADU-UNL y FA-UCSF), y su relación con el total de EGRESADOS de las tres Facultades. Todo ello es representado territorialmente por Departamentos en las provincias de Entre Ríos y Santa Fe. Se ha tomado como base el domicilio declarado en el trámite de solicitud de diploma. En esta secuencia no se ha verificado la situación matricular de los arquitectos, ni la continuidad de su actividad profesional en esos domicilios

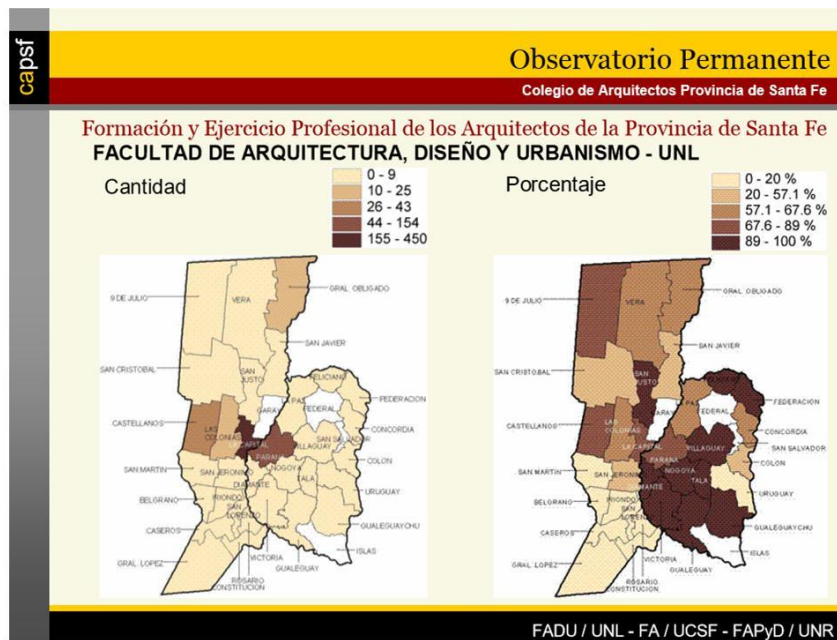


Figura 3: Arquitectos EGRESADOS FADU UNL / total EGRESADOS en la provincia de Santa Fe

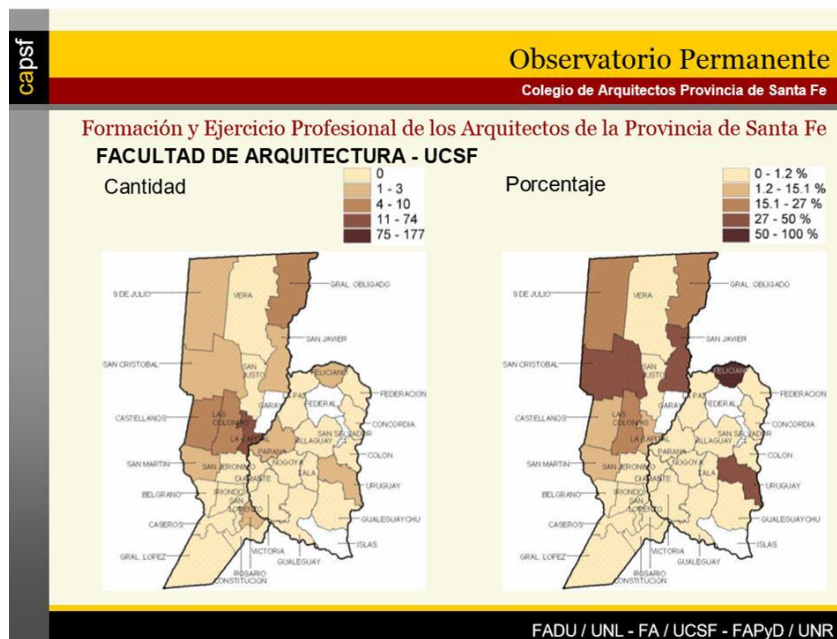


Figura 4: Arquitectos EGRESADOS FA UCSF / total EGRESADOS en la provincia de Santa Fe.

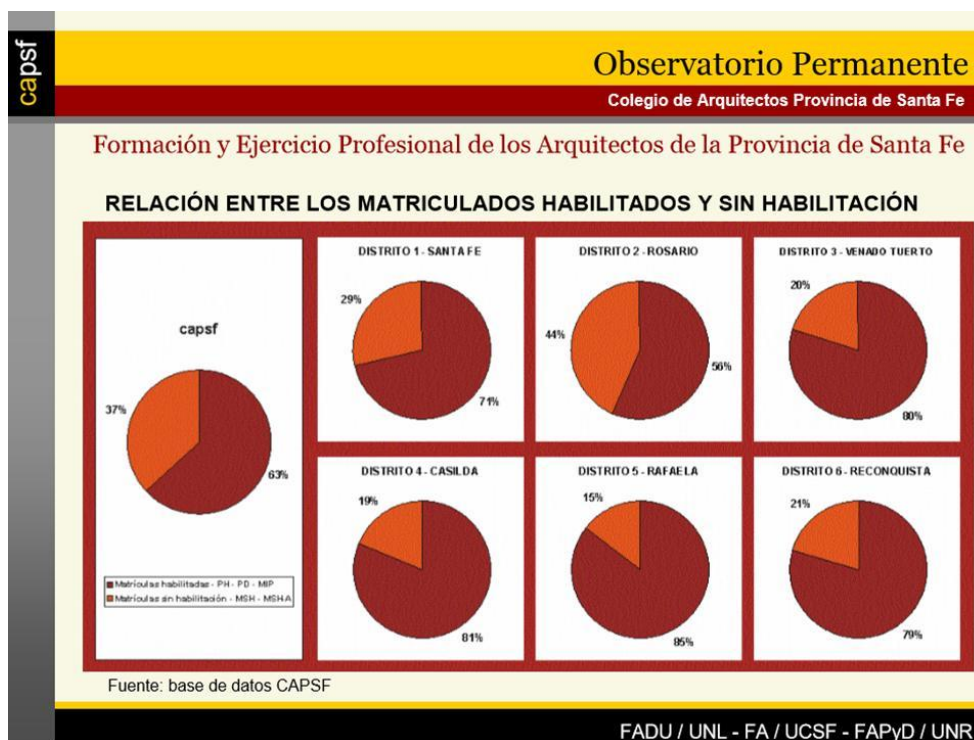


Figura 5: Relación entre matriculados habilitados y sin matriculación del CAPSF

Proyecto presentado dentro del Plan de Mejoras y Proyecto PRO-MARQ CONEAU

Secretaría de Postgrado FAPyD UNR 2008 / 2009

Realización de encuestas telefónicas, personales, y vía correo electrónico a Graduados y Postgraduados de la FAPyD.

Fue de carácter Cuantitativa.

Esta iniciativa fue acompañada con un Proyecto de Resolución presentado al Consejo Directivo de la Facultad, y aprobado por unanimidad, que incorpora el completamiento de estas encuestas como un requisito más en la tramitación de los títulos de grado y postgrado, por parte de los graduados y post graduados.

Aunque esta resolución está vigente⁸ no se ha cumplido en los procesos administrativos de tramitación de diplomas.

Nuevo Convenio, por iniciativa de la Secretaría de Postgrado de la FAPyD entre el **CAPSF / UCSF / FADU UNL / FAPyD UNR / UAI Rosario**

Años 2013

Este convenio no prosperó y no produjo resultados.

⁸ Resolución de Consejo Directivo FAPyD Nro. 078/2008 CD

3 Metodología

El Observatorio de Graduados fue planteado desde la Secretaría de Postgrado de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la UNR⁹, a la cual le concierne la organización e implementación de las actividades relacionadas con las carreras de postgrado, **además de integrar como objetivo la formación continua de graduados.**

El “**Observatorio de la Formación e Inserción laboral de los graduados de Arquitectura FAPyD UNR**”, desarrollado durante los años 2014, 2015 y 2016, surge luego de varias experiencias previas, siendo esta vez iniciativa sólo de la Secretaría (área de vinculación con el graduado), quien designó a los integrantes del equipo de trabajo :

Arq. Natalia Jacinto

Ing. Alejandro Pérez Bigot

Srta. María Oliva

Este equipo trabajó autónomamente, generando la información necesaria vinculada, esta vez, al estudio de los empleadores de los egresados.

El trabajo se ha desarrollado en las siguientes etapas:

1. Investigación y Desarrollo del Concepto, y diseño del instrumento de recolección de información.
2. Recolección de los datos.
3. Análisis de los datos y elaboración del Informe.

En una primera etapa previa al desarrollo del estudio de empleadores, se ensayaron algunos mecanismos de seguimiento de Egresados, junto a otras instituciones, que ayudaron a prefigurar **un perfil de Egresado**¹⁰, incluyendo componentes estables, es decir, la información demográfica básica de cada individuo (género, lugar de nacimiento, fecha de nacimiento, formación preuniversitaria, etc.) y componentes dinámicos, que son susceptibles de cambiar a lo largo del tiempo (lugar de residencia, nivel de ingresos, estado civil, puesto de trabajo, categoría de matrícula profesional, etc.)

Estos datos Socio-Demográficos, fueron obtenidos a través del SIU KOLLA, encuestas papel y electrónicas, y de encuestas telefónicas.

9 Página web “Facultad de Arquitectura Planeamiento y Diseño, Universidad Nacional de Rosario; <http://www.fapyd.unr.edu.ar/>

10 Red Grada2, Asociación Columbus. Manual de Instrumentos y Recomendaciones sobre el Seguimiento de los Egresados. 2006. ISBN: 968-891-098-8

Además, se buscó definir dos aspectos más del seguimiento de graduados: **la situación de los egresados en el mercado de trabajo** y el grado de **relación con la institución de egreso**, también a través de encuestas cuantitativas.

En la segunda etapa (la del “**Observatorio de la Formación e Inserción laboral de los graduados de Arquitectura FAPyD UNR**”), se inició el **Estudio de Empleadores**, cuyos actores principales son los egresados por un lado, y su relación con los empleadores o demandantes: el medio socio-productivo.

Los estudios a empleadores o demandantes, completan la información de los estudios sobre egresados y del proceso de inserción laboral de los mismos, y proporcionan una imagen más completa y acabada.

Estos estudios se centran más en variables cualitativas, a diferencia de los procesos más conocidos con metodología de encuestas a egresados.

Pertinencia de los estudios a empleadores.

En general, podría decirse que los objetivos de los estudios a los empleadores o demandantes del medio socio-productivo son:

- Conocer las **características del mercado de trabajo** al que van a acceder los graduados.
- **Detectar debilidades en el proceso de formación de los estudiantes** para la mejora de la formación impartida en la carrera, y la actualización de sus contenidos.
- Medir el nivel de **adecuación existente entre las demandas de conocimientos y competencias del medio socio-productivo y las características profesionales de los egresados**, para ajustar progresivamente el aprendizaje y la oferta de los egresados universitarios a la demanda del medio.
- Obtener una visión general y amplia **sobre los perfiles profesionales solicitados por el medio y los posibles roles que puede desarrollar un graduado** para asociarlos con los planes de estudio y/o con las actividades complementarias que pueda ofrecer la unidad académica o la universidad.
- **Determinar el conocimiento que tiene el medio sobre la disciplina, sus servicios, alcances y posibilidades de colaboración** para el desarrollo de prácticas profesionales, articulación con producción de nuevos conocimientos e investigación, posibilidades de transferencia tecnológica y patrocinio de actividades.

Las fuentes de información para realizar estudios de empleadores podrán ser:

- Las asociaciones empresariales y colegios profesionales.
- Instituciones estatales y/o privadas que trabajen en temas afines.

Entidades que dispongan de información cruzada entre trabajadores, empresas, instituciones, organizaciones no gubernamentales y departamentos de los gobiernos municipales, provinciales y nacionales. (Red Gradua2, 2006)

Asimismo, los temas principales que direccionan los estudios de empleadores o demandantes del medio socio- productivo son:

- Procesos y criterios de selección y elección.
- Valoración por parte de los empleadores o la sociedad, de los aspectos del currículo de los egresados.
- Ponderación de empleadores, de los conocimientos adquiridos por los egresados y las competencias desarrolladas por éstos. Este análisis permite establecer prioridades en las posibles áreas de mejora.
- Visión sobre cómo es el mercado de trabajo para los egresados universitarios: cuáles son las características de los contratos de trabajo y los requisitos o demandas que se solicitan en las ofertas de empleo o que busca la sociedad en los profesionales.
- La existencia de relaciones (o no) potenciales o reales que tienen las empresas, instituciones, asociación, organizaciones y departamentos de los gobiernos, con las universidades en diferentes ámbitos: formación, empleo, investigación, y transferencia tecnológica, además de patrocinio y las sinergias existentes entre estas relaciones.

Pero específicamente, el esquema conceptual que ha sostenido este proyecto de estudio a empleadores desarrollado en la FAPyD UNR, toma elementos derivados de la metodología denominada *Tuning Educational Structures in Europe*¹¹, título que expresa un conjunto de técnicas destinadas a *afinar* las estructuras educativas en Europa. El enfoque Tuning es una herramienta, aplicada en la Unión Europea, para volver a diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de cada uno de los ciclos del denominado Proceso de Bolonia. Sin embargo, su validez metodológica puede considerarse mundial debido a que ha sido utilizado en diferentes continentes con fructíferos resultados. Es un enfoque centrado en el estudiante, cuyo objetivo consiste en asegurar que los conocimientos y habilidades que éste debe adquirir durante el proceso de aprendizaje determinen los contenidos del programa de estudios. Por ello, Tuning sirve de plataforma para desarrollar puntos de

11 Programa Socrates y Tempus; "Una Introducción a Tuning Educational Structures in Europe: la contribución de las universidades al proceso de Bolonia".

referencia en cuanto a las disciplinas que son importantes a la hora de elaborar programas de estudio comparables, compatibles y transparentes. Siguiendo esta línea conceptual abierta por el modelo Tuning, el Observatorio de Graduados ha organizado un proceso de consulta en el que han participado empleadores, graduados y personal académico, con el fin de identificar las competencias más importantes que deberían desarrollarse en un programa de titulación.

A lo largo del mismo, se revelan ciertas falencias que, en opinión de los entrevistados, posee actualmente la carrera. Luego, los mismos entrevistados, que son quienes emplearán futuros arquitectos en la Ciudad, proponen sugerencias desde una perspectiva de aporte constructivo. Es por ello que este análisis se considera fundamental, ya que permite comparar las herramientas actualmente brindadas por la FAPyD, en contraposición con las requeridas por el mercado laboral. Siendo necesaria la autoevaluación como herramienta de gestión, este informe provee un insumo útil para reflexionar sobre la manera como se concibe y se implementa la carrera de arquitecto en la FAPyD, sugiriendo las modificaciones que podrían realizarse a efectos de profundizar y mejorar el ciclo académico.

Aplicando la modalidad indicada, se coordinaron encuentros con un total de once organizaciones vinculadas a los escenarios de desarrollo profesional de los arquitectos, las cuales forman parte del mercado privado de la construcción, dentro del cual fueron seleccionados tanto Estudios de Arquitectura como Empresas Constructoras de la Ciudad de Rosario. La selección de las organizaciones tuvo como fin el desarrollo de una amplia matriz de consulta, ya que las mismas poseen trayectorias diversas dentro el sector, siendo representativas de distintas escalas (pequeñas, medianas y grandes), además de ser consideradas, todas ellas, como relevantes en el medio.

Para lograr el fin propuesto, los encuentros se realizaron de forma presencial, mediante entrevistas a distintos dirigentes de las organizaciones seleccionadas. Las mismas tuvieron como objetivo la obtención de opiniones calificadas en cuanto a la inserción y desempeño del arquitecto, recientemente recibido, en el mercado laboral. Para ello se conformó un cuestionario de diez preguntas, las cuales funcionaron como guía para el tratamiento y realización de la entrevista. Para el contacto con las Instituciones se creó una cuenta específica de correo (observatoriograduados@fapyd.unr.edu.ar), desde el cual se enviaron cartas de presentación y explicación, acerca del Observatorio, destinadas a cada uno de los dirigentes seleccionados, con el objetivo de coordinar los encuentros.

Luego de haberse coordinado la entrevista con cada organización, en el encuentro se procedió a explicar nuevamente en qué consistía el Observatorio, y pre-

vio a comenzar las preguntas, se consultó a los entrevistados sobre la posibilidad de grabar las mismas.

No todas las organizaciones contactadas se mostraron predispuestas para coordinación de los encuentros. Finalmente, quienes demostraron interés y predisposición para la realización de las entrevistas fueron:

- Baque-Goñi – Ing. María Lidia Baque y Arq. Hugo Goñi.
- Bitti S.A – Arq. Mario Cesar Bitti.
- Estudio Bechis – Arq. Sebastián y Arq. Esteban Bechis.
- Estudio Beltramone – Arq. Alejandro Beltramone.
- Estudio Faure-Malamud y Riveira – Arq. Carlos Malamud.
- Estudio Jobell – Arq. Diego Jobell.
- Fundar – Arq. Ángel Seggiaro.
- Ingeniero LEIN & Asociados S.R.L – Arq. Gustavo Lein.
- MILICIC S.A – Arq. Carlos Milicic
- Passardi Construcciones S.R.L – Arq. Marcelo Passardi.
- Pedro Minervino S.A – Arq. Silvina Minervino.

En las entrevistas a estudios y empresas los mismos entrevistados han propuesto sugerencias desde una perspectiva de aporte constructivo.

Los encuentros se realizaron de forma presencial, mediante entrevistas a distintos dirigentes de las organizaciones seleccionadas.

Las mismas tuvieron como objetivo la obtención de opiniones calificadas en cuanto a la inserción y desempeño del arquitecto, recientemente recibido, en el mercado laboral.

Para ello se conformó un cuestionario de diez preguntas, las cuales funcionaron como guía para el tratamiento y realización de la entrevista.

Se enviaron Cartas de presentación y explicación, acerca del Observatorio, destinadas a cada uno de los dirigentes seleccionados, con el objetivo de coordinar los encuentros. (Jacinto, et al. 2015)

4 Resultados obtenidos

Todos los dirigentes de las organizaciones contactadas poseen título de arquitecto, hecho que evidencia el grado de apertura que caracteriza al campo laboral que se abre actualmente para los profesionales de la arquitectura. El estudio fue diseñado de forma de obtener datos desde una amplia diversidad de perspectivas

del mercado laboral, incluyendo tanto a empresas constructoras que ejecutan proyectos y tercerizan el trabajo proyectual, hasta otras que se dedican tanto al trabajo proyectual como a la ejecución de obras, pasando por algunas únicamente dedicadas a la construcción de edificios, además de otras concentradas en trabajos de movimiento de suelo. En suma, cada una de estas organizaciones posee especificidades bien definidas en el campo laboral. Sin embargo, luego de realizadas las entrevistas, fue posible establecer que existen tres campos en el mercado laboral, dentro de los cuales un arquitecto puede insertarse. Por un lado, existe el perfil de arquitecto dedicado al trabajo “Proyectual”, es decir, el que posee y proyecta una idea, tarea vinculada tanto al anteproyecto como a la transmisión de esos primeros intentos de lenguaje arquitectónico a hechos construidos, como lo especifica en su entrevista Ángel Seggiaro, Director de Fundar¹². Por otro lado, nos encontramos con aquel arquitecto que se dedica a concretar esa idea, a materializarla, por lo tanto su función es “Construir”. Y, por último, nos encontramos también con profesionales dedicados a la “docencia e investigación”.

Las entrevistas se realizaron a personas que trabajan y se dedican a alguno de los que pueden denominarse “los tres campos laborales de la arquitectura”: Proyectista; Constructor o Responsable de conducción de Obra; y Docente-Investigador. Sin embargo, queda demostrado que estos campos no son excluyentes en ningún sentido. Por el contrario, muchos de los entrevistados ejercen funciones en más de uno de los tres campos laborales definidos.

A continuación, se expone el análisis realizado sobre las respuestas obtenidas de parte de las diferentes organizaciones a cada una de las preguntas incluidas en el “cuestionario guía”, con el objetivo de comprender en profundidad la dinámica de los escenarios de desarrollo profesional del arquitecto en la Ciudad de Rosario.

13

Pregunta 1: ¿Cómo está conformado el equipo profesional de su estudio constructora?

Esta pregunta tuvo por objeto dilucidar los casos en los cuales las organizaciones consultadas cuentan con arquitectos en su planta de personal, y aquellos casos en los que no se presenta esta situación. Se buscó conocer las razones que motivan

12 “Observatorio de la Formación e Inserción laboral de los graduados de Arquitectura FAPyD UNR”. Años 2014 y 2015 . ISBN 978-987-702-171-4 . Anexo 3: “Entrevista Fundar”.

13 “Observatorio de la Formación e Inserción laboral de los graduados de Arquitectura FAPyD UNR”. Años 2014 y 2015 . ISBN 978-987-702-171-4 .

a los dirigentes de las mismas para considerar o no fundamental la participación de arquitectos en su producción cotidiana.

Todas las organizaciones entrevistadas, sean estas Constructoras o Estudios de Arquitectura, cuentan con arquitectos entre sus directivos, lo cual demuestra que se trata de profesionales capaces de ejercer funciones de dirección dentro del mercado de la construcción.

El 36% de los entrevistados dirige una empresa familiar creada entre arquitectos, lo cual condiciona la contratación de profesionales externos a la misma. A pesar de esto, satisfactoriamente todas las organizaciones consultadas poseen en su equipo profesional arquitectos contratados, tanto jóvenes como experimentados. (Jacinto, et al. 2015)

Pregunta 2: ¿Para desempeñar qué funciones busca contratar arquitectos?

- Esta pregunta tuvo por objeto detectar las tareas para las cuales es fundamental que un profesional arquitecto se encuentre preparado.

De las opiniones relevadas surge que, en función de las capacidades que cada arquitecto presenta, y de los años de experiencia y los conocimientos que posee en la práctica, las funciones desempeñadas se modifican. Es decir, aquellos profesionales de mayor edad, lo que según las empresas se considera como experiencia, se dedican a tareas y funciones de obra; tareas mano-intensivas según Seggiaro¹⁴. En cambio, los profesionales jóvenes o pasantes están normalmente en proceso de formación, por lo tanto sus tareas se encuentran relacionadas a trabajos en las oficinas, es decir, trabajos que no implican toma de decisiones. (Jacinto, et al. 2015)

Pregunta 3: ¿Qué calificaciones y competencias considera necesarias para el desarrollo de las funciones antes descritas? ¿Cómo las evalúan al momento de la selección?

Se buscó identificar aquellos aspectos considerados fundamentales por las organizaciones, al momento de seleccionar a un nuevo profesional para formar parte de su staff de personal.

Los entrevistados consideran que la Facultad no brinda las herramientas suficientes para que un profesional, sin experiencia, pueda trabajar en dirección de obra; para obras civiles o industriales. Por eso se valoran experiencias anteriores.

14 "Observatorio de la Formación e Inserción laboral de los graduados de Arquitectura FAPyD UNR". Años 2014 y 2015 . ISBN 978-987-702-171-4 . Anexo 3 Entrevista Arq. Angel Seggiaro. Fundar".

Las empresas, entonces, ponderan cualidades personales tales como: buena actitud; predisposición a aprender; expresión de interés con respecto a los productos de la Empresa, sea esta una constructora o un estudio de arquitectura; flexibilidad; entusiasmo; compromiso; buena visión; responsabilidad; dedicación; entre otras.

Con respecto a los trabajos de “oficina”, “cerebro-intensivos” o “proyectuales”, las exigencias para la contratación de personal son buena formación técnica; criterio arquitectónico; manejo de software (ver pregunta 7); características proyectuales; habilidades para desempeñarse como dibujantes y auxiliares; entre otras, consideradas todas como herramientas básicas brindadas por la carrera de grado.

En relación a la selección de nuevos profesionales, tanto los estudios como las constructoras reciben a diario CVs en sus oficinas, pero no los tienen en cuenta al momento de convocar a candidatos para procesos de selección. En particular, tanto el Estudio Bechis como el Estudio Beltramone son dirigidos por docentes de la FAPyD, lo que lleva a que ellos mismos seleccionen a sus propios alumnos como candidatos. (Jacinto, et al. 2015)

Pregunta 4: ¿De qué manera incorporan a los nuevos empleados?

El objetivo de esta pregunta consiste en conocer qué tipo de relación laboral eligen las organizaciones para contratar nuevos profesionales. Además, permite visualizar que proporción de las mismas poseen régimen de pasantías para estudiantes de la carrera de grado, permitiéndole a estos insertarse con anticipación en el mercado laboral.

Al ser un mercado condicionado por la demanda, todas las Instituciones consultadas poseen en su planta tanto empleados permanentes como eventuales, estando estos últimos sólo sujetos a proyectos particulares. El 45.45% cuenta con pasantes entre su personal. Los mismos pasan por un período de aprendizaje y formación al interior de cada una de las empresas, con el fin de incorporar los conocimientos necesarios y aprehender la cultura organizacional de la misma. Luego de pasado este período de prueba, en su mayoría son incorporados a la planta profesional permanente.

Un caso paradigmático dentro de los entrevistados es el caso de MILICIC S.A¹⁵, ya que cuenta con un amplio número de pasantes de la carrera de ingeniería, pero no así de arquitectura. Esto se debe a que consideran que los ingenieros están mayormente capacitados para adquirir los conocimientos necesarios para desempeñar las funciones en su Empresa en particular. (Jacinto, et al. 2015)

15 “Observatorio de la Formación e Inserción laboral de los graduados de Arquitectura FAPyD UNR”. Años 2014 y 2015. ISBN 978-987-702-171-4 . Anexo 3: “Entrevista MILICIC S.A”.

Pregunta 5: ¿Prefiere su Estudio/Constructora candidatos recibidos de alguna Facultad en particular?

Básicamente esta pregunta se dirigió a analizar cuántas de las organizaciones contratan candidatos de la FAPyD, y en qué se diferencia la carrera ofrecida por la UNR, respecto del resto de las carreras dictadas por Universidades Privadas, en especial por la UAI.

El 81,82% de los entrevistados no hace distinción entre una Universidad y la otra, considerando que no es necesario observar esta diferenciación al momento de la selección.

Algunos de ellos, como Baque-Goñi y Jobell, consideran que formar parte de la Universidad Pública brinda ventajas en cuanto a la inserción y la adaptación en el mercado laboral, lo cual queda demostrado en que todos los candidatos y planta contratada de las Empresas entrevistadas, están integradas por profesionales por recibirse o recibidos de la UNR. Bien como establece el Arq. Gustavo Lein: “La Universidad Pública es semillero de grandes arquitectos”¹⁶. (Jacinto, et al. 2015)

Pregunta 6: En relación a los conocimientos adquiridos durante la formación de arquitecto ¿Cuáles considera usted que son prioritarios?

En especial esta pregunta busca visualizar cuáles son las herramientas básicas proporcionadas por la carrera de grado de arquitecto, pudiendo así analizar aquellas que es necesario profundizar y aquellas que, actualmente, cuentan con un grado de profundización satisfactorio.

Los entrevistados destacan la importancia del desarrollo de la dimensión proyectual de la formación, es decir, de aquellas materias destinadas a la elaboración de un proyecto mediante la utilización y manejo de las herramientas arquitectónicas. Sin embargo, consideran que los alumnos no poseen una preparación integral en cuanto a la creación de un proyecto “real”, ya que los producidos durante la carrera se destinan a proyectar grandes hospitales, barrios de viviendas, entre otros, es decir “grandes proyectos”. (Jacinto, et al. 2015)

Pregunta 7: ¿Su Estudio/Constructora demanda el dominio o manejo de algún conocimiento tecnológico específico?

Debido a la “forma” que tomó la información actualmente, es importante conocer qué demandas tecnológicas existen en el mercado laboral, para así dilucidar

16 “Observatorio de la Formación e Inserción laboral de los graduados de Arquitectura FAPyD UNR”. Años 2014 y 2015. ISBN 978-987-702-171-4 . Anexo 3: “Entrevista Ingeniero LEIN & Asociados S.R.L”.

cuáles están actualmente comprendidas dentro de la currícula de la carrera de grado ofrecida por la FAPyD y cuáles deberían considerarse para su incorporación.

Como hemos desarrollado más arriba, al ser amplio el mercado laboral del arquitecto, la utilización de software varía según el campo laboral específico en el cual éste se encuentre inserto, y particularmente las tarea a realizar. Los entrevistados sugirieron relacionados a la representación: “Autocad”; “Illustrator”; “Rhino”; “Revit”; “Corel Draw” y “Photoshop”, a la verificación de cálculos y seguimiento de obras: “Proyect”, Software específico para una empresa constructora como MILICIC S.A: “Civil Cat”. Además de 3D y como programa complementario: Excel. (Jacinto, et al. 2015)

Pregunta 8: ¿Qué demandas concretas de estudios posteriores al universitario como postgrados/cursos/maestrías, entre otras, usted considera necesarias?

Esta pregunta apuntó a explorar las demandas existentes en relación al desarrollo de estudios posteriores al universitario.

En relación a este punto, los entrevistados se enfocaron más bien en la necesidad de profundizar la carrera de grado, con el objetivo de lograr que los profesionales recién graduados posean más y mejores herramientas que las actuales para hacer frente al mercado de trabajo.

Las recomendaciones referidas al posgrado, señalan las siguientes áreas temáticas:

- Dirección de Proyectos, Management. Planificación y Gestión de Obras de Construcción
- Tramitaciones Municipales; Reglamentaciones y Normativas.
- Urbanismo, Planificación Territorial.
- Seguridad e Higiene en la Construcción.
- Diseño Proyectual Especializado

Pregunta 9: ¿Aplica investigación en su producción cotidiana?

Esta pregunta fue introducida posteriormente, a partir de una sugerencia realizada por una de las personalidades entrevistadas, la Ing. María Lidia Baque, con el fin de analizar si dentro de las empresas se realiza algún tipo de tarea de investigación sobre nuevos materiales y nuevas formas de construir.

Desde su particular punto de vista, todos los entrevistados consideran que cada proyecto es una investigación en sí misma, ya que posee particularidades en cuanto al medio, el mercado y la demanda necesaria de satisfacer. Además, existe en cada

proyecto un intercambio de experiencias que es necesario compartir con otros profesionales (gasistas, técnicos, albañiles, etc.) o dentro del rubro. De alguna manera, todos ellos realizan innovaciones al adaptar cada proyecto a la demanda. Mayormente, sus recursos para la actualización de información se restringen a ferias, charlas o exposiciones sobre productos o tecnologías de construcción, pero no así sobre nuevas formas de construir. (Jacinto, et al. 2015)

Pregunta 10: ¿En qué proporción el perfil del arquitecto recibido satisface su demanda laboral?

Satisface el perfil del graduado arquitecto su demanda laboral ?

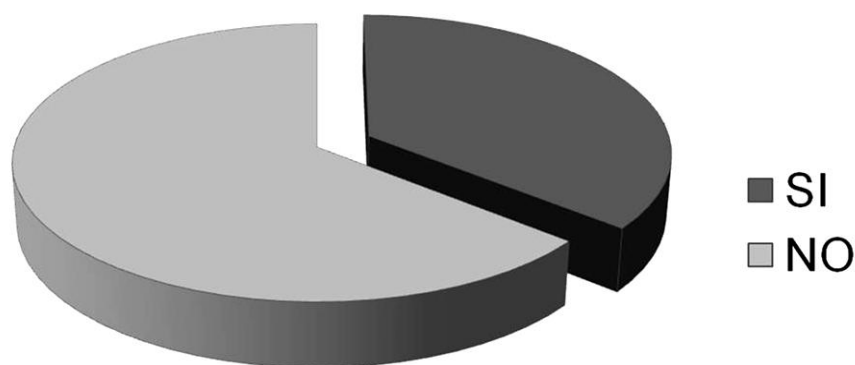


Figura 6: Gráfico realizado según las respuestas proporcionadas en las entrevistas¹⁷

Esta pregunta fue creada a efectos de observar que proporción de las organizaciones entrevistadas consideran que el perfil del arquitecto graduado satisface, o no, su demanda laboral, lo cual conduce a analizar si es necesario, o no, indagarse acerca del actual perfil del proyecto académico que la FAPyD sostiene para la carrera de grado.

El 36% de las empresas entrevistadas consideran que su demanda laboral se encuentra satisfecha. Sin embargo, la satisfacción es parcial, y no total, ya que consideran que no todos los arquitectos poseen las mismas herramientas y cualidades al momento de graduarse.

¹⁷ "Observatorio de la Formación e Inserción laboral de los graduados de Arquitectura FAPyD UNR". Años 2014 y 2015 . ISBN 978-987-702-171-4 . Anexo 3: "Entrevistas"

La mayoría de los entrevistados, y con mayor énfasis aquellos que son o fueron docentes de la Facultad, afirman que la carrera de arquitecto dictada por la FAPyD no es homogénea. Por el contrario, existen variadas cátedras que poseen no solo distintas formas de calificación, sino además distintos contenidos y herramientas.

El 64% de los entrevistados considera que su demanda no se encuentra satisfecha dado que un profesional recién graduado, previo al inicio del trabajo dentro de la organización, debe enfrentar un período de aprendizaje brindado por el propio empleador. En opinión de los entrevistados, esto se produce por una cierta disociación entre teoría y práctica, existente durante la carrera de grado, lo cual interpone un obstáculo importante para que el profesional logre insertarse en forma directa, debiendo por lo tanto preverse una instancia de adaptación y perfeccionamiento.

Los entrevistados entienden que la formación actual de arquitecto debe tomar nota de múltiples cuestiones planteadas por los escenarios del desarrollo profesional, de forma de lograr una mejora articulación entre el mundo académico y el mundo del trabajo. En esta dirección, realizaron una serie de planteos a modo de *sugerencias*:

- Impulsar un espíritu de investigación generando curiosidad en el alumno, con el objetivo de que conozca mejor los materiales. Para ello podrían realizarse convenios tanto con el IMAE como con el Politécnico, de forma de incorporar a los estudiantes en trabajos de ensayo.
- Adoptar el concepto de Calidad en todas las materias. Esto permitiría que el estudiante sepa que existen tres sujetos a los cuales se debe satisfacer: el inversor; el usuario y el ciudadano, siendo que cuando se construye no solo se crea un proyecto sino que también se construye ciudad. Es necesario construir desde la Facultad una visión más integral y abarcativa del arquitecto.
- Fomentar la creación de escuelas de oficios.
- Promover una asociación más activa entre el mercado laboral (las empresas) y el mundo académico, mediante apropiados canales institucionales.
- Mejorar la conexión entre la arquitectura y los problemas sociales, intensificando el acercamiento de la Facultad respecto de la realidad actual, mejorando su capacidad de colaborar en la elaboración de respuestas apropiadas a problemas existentes.
- Mejorar la conexión entre teoría y práctica. Se considera importante que las materias no solo desarrollen una dimensión marcadamente teóricas, sino que también habiliten al estudiante a mantener un activo contacto con la práctica. Por caso, en el área de Materialidad es fundamental que los estudiantes conozcan y trabajen efectivamente con los materiales.

- Profundizar el trabajo proyectual en cuanto a aspectos integrales tales como costos, reglamentaciones municipales y legajos.
- Desarrollar la *arista urbanista* y de dirección de obra. Se considera fundamental formar a los alumnos para ello, debido a que existe un amplio mercado laboral vinculado a ese perfil en la ciudad de Rosario, profundizando el manejo de las herramientas técnicas y procedimientos constructivos.
- Promover un incremento de la disciplina académica con el objetivo de lograr que los jóvenes adquieran la aptitud de la responsabilidad, de modo que la transición entre lo formativo y lo laboral, se desarrolle de forma más dinámica.
- Armonizar los grados de exigencia establecidos por las distintas cátedras, de forma de asegurar que el título habilitante asegure que todos los alumnos adquieran las mismas capacidades. De no ser así, uno de los entrevistados propone que el Colegio de Arquitectos establezca parámetros para que la habilitación de la matrícula sea algo más que un sello. Es decir, que se establezca cierto control para habilitar al ejercicio profesional.
- Ampliar e intensificar los programas de pasantías. El 100% de las Empresas entrevistadas están convencidas de que es fundamental que la Facultad establezca un activo y eficiente régimen de pasantías. Esto permitiría cierta experiencia previa de contacto con el mercado laboral, no sólo en la concurrencia a la obra sino también en el conocimiento de todo lo que conlleva una obra en sí misma. (Jacinto, et al. 2015)



Figura 7: Tapa de la Publicación del Observatorio. FAPyD UNR (2015)

Este trabajo fue publicado en versión papel y electrónica: “Observatorio de la Formación e Inserción laboral de los graduados de Arquitectura FAPyD UNR”.

Años 2014 y 2015. ISBN 978-987-702-171-4 y <http://www.fapyd.unr.edu.ar/portfolio/observatorio-de-la-formacion-y-la-insercion-laboral-de-los-egresados-arquitectos-2014-2015/>

5 En síntesis

Con respecto a la Carrera de Arquitectura en la FAPyD UNR

Los entrevistados enfatizan en la necesidad de que la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la UNR, antes que nada, **asegure una adecuada homogeneidad entre las cátedras.**

Advierten que existe heterogeneización en relación a los contenidos teóricos o prácticos impartidos, a las exigencias y obligaciones, a los criterios de evaluación, a la disciplina y a las competencias brindadas. Esto se debe a que las materias no se dictan de manera ajustada al Plan de Estudios, sino que muchos consideran que las cátedras se “personalizan”.

Desde el sector de los empleadores, esta situación se considera preocupante, ya que provoca que los alumnos se gradúen con conocimientos muy dispares. En definitiva, **en muchos casos los nuevos profesionales no son seleccionados por sus capacidades conferidas por su titulación, sino, por el contrario, por las Cátedras (sobre todo proyectuales) en las cuales cursaron sus trayectorias de formación de arquitectos.**

En relación a lo anterior, los entrevistados subrayan la **necesidad de implementar, en la Facultad, un sistema de seguimiento y control destinado a aumentar la calidad de la formación de todos sus alumnos, asegurándose que los mismos posean los conocimientos básicos necesarios, nivelando las herramientas y conocimientos adquiridos,** y generando que más allá de las personas, el nivel de la carrera dictada por la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño se sostenga en el tiempo.

Este análisis realizado se considera fundamental, ya que nos permite comparar las herramientas actualmente brindadas por la FAPyD, en contraposición con las requeridas por el mercado laboral.

Siendo necesaria la autoevaluación como herramienta de gestión, este informe provee un insumo útil para reflexionar sobre la manera como se concibe y se implementa la carrera de arquitecto en la FAPyD, sugiriendo las modificaciones que podrían realizarse a efectos de profundizar y mejorar el ciclo académico.

Con respecto a los aspectos organizativos esenciales de los procesos de Seguimiento de Graduados¹⁸, resulta imprescindible que el nivel máximo de decisión de la institución tome conciencia de la importancia estratégica que tiene para la universidad conocer el destino posterior de sus egresados y asumir el compromiso institucional de llevar a cabo las acciones requeridas para ello. Estas acciones, pueden tener su origen en iniciativas de la gestión, buscando datos que sustenten la diferenciación y comparación con otras instituciones (para procesos de acreditación, para dar respuesta al medio, mejorar relaciones con empleadores, establecer vínculos con el medio socio-productivo, etc.) pero en definitiva, y la razón más importante; retroalimentar los procesos de autoevaluación, revisión y actualización de los planes de estudio.¹⁹

El órgano ejecutor de los procesos de seguimiento de egresados debería ubicarse en una posición de influencia e injerencia en todos los demás sectores de la institución. Es necesario que la institución defina claramente el órgano responsable de llevar a cabo el trabajo de seguimiento y le asigne los recursos adecuados para ese fin (financieros y humanos).

Se deben establecer procedimientos, darlos a conocer y asegurar su aceptación en todos aquellos involucrados en el seguimiento de los egresados, conociendo a su vez, experiencias exitosas de otras instituciones universitarias que puedan adaptarse a su contexto.

Aseguramiento de la utilización de la información

El uso de resultados se debe incorporar naturalmente en las instituciones de educación superior, siendo las actividades de Seguimiento de Graduados, parte de las prioridades institucionales de una gestión, y los datos producidos, un insumo permanente para definir políticas de acción en cuanto a formación de grado y post-grado.

Las instituciones (universitarias y unidades académicas) debieran tomar conciencia de su responsabilidad para con los estudiantes después del egreso y tomar acciones para utilizar los resultados de los estudios de seguimiento.

18 Red Grada2, Asociación Columbus. Manual de Instrumentos y Recomendaciones sobre el Seguimiento de los Egresados. 2006. ISBN: 968-891-098-8

19 JACINTO, Natalia. "Gobiernos de Educación Superior, desde una perspectiva nacional y comparada. Los casos de UNL y UNR " Monografía Especialización en Política y Gestión de la Educación Superior Centro de Estudios Interdisciplinarios. UNR. Rosario, febrero 2017

Para ello se debe involucrar a toda la comunidad universitaria en la recolección y análisis de los resultados (docentes, estudiantes, graduados), vincular los resultados del seguimiento con procesos de mejora continua y aseguramiento de la calidad de las unidades académicas y utilizar la información recopilada en las campañas de comunicación de la universidad y/o facultad, de la difusión y convocatorias a inscripción de carreras de grado tanto como postgrado.

Estos estudios y sus resultados permiten, además, la seria definición de políticas de becas, diseño de ofertas de formación de postgrado, cursos de actualización profesional, temas de trabajos finales de carrera y/o tesis de grado y/o postgrado, definición de líneas estratégicas de investigación, etc.

Por otra parte, es necesario que las universidades y unidades académicas proporcionen a la sociedad argumentos sólidos sobre la calidad de sus egresados.

Particularmente, dejamos como propuesta, la creación dentro del ámbito del Rectorado, de un espacio de trabajo que permita vincular a la institución con sus egresados, a través de actividades específicas y concretas, y realizar un Observatorio Permanente de la Formación e Inserción en el medio socio-comunitario de los graduados de la UNR.

Bibliografía:

- Jacinto, Natalia; Pérez Bigot Alejandro, Oliva María.** (2015) “Observatorio de la Formación e Inserción Laboral de los Graduados de Arquitectura. FAPyD UNR”. Rosario. Argentina. ISBN 978-987-702-171-4
- FAPyD UNR** (2008 y 2015) “Informe Autoevaluación FAPyD UNR. 2008 Y 2015.” Rosario. Argentina. <http://www.fapyd.unr.edu.ar/lafacultad/areas-y-secretarias/secretaria-de-autoevaluacion/informe-de-autoevaluacion/>
- Red Gradua2, Asociación Columbus.** (2006) “Manual de Instrumentos y Recomendaciones sobre el Seguimiento de los Egresados. 2006. ISBN: 968-891-098-8
- Rodríguez Reynaga, Pedro Alfonso, Tuyub España, Arumi, Febles Álvarez-Icaza, Mónica, Corredera Marmolejo, Alejandro, Flores Machado, Pilar, Guzmán Silva, Susana,** Estudio de seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo. Innovación Educativa. ISSN 1665-2673
- Stufflebeam, D. L., y A. J. Shinkfield, (1995)** Evaluación sistemática: guía teórica y práctica, España, Paidós/M.E.C

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), (2005) La educación superior en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo, México, ANUIES.

Ardila Vargas, Luz. Caracterización del mercado laboral de los recién egresados de la educación superior: el caso de la Pontificia Universidad Javeriana. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia

Gloria Marlen Aldana de Becerra¹, Fabián Andrés Morales González, Jefferson Egidio Aldana Reyes, Francisco Javier Sabogal Camargo y Álvaro Rodrigo Ospina Alfonso. (2008) Seguimiento a egresados. Su importancia para las instituciones de educación superior. Revista TEORÍA Y PRAXIS INVESTIGATIVA, Volumen 3 - No. 2 Centro de Investigación y Desarrollo • CID / Fundación Universitaria del Área Andina

ALVARADO Rodríguez, M.E. (1993) El seguimiento de egresados de estudios profesionales. Serie: Sobre la Universidad No. 11. CISE, México, UNAM.

BRAVO Ahuja, M. Los estudios de Seguimiento, una Alternativa para Retroalimentar la Enseñanza. En: Perfiles Educativos Cise, México No. 7.

Rincón Velandia, Guillermo. Los estudios de seguimiento graduados: fuente de información para los procesos de acreditación. Facultad de Ingeniería Industrial, Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia

José Passarini. Ana Margarita Sosa Castillo, Enrique Iñigo Bajos. Los estudios de seguimiento de graduados en el marco del aprendizaje durante toda La vida. una visión desde el contexto Latinoamericano. Revista Sinéctica. Universidad Jesuita de Guadalajara.

Inserción laboral de jóvenes universitarios

EVANGELINA BERTERO

CAROLINA DONNET

MARÍA NATIVIDAD ZANICHELLI

cdonnet@unl.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral - Secretaría de Vinculación Tecnológica y Desarrollo Productivo -
Programa Universidad Trabajo

CAPÍTULO I EDUCACIÓN SUPERIOR E INSERCIÓN LABORAL

Introducción

La historia institucional de la política científica y tecnológica ha transcurrido, en Argentina, más próxima a la perspectiva y los intereses de la investigación académica, que a las demandas del sector productivo.¹ Esta situación se ha ido modificando en los últimos años. Hoy, la Universidad Nacional del Litoral, a través de su *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019*, se posiciona como un actor central en interacción con la sociedad y el estado, a fin de instrumentar una colaboración recíproca, para atender a las demandas sociales, laborales y productivas del medio en el que está inserta. El mundo académico se pone así, activamente, al servicio del desarrollo y superación de los países, brindando las herramientas necesarias para que sus estudiantes y graduados encuentren nuevas soluciones, desarrollen capacidades creativas e intervengan en el progreso y bienestar, económico y social, de sus comunidades.

Actualmente, la generación de nuevos lazos con la sociedad es lo que se conoce como **Tercera Misión** de las universidades y conduce a un equilibrio propio entre las actividades de docencia, investigación y **vinculación con el entorno**.² La progresiva atención que ha recibido esta Tercera Misión se debe fundamentalmente a los cambios en las relaciones entre ciencia y sociedad y al creciente papel económico y social de la producción de conocimiento.

Respecto a las actividades propias de la Vinculación encontramos un conjunto

1 Política Científica y Tecnológica en Argentina. Mario Albornoz.

2 Berraza Garmendia, J.M; Rodríguez Castellanos, A. (2007). "La evolución de la Misión de la Universidad". Revista de Dirección y Administración de Empresas.

de acciones universitarias en colaboración con diversas organizaciones y agentes no académicos; así como también nos referimos al uso, aplicación y explotación del conocimiento fuera de las aulas. En este sentido, nos enfocaremos en las prácticas en empresas y las actividades de formación para la inserción laboral como una posibilidad para que los alumnos y graduados universitarios ganen experiencia en entornos profesionales ya sea tanto en la administración pública como en el ámbito empresarial. En este contexto, la Universidad deja de ser sólo promotora para constituirse en protagonista del desarrollo económico a través de los procesos de innovación social e **inserción laboral**.

El rol de las universidades en el mercado laboral

El término empleabilidad hace referencia al potencial que tiene cada individuo para ser solicitado por una empresa para trabajar en ella. Cada persona, además de su formación, posee determinadas capacidades y competencias que lo llevarán a ser elegido en un proceso de selección de personal.

La administración pública y la comunidad educativa necesitan realizar un diagnóstico lo más claro posible sobre la situación del mercado laboral actual, a los efectos de planificar adecuadamente las políticas y las líneas de acción para dar respuesta a las demandas sociales. Del mismo modo, los estudiantes, destinatarios directos de la formación superior, deben disponer de datos certeros sobre la empleabilidad de las carreras que desean realizar. Ello contribuye a tener un sistema universitario más eficiente y que responda mejor a las necesidades productivas y sociales, evitando procesos de desencuentro entre la oferta universitaria y la oferta laboral real.

Cuando la correspondencia entre la *preparación adquirida* por los jóvenes y la *preparación necesaria* para desempeñarse exitosamente, es insuficiente, se genera el problema que se conoce con el nombre de “desempleo funcional o friccional”. La solución del mismo está generalmente al alcance de los responsables de las instituciones educativas. Para solucionarlo, también es necesaria la intervención de quienes diseñan e implementan las políticas públicas que influyen en el desarrollo económico y social del país.³

A través de los años, y con el avance de los procesos globalizadores, el mercado laboral ha incorporado nuevas tecnologías al proceso productivo, aumentando los

3 Determinantes de la empleabilidad de los jóvenes universitarios y alternativas para promoverla. Carlos Muñoz Izquierdo. Universidad Iberoamericana - Ciudad de México. 2006

niveles de competencia requeridos por la oferta laboral, junto a la necesidad de una mayor especialización y al aumento en las exigencias de formación. Esto ha impactado directamente en la forma en que los ciudadanos acceden a sus empleos.

Las investigaciones realizadas en los últimos años sobre el mercado de trabajo en la Argentina muestran que los egresados de nivel superior han sido los más favorecidos en cuanto a las condiciones de inserción en el mercado de trabajo, como así también, respecto al nivel de remuneraciones alcanzadas.⁴ De todos modos, el desafío de las Universidades se renueva.

En la era en la que el conocimiento se ha convertido en uno de los principales factores de producción, y las naciones que más progresan son las que han logrado cimentar sus estructuras productivas en el uso del conocimiento, el rol de la educación superior se amplía y establece nuevas prioridades.⁵ Las Universidades, sobre todo las públicas, asumen un nuevo compromiso con la sociedad, la investigación científica, el desarrollo tecnológico y los procesos de innovación, y definen nuevas líneas de acción que superan el ámbito de las aulas y obligan a pensar en la utilidad social y las implicancias del *saber*.

De esta forma, la sociedad comienza a estimular nuevos espacios educativos y reformas administrativas que le permitan producir y acumular valor en los distintos sectores productivos con el convencimiento de que es necesario mantener en el proceso un esfuerzo significativo y un compromiso con el desarrollo de las personas para que le brinden al sistema social y económico la posibilidad de crecer.

Gestión pública para el empleo

Una de las grandes falacias es haber creído que la abundancia de recursos naturales resulta sinónimo de riqueza aún cuando, está a la vista, la sociedad es símbolo de pobreza y subdesarrollo.

Rodrigo Varela, en su libro *Innovación Empresarial*, cita diversos hechos que debemos tener presentes, en el milenio que iniciamos:

(*) Hay un alto crecimiento de los índices de autoempleo en la mayoría de los países del mundo lo que implicaría el paso de una sociedad de empleados a una sociedad de empresarios.

(*) En la mayoría de los países latinoamericanos, miles de programas de reingeniería, reestructuración, reorganización, outsourcing, entre otros, a nivel

4 Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina <http://www.siteal.iipe-oei.org>

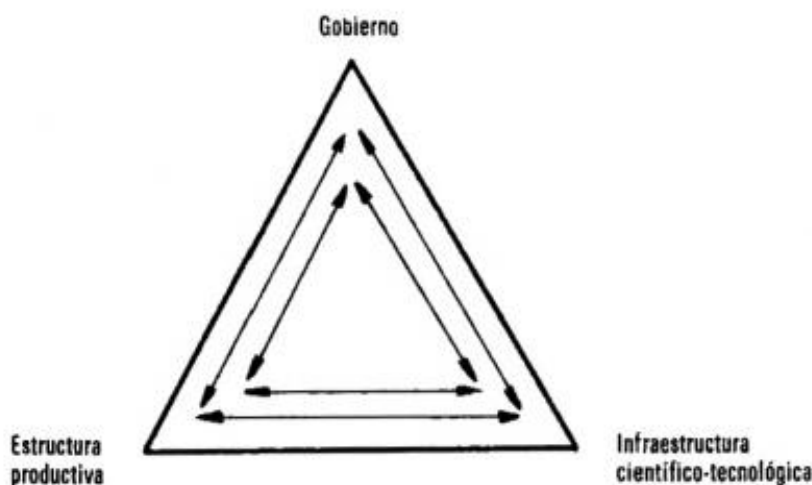
5 Simon Marginson, Wende Marijk - *Globalization and Higher Education* OECD, Paris (2006).

público y privado, han producido reducciones significativas del número de empleados.

(*)La capacidad de las economías de ciertos países para generar empleo es reducida.

Ante este contexto, se manifiesta la imperiosa necesidad de diseñar políticas públicas y universitarias que incentiven el desarrollo económico y productivo, lo que luego se verá reflejado en un incremento del empleo y la productividad.

Tal como menciona Jorge Sábato en su modelo “El triángulo científico-tecnológico” para que realmente exista una estructura científico-tecnológica productiva es necesario la presencia de tres agentes. El primero de ellos es el Estado, el cual participa en el sistema como diseñador y ejecutor de las diversas políticas. El segundo, en el que se enmarca a la Universidad, es la infraestructura científico-tecnológica. Y por último, el sector productivo, demandante de las mismas. A su vez, se requiere que estos actores se vinculen fuertemente y de manera permanente. Es dable destacar que, 40 años después de aquel enunciado, los supuestos de Sábato continúan vigentes.



Fuente: Jorge Sábato “El triángulo científico-tecnológico”

A partir del sostenimiento en el tiempo de una política orientada a la construcción social, académica, cultural y de integración ciudadana, la Universidad Nacional del Litoral, cuenta con una importante tradición en la articulación con los sectores productivos y promueve la apropiación social del conocimiento y los desarrollos generados en el ámbito universitario, reconociendo a la ciencia y tecnología como procesos claves en el actual contexto. Así, pone sus capacidades al servicio del desarrollo regional, con el convencimiento de que éste es un valor social que sólo se logra a partir de una adecuada sinergia entre el campo académico y científico, los sectores productivos y los servicios gubernamentales.

Respecto a la estructura productiva, la globalización económica y la revolución tecnológica, provocaron grandes transformaciones en los modos de organización de las empresas, que han originado fuertes cambios en las políticas de recursos humanos, dirigidos a lograr una mayor formación y especialización del personal, así como nuevas aptitudes y actitudes frente a la innovación y el cambio, de manera de responder a las exigencias de una mayor competitividad que imponen los mercados globalizados. Para poder responder a estas exigencias, debemos pensar no sólo en la necesidad de los jóvenes de insertarse laboralmente, tanto por intermedio de relaciones con el sector productivo o mediante una continua formación profesional, sino también, debemos considerar la necesidad que el sector productivo posee de incorporar profesionales capacitados para hacer frente a las nuevas demandas nacionales e internacionales.

La Universidad Nacional del Litoral, a través de la Secretaría de Vinculación Tecnológica y Desarrollo Productivo, busca vincularse fuertemente con el sector socio-productivo y laboral, generando un ambiente propicio para los procesos de innovación científica y tecnológica necesarios para el desarrollo sustentable de la región.

En este marco de vinculación, el Programa Universidad Trabajo, dependiente de dicha Secretaría, viene desarrollando diversas estrategias tendientes a mejorar los ambientes empresariales, por un lado, y la empleabilidad de los jóvenes universitarios, por el otro.

Entre sus principales objetivos, el Programa pretende desarrollar un “Sistema Integral de Empleo” cuyas acciones le permitan mejorar la empleabilidad de los estudiantes próximos a graduarse y nóveles profesionales. Constituye, por otra parte, una herramienta fundamental de acercamiento a las necesidades institucionales, técnicas, de conocimiento y de gestión, de las empresas y organismos, públicos y privados, de su área de influencia.

CAPÍTULO II

PRESENTACIÓN DE EXPERIENCIA

La Universidad Nacional del Litoral en pos de la inserción laboral

La Universidad Nacional del Litoral, hija del *Movimiento Reformista de 1918*, proclamó al país y a toda América Latina sus ideas de comunidad universitaria libre y abierta, políticamente autónoma y garante del carácter estatal de la enseñanza. En cada una de sus Unidades Académicas se dictan carreras que pertenecen a diversas

áreas del saber científico, humanístico, técnico y cultural, estando todas ellas ligadas a las particularidades y problemáticas de la región donde la Universidad está inserta.

En su estatuto la Universidad proclama la importancia de la vinculación con el sector productivo como una verdadera declaración de principios a sostener en el tiempo. Dicho compromiso es fundamental para el desarrollo de la región.

«La Universidad propenderá a la generación de procesos de vinculación perdurables, transfiriendo conocimientos científicos tecnológicos, aportando propuestas innovadoras y propiciando la generación e incubación de emprendimientos de la economía social, de base científico-tecnológicos, sociales, productivos y de base cultural, con la finalidad de incrementar el patrimonio cultural, educativo, social y económico del sitio, el país y la región».⁶

En el año 2000 la Universidad Nacional del Litoral puso en marcha su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2000-2010, cuya estructuración fue diseñada en base a determinados ejes rectores, los cuales constituyen ideas que orientan las diversas líneas de acción a desarrollar en el ámbito de esta casa de estudios, tendientes a asegurar la evolución integral y el mejoramiento continuo de la calidad en los servicios educativos brindados. Uno de los principales ejes establecidos por dicho plan de desarrollo fue:

«Una Universidad que interactúe con el Sector Productivo y el Estado, generando el ambiente propicio para los procesos de innovación científica y tecnológica necesarios para el desarrollo sustentable de la región».⁷

En este marco se crea la Secretaría de Vinculación Tecnológica y Desarrollo Productivo cuyo fin es interactuar con los sectores productivos a través de diferentes acciones, con el convencimiento que debe producirse una fluida sinergia entre el campo académico, científico-tecnológico y empresarial.

6 Estatuto Universidad Nacional del Litoral - CAPÍTULO 3: de la Extensión Universitaria - Disponible en www.unl.edu.ar

7 Plan de Desarrollo Institucional UNL - Disponible en www.unl.edu.ar



Fuente: Elaboración propia en base a la estructura organizativa de la Universidad

En el ámbito de ésta Secretaría, el Programa Universidad Trabajo desarrolla desde el año 2006 diversas actividades de vinculación con el objetivo de estimular la inserción de alumnos y graduados en el medio laboral, ofreciendo una formación orientada al empleo y posibilitando la incorporación de recursos humanos calificados a las pequeñas y medianas empresas de la región.

En el año 2010 nuevamente la Universidad proporcionó el marco a la planificación y gestión de todas sus actividades a través del Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019 “Hacia la Universidad del Centenario”. En el mismo se posiciona a la educación en interacción con la Sociedad y el Estado, contribuyendo al desarrollo sustentable, facilitando la producción de bienes culturales, científicos y tecnológicos con una activa participación en los procesos de innovación, relacionándose plenamente a nivel nacional e internacional y promoviendo la cooperación, priorizando a la región, la integración latinoamericana y con énfasis en el Mercosur.

¿Por qué desarrollar un Sistema de Empleo desde la Universidad?

Es de público conocimiento la realidad socio-laboral que atraviesa nuestro país desde hace muchos años, lo cual conlleva a la imperiosa necesidad de que los distintos actores sociales contribuyan al mejoramiento de la empleabilidad de las personas. Estas problemáticas, requieren hoy, el diseño de un sistema de empleo integral que incluya tanto a estudiantes (desde el inicio de sus carreras) como a

graduados (durante toda su vida profesional) y que permita vincular a la Universidad con el medio para dar respuesta a las necesidades del sector productivo respecto a la incorporación y desarrollo de recursos humanos y al crecimiento de las organizaciones.

Si bien los principales destinatarios de las acciones realizadas por el Programa Universidad Trabajo resultan ser estudiantes y graduados de la Universidad, no es menos cierto que, a fin de poder concretar estas actividades, y que las mismas resulten de interés general, resulta esencial que sean pensadas y diseñadas atendiendo a la realidad socio-productiva de la región, siendo fundamental la participación activa del sector productivo en el desarrollo de las mismas.

En el caso de la Universidad, resultan de suma importancia, todas las acciones que a través del Programa Universidad Trabajo se desarrollan con la finalidad de gestionar su Sistema de Empleo Integral dirigido a la comunidad universitaria para fortalecer la economía regional.

Programa Universidad-Trabajo

Objetivos y Funciones

A continuación trataremos de referir algunas de las experiencias y herramientas mediante las cuales, la Universidad, a través del Programa, busca colaborar con las empresas en el desafío de diseñar su organización empresaria del siglo XXI, profesionalizando sus recursos humanos y reconociendo la importancia de una buena gestión y vinculación con el ámbito científico-tecnológico. Para posibilitar dicha profesionalización, se genera, de manera continua, vínculos con estudiantes y graduados universitarios con el fin de establecer una colaboración recíproca.

Respecto al modo y los medios, que desde el Programa se instrumentan, podemos enunciar: el diseño y ejecución de programas de capacitación para el empleo (Ciclos de Inserción Laboral), creación de espacios innovadores que fomenten el acercamiento entre el ámbito académico y el productivo (Ferias de Empleo), intermediación laboral (Portal de Empleo), organización de prácticas académicas en empresas (Sistema de Pasantías Educativas) y otras acciones que en su conjunto tienen por objeto enriquecer la formación académica y apoyar a los jóvenes en el camino de construir un perfil profesional innovador y atractivo para el mundo del trabajo actual, al que deberán enfrentarse, con todas sus exigencias.

Además, de esta forma, se proporciona a los estudiantes formación práctica

complementaria a los conocimientos teóricos adquiridos, una aproximación a las características fundamentales de la relación laboral y formación en aspectos que serán de suma importancia en la futura búsqueda de trabajo, facilitando la orientación vocacional necesaria para una correcta elección en la carrera profesional a desarrollar.

A) Gestión del Sistema de Pasantías Educativas

Las pasantías educativas han constituido y constituyen en la actualidad una figura jurídica en pleno auge en nuestro país. En los años transcurridos desde la aparición de su primera regulación, han tenido gran difusión, siendo ampliamente utilizadas por las instituciones educativas, las empresas y los organismos públicos. Éstas poseen la gran ventaja de poder brindar herramientas educativas a los alumnos universitarios, constituyendo un puente que une las actividades académicas con el mundo laboral.

Son innegables las oportunidades que el sistema de pasantías brinda a los estudiantes, no sólo al posibilitar que los mismos complementen su formación académica a través de estas prácticas extra-áulicas, sino también por ser una importante posibilidad para éstos de contactarse con el mundo laboral previo a obtener su título de grado. A su vez, este sistema, también ha sido muy bien recepcionado por los empresarios, los cuales (principalmente aquellos que han pasado por la experiencia universitaria) ven en dicho medio una herramienta fundamental para mejorar el funcionamiento de su empresa y colaborar en la formación de los jóvenes y futuros profesionales.

Podríamos decir que un alumno-pasante es aquella persona que con el objeto de prepararse para el futuro ejercicio de una profesión, realiza actividades en una empresa o establecimiento público, para adquirir conocimientos prácticos y experiencias que le serán útiles o necesarios para el futuro. Por medio de las pasantías se intenta facilitar a los estudiantes la realización de una práctica en el ejercicio de la actividad profesional, cuyos requerimientos de orden teórico aún no han completado.

Este contrato de pasantías se inscribe dentro de los denominados “de formación profesional”, los cuales, si bien tienen elementos semejantes a un contrato de trabajo, su objeto principal, no es de carácter laboral. En el mismo preponderan los elementos vinculados con la adquisición de experiencia en el ejercicio de la actividad profesional, una vez alcanzado el nivel de formación teórica necesario.

Ésto nos permite sostener que el fin de las pasantías es la formación profesional o general del pasante, y por ello, le podemos adjudicar naturaleza extralaboral.

La Universidad Nacional del Litoral desde hace más de veinte años viene gestionando activamente estas prácticas educativas, permitiendo no sólo a sus estudiantes la posibilidad de tomar contacto con el mundo del trabajo, sino también, logrando que las empresas puedan contar con futuros profesionales, dentro de su organización, que colaboren con su accionar cotidiano. Para esto se firmaron más de 280 convenios de pasantías con distintas empresas y organismos públicos, permitiendo que casi la mitad de los alumnos de las distintas unidades académicas de la Universidad puedan desarrollar una práctica educativa durante su preparación profesional.⁸

¿Cómo está regulado normativamente el sistema de pasantías en Argentina?

A fines del año 2008 entró en vigencia la Ley Nacional de Pasantías Educativas N° 26.427, la cual de manera expresa derogó las distintas normas que regulaban anteriormente este sistema. A su vez, esta norma ha sido reglamentada por la Resolución Conjunta N° 825/2009 y 338/2009 del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación y del Ministerio de Educación de la Nación.

El objetivo macro de este sistema consiste en generar mecanismos fluidos de conexión entre la producción y la educación, a los efectos de interactuar recíprocamente entre los contenidos educativos y los procesos tecnológicos y productivos.

¿Cómo es el funcionamiento del Sistema de Pasantías en la UNL?

Primeramente se procede a la firma de un acuerdo marco de pasantías entre la Universidad y la empresa solicitante. El mismo contiene la intención de las partes de realizar pasantías y llevarlas a cabo conforme lo establecido por la Ley Nacional N° 26.427 y demás normativa aplicable.

El Programa Universidad-Trabajo tiene la responsabilidad de certificar que los interesados en formar parte del sistema de pasantías cumplan los requisitos estipulados en las normativas, garantizando que las mismas estén en condiciones de poder tener un alumno-pasante a su cargo.

⁸ Datos estadísticos del Programa Universidad Trabajo.

A fin de definir el perfil de alumnos solicitados, el Programa Universidad-Trabajo colabora con las empresas en la determinación de las necesidades de personal que la institución requirente manifiesta, y ajusta dicha información a los perfiles académicos y personales que se correspondan con las mismas. Esta tarea resulta de suma importancia, no sólo a fin de cumplir con la normativa que requiere que las pasantías guarden estrecha vinculación con la formación académica recibida por el alumno, sino que a su vez, permite a las empresas solicitantes contar con personas idóneas para aprender y realizar actividades propias de su organización. Estas acciones encuadran en las denominadas “gestiones de intermediación laboral” que el Programa realiza de manera continua con el sector productivo.

Determinadas las características de las convocatorias de pasantías requeridas, las mismas son publicadas en la Unidad Académica respectiva a fin de informar a los estudiantes sobre su existencia y fomentar la igualdad de oportunidades en el acceso a las mismas.

Iniciada la práctica del alumno en el establecimiento de la empresa, la actividad será monitoreada en forma conjunta a través de un sistema tutorial en el que participan docentes de la Universidad y capacitadores de la organización convocante. Este continuo seguimiento permite no sólo que los alumnos realicen una práctica laboral congruente con su formación académica y dentro de los parámetros establecidos por la ley, sino también que las empresas cuenten con el asesoramiento adecuado ante cualquier duda o inconveniente que se pueda presentar durante el desarrollo de la pasantía.

Esta breve descripción del procedimiento es demostrativa de la importancia que posee el continuo seguimiento y control efectuado por este Programa, no sólo a fin de garantizar la regularidad de estas prácticas, sino también con el objetivo de colaborar y cooperar con las empresas interesadas a fin de mejorar y profesionalizar su organización empresaria.

B) Portal de Empleo

El acceso al mercado laboral ha evolucionado notablemente en las últimas décadas, del periódico a los portales de empleo online, y en los últimos años, se han sumado además, las redes sociales. La importancia de las páginas web, como oficinas empleo remotas, no radica sólo en la posibilidad de encontrar un puesto de trabajo, sino que además, a través de las mismas, se puede conocer toda la

actualidad relacionada con el mundo laboral y algunos consejos útiles para afrontar una entrevista de trabajo o mejorar el perfil profesional.

En este contexto y a fin de continuar desarrollando acciones que fomenten la vinculación con el ámbito socio-productivo regional, el Programa incorpora a su Sistema de Empleo Integral, un portal de empleo, exclusivo para estudiantes y graduados de la Universidad, que reúne las ofertas de empleo de distintas empresas de la región interesadas en incorporar perfiles universitarios a su organización.

Desde su puesta en funcionamiento, a mediados de 2014, la Universidad acerca a los estudiantes y graduados, posibilidades de empleo, según sus perfiles académicos, y facilita a las empresas e instituciones de la región, recursos humanos altamente capacitados, según sus requerimientos y necesidades.

Diversas empresas publican, a través de este medio, sus búsquedas laborales obteniendo el asesoramiento y el respaldo de esta casa de estudios.

Para los estudiantes y graduados, esta herramienta representa una oportunidad para obtener un contrato de trabajo, experiencia acorde a su perfil y la posibilidad de ir delineando su carrera profesional.

Sólo en 2016 se han publicado 175 ofertas de empleo destinadas a algunos de los perfiles académicos de la Universidad. El portal cuenta hoy con 250 empresas oferentes de empleo y más de 4000 estudiantes y graduados participando del mismo. Se trata de una herramienta que crece año a año y se afianza en la región como un valioso instrumento de intermediación laboral.

C) Ciclos de Inserción Laboral y Formación para el Empleo

El Programa Universidad Trabajo viene realizando desde hace varios años los denominados “Ciclos de Inserción Laboral” destinados a la formación laboral de alumnos universitarios y recientes graduados.

Los Ciclos de Inserción consisten en la realización de diversas jornadas de formación y perfeccionamiento respecto a temas de interés para los jóvenes universitarios como también para las empresas que desean contactarse con los mismos.

En la organización y dictado de estos Ciclos participan, junto al Programa Universidad Trabajo, distintas empresas privadas e instituciones públicas, docentes e investigadores universitarios, ex-alumnos hoy insertos en empresas, consultoras de recursos humanos y demás organizaciones partícipes del mundo del trabajo, con el objetivo de formar a los jóvenes en cuestiones de interés sobre el mercado

laboral. Las capacitaciones están destinadas a tratar temáticas como diseño y preparación del currículum vitae, entrevistas laborales, legislación laboral, entre otras.

La formación y el perfeccionamiento son áreas en las que ha aumentado el interés, en los últimos años, tanto de parte de los trabajadores, como de parte de las instituciones empleadoras. Diseñar y poner en marcha programas de formación y perfeccionamiento dirigidos a alumnos y graduados, es una de las formas mediante la cual la Universidad vuelca sus capacidades científicas y tecnológicas a la sociedad. Cada vez más las empresas utilizan las actividades de formación como estrategia para seguir siendo competitivas, y es por intermedio de acuerdos estratégicos entre el sector empresarial y el académico que se diagraman e implementan las mismas, aprovechando las fortalezas de ambos sectores en busca del objetivo común.

Indudablemente el cambio más notorio que experimenta la economía competitiva está en los activos intelectuales, y no en activos físicos, ni financieros, ya que el crecimiento económico de las empresas está impulsado por el conocimiento y las ideas, más que en los recursos tradicionales que utilizan las organizaciones para su funcionamiento.

Todas las actividades enmarcadas dentro del Ciclo ya sean charlas, talleres, seminarios o visitas a plantas industriales, son llevadas a cabo por el Programa, con el objetivo de mejorar la empleabilidad de quienes se encuentran en la búsqueda de empleo, y perfeccionar a quienes se encuentran ya en el mercado laboral y aspiran a mejorar su posición o jerarquía, y a su vez, disminuir la brecha que existe entre el ámbito académico y el empresarial, contribuyendo a su acercamiento.

D) Feria de Empleo y Posgrado

La Feria de Empleo y Posgrado constituye un espacio innovador y multidisciplinario que tiene por objetivo facilitar y promover el contacto de jóvenes profesionales y estudiantes universitarios próximos a graduarse con empresas privadas, organismos públicos, consultoras de recursos humanos, colegios de profesionales y demás actores partícipes del mercado de trabajo. Se suma a esta actividad, la posibilidad de conocer toda la oferta de posgrados de la Universidad, para aquellos graduados que pretendan ampliar su formación profesional, siendo más atractivos en el mercado y promoviendo su crecimiento en el sector empresarial.

Las organizaciones pueden participar de esta instancia a través de diversas modalidades como expositores, reclutadores o capacitadores para el empleo.

Esta actividad se institucionalizó en la Provincia de Santa Fe realizando en Mayo de 2017 su 5ta edición. Más de 70 empresas han participado en sus consecutivas ediciones con gran convocatoria de público asistente.

¿Por qué una Feria de Empleo y Posgrado?

En nuestros días, los jóvenes son quienes más sufren la precaria situación laboral por la cual atraviesan los países, no sólo por la altísima tasa de desempleo sino también por la precariedad que presentan gran parte de las relaciones laborales.

Además de esto, los profesionales (a diferencia de la población no profesional) se caracterizan por la demanda continua de formación, especializaciones que les permitan mantenerse a la vanguardia de los avances científicos y académicos a fin de poder satisfacer las nuevas necesidades que el sector productivo manifieste.

Para poder responder a esta pregunta debemos pensar no sólo en la necesidad de los jóvenes de insertarse en el mercado de trabajo, sino también debemos considerar las necesidades que el sector productivo regional posee de incorporar profesionales capacitados.

Desarrollo de la Actividad

La actividad se desarrolla bajo la modalidad de “Feria”, constituyendo un evento donde las distintas empresas invitadas disponen de un box o stand donde pueden contactarse con el público asistente, a fin de poder informar sobre sus actividades, intereses y propuestas laborales.

Por un lado, las empresas buscan contactarse con futuros profesionales o nóveles graduados, a fin de intercambiar intereses y hasta poder generar una primera vinculación laboral, ya sea a través de la presentación de un curriculum vitae o bien definiendo una entrevista laboral futura.

Por otro lado, las distintas Unidades Académicas de la Universidad presentan al público asistente, su completa oferta de carreras de posgrado, especializaciones, maestrías y doctorados, a fin de poder brindar información a los jóvenes interesados en continuar sus estudios académicos.

En este punto, se podrá observar una interacción sumamente fructífera entre las empresas asistentes y la Universidad, permitiendo a las primeras tomar conocimiento sobre las distintas formaciones ofrecidas a los profesionales, y además, poder compartir las necesidades que la industria presenta.

A su vez, y durante el transcurso del evento, se dictan charlas y talleres sobre los temas convocantes: inserción laboral, primer empleo, entrevistas de trabajo, marketing personal y diseño del curriculum, entre otras temáticas. Por otra parte, se realizan distintas actividades culturales que acompañan la propuesta.

El diseño en la organización de la Feria, permite a los asistentes poder recorrer todos sus espacios, participar de las actividades que sean de su interés, relacionarse con las instituciones participantes, informarse sobre las propuestas de capacitación y tomar contacto con profesionales de las distintas ramas del saber, actividades que en conjunto estimulan y fortalecen la vinculación entre el conocimiento académico y el sector socio-productivo.

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA GESTIÓN

Sistema de Pasantías Educativas

Actualmente el Programa Universidad Trabajo cuenta con un total de **285** Convenios Marco de Pasantías; lo que significa que 285 empresas privadas y organismos públicos, pueden acceder al régimen de pasantías contratando estudiantes de la Universidad Nacional del Litoral para desempeñarse en sus instalaciones.

Evolución	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Empresas	68	157	177	213	243	266	285

La gestión incluye un Convenio Marco con el Gobierno de la Provincia de Santa Fe que incorpora a la totalidad de los ministerios y organismos públicos descentralizados ó autárquicos del poder ejecutivo provincial.

Gestión de Convocatorias a Pasantías

Desde el año 2010 se han realizado **1415** búsquedas de pasantes en las distintas Unidades Académicas de la Universidad. Los pedidos o convocatorias son publicados y difundidos, en cada una de las Facultades, para que los alumnos de las carreras solicitadas puedan postularse a las mismas.

Convocatorias a Pasantías								
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Pedidos	176	185	181	214	217	197	245	1415

Contratación de Pasantes

Cabe destacar que desde el año 2010 hasta diciembre de 2016, **3218** estudiantes de la Universidad Nacional del Litoral han podido realizar prácticas en empresas privadas u organismos públicos de la región.

Evolución	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
Pasantías	341	460	466	471	527	514	439	3218

Portal de Empleo

Desde su puesta en funcionamiento en el año 2014 el portal cuenta con **4.057** estudiantes-graduados inscriptos en calidad de usuarios postulantes, siendo **1.343** los registrados durante el año 2016.

Respecto a las empresas e instituciones registradas como usuarios ofertantes su cantidad asciende a **257**, de las cuales **68** obtuvieron su alta durante el último año.

En el período considerado se han publicado **567** ofertas de empleo, de las cuales **219** fueron en 2016, superando las **199** ofertas en relación al año 2015.

La cantidad de estudiantes y graduados que aplicaron su curriculum a una oferta en el año 2016 asciende a **3.012**, de los cuales **49** obtuvieron una entrevista y **15** fueron contratados, de un total de **51** personas que obtuvieron un empleo desde la puesta en funcionamiento de la herramienta.

Ciclos de Inserción Laboral

En el transcurso del año 2016 se realizaron **7** Ciclos de Inserción Laboral en distintas Unidades Académicas de la Universidad contando con la participación de **246** asistentes. Las temáticas abordadas en los mismos se centraron en la situación del mercado laboral, el armado del curriculum vitae, la presentación a entrevistas de trabajo, entre otras.

Es importante resaltar que uno de los objetivos planteados desde el Programa ha sido la presencia y expansión en el territorio. Esto quiere decir que además de realizar estas charlas en las Facultades habituales de la ciudad de Santa Fe se amplió su realización a las sedes de Gálvez, Rafaela y Reconquista.

Además, el día 19 de Mayo de 2016 se realizó una Jornada de Reclutamiento a cargo de la empresa YPF para las carreras de Ingeniería Química, Ingeniería Industrial e Ingeniería en Materiales, presentándose graduados de varias universidades.

En este marco, de un total de **228** inscriptos, la empresa realizó una preselección asistiendo finalmente 37 graduados, de los cuales **28** correspondían a la Universidad Nacional del Litoral, 3 a la Universidad Tecnológica de Rosario, 2 a la Universidad Nacional de Río Cuarto, 2 a la Universidad Central de Venezuela, 1 a la Universidad Tecnológica Nacional de Santa Fe y otro por la Universidad Católica de Rosario.

Durante la jornada se llevaron a cabo actividades propias del reclutamiento, en primer lugar, la realización de una evaluación física, en segundo lugar, una entrevista individual y por último, una entrevista grupal o assessment center.

Feria de Empleo y Posgrado

En sus 4 ediciones anteriores, la Feria contó con **3400** estudiantes y graduados como asistentes y **69** empresas como expositores. Se brindaron **46** capacitaciones vinculadas a la búsqueda de empleo y se desarrolló una ronda de experiencias para empresas, con temáticas relacionadas.

El día 6 de diciembre de 2016, en el auditorio de la Facultad de Ciencias Económicas se llevó a cabo el lanzamiento de la 5ª Edición de la Feria de Empleo y Posgrado 2017, con la realización de la Charla: “Rumbo al Trabajo Feliz”. Se contó con la participación de **80** asistentes, entre ellos, 30 estudiantes, 38 graduados y **12** representantes de empresas de la región.

En la disertación se abordaron diversos tópicos en relación a la “Felicidad en el Trabajo”, que será el eje temático de la Feria de Empleo y Posgrado 2017 que se llevará a cabo en Rectorado de la Universidad los días miércoles 17 y jueves 18 de mayo del corriente año.

CONCLUSIÓN

Las universidades se conforman como actores claves en el tejido social por sus actividades características de formación, docencia, investigación y vinculación con el entorno socio-económico. Sin embargo, desde hace tiempo, se ha incrementado la demanda por parte de los gobiernos para que las mismas tengan un rol más activo en su contribución al crecimiento y desarrollo económico.

«Una Universidad que interactúe con el Sector Productivo y el Estado, generando el ambiente propicio para los procesos de innovación científica y tecnológica necesarios para el desarrollo sustentable de la región». ⁹

El presente trabajo pone de manifiesto las acciones llevadas a cabo por la Universidad, a través del Programa Universidad Trabajo, que son experiencias de vinculación con el tejido productivo respecto a uno de los ejes fundamentales del desarrollo económico y social: el **capital humano**.



Fuente: Elaboración propia en función de las acciones llevadas a cabo por el Programa.

9 Plan de Desarrollo Institucional UNL - Disponible en www.unl.edu.ar

Las herramientas diseñadas por dicho Programa contribuyen a colocar la gestión del conocimiento dentro de la empresa como un elemento distintivo de aquellas instituciones, las cuales paulatinamente comienzan a observar sus beneficios y a su vez, favorecen al mejorar, cualitativa y cuantitativamente, la inserción laboral de los jóvenes universitarios.

La Universidad cuenta con un importante rol social. No se trata sólo de educar, se trata de brindar lo que la sociedad necesita. La educación es un proceso orientado hacia el desarrollo humano y la transformación social.

BIBLIOGRAFÍA

Berraza Garmendia, J.M; Rodríguez Castellanos, A. (2007). “La evolución de la Misión de la Universidad”. Revista de Dirección y Administración de Empresas.

D’Este, P; Castro Martínez, E; Molas-Gallart. (2009). Documento de base para un Manual de Indicadores de Vinculación de la universidad con el entorno socioeconómico: un marco para la discusión. Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento.

Dimeglio, F; López Bidone E. (2010). “Universidad - Sector Productivo ¿Una vinculación deseada? Contribuciones al proceso innovativo regional a partir de la Vinculación Universidad-Empresa”.

Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral. Disponible en www.unl.edu.ar/empleo

Lic. Liliana Galán y Otros. (2004). “Las pymes y la necesidad de su profesionalización”.

Plan de Desarrollo Institucional 2000-2010 de la Universidad Nacional del Litoral. Disponible en www.unl.edu.ar/empleo

Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019. “Hacia la Universidad del Centenario”. Universidad Nacional del Litoral. Disponible en www.unl.edu.ar/empleo

Puig, L; Comba, D; Gorrochategui J. (2010). Políticas y actores regionales de ciencia, tecnología e innovación: el caso de la Provincia de Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.

Sábato, J; Botana, N. (1968). “La ciencia y la tecnología en el desarrollo de América”. Revista de la Integración N° 3, Buenos Aires.

Varela Rodrigo, Innovación Empresarial. (2001). Arte y Ciencia en la Creación de Empresas.

Las primeras experiencias laborales vinculadas al título de grado: las miradas de los graduados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL

M. MAINA

J. BERNIK

L. ROSSI

S. CHEMES

desarrollocurricular@fhuc.unl.edu.ar

Secretaría Académica, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

La articulación formación académica-prácticas profesionales: una perspectiva para abordarla dentro del currículum universitario

Los debates, las corrientes teóricas y líneas de investigación ocupadas y preocupadas por el lugar de la formación profesional en la universidad, son persistentes y diversos. Cuestión que da cuenta de posicionamientos amplios sobre el lugar de la universidad en la sociedad; sobre el peso que la sociedad, sus instituciones, demandas y proyecciones tienen en las dinámicas universitarias; sobre la vinculación campos científicos, académicos, profesionales y laborales; la tensión persistente entre el desarrollo académico, la dinámica universitaria y las interferencias del mercado; entre otros.

De este modo, advertimos la densidad del problema: cómo gestar itinerarios de formación profesional en la universidad, disciplinadamente sólidos, pertinentes con nuevas dinámicas laborales, comprometidos con las vicisitudes de un tiempo histórico difícil, crítico, incierto. La pregunta sobre cómo gestar estos procesos en un recorrido de formación que también está atravesado por las mismas vicisitudes y desafíos, requiere de miradas igualmente amplias y de acciones en consonancia.

Compartimos aquellas perspectivas sobre la formación universitaria que nos invitan a separarnos de la –casi- esterilidad del debate curricular cuando se centra en posiciones que polarizan la discusión separando los “lugares” de la teoría y de la práctica; o escindiendo los conocimientos y las destrezas; o, el trabajo académico y el trabajo en terreno; o, de las disciplinas y las competencias. Porque en esta polarización siempre termina poseyendo preeminencia un aspecto por sobre otro, cuando

sabemos que ambas cuestiones se requieren en la construcción de toda práctica profesional.

Necesitamos gestar durante la formación universitaria un proyecto académico que reconozca la fertilidad de una epistemología de la práctica (Schon D., 1992) como modo de comprender la articulación densa entre formación disciplinar- laboral- profesional; como modo de habilitar instancias de aprendizaje que propicien una apropiación potente de esta articulación; como modo de reconocer el vasto campo de las dinámicas profesionales a la luz de corpus disciplinares que los explican, interpelan y complejizan. Una epistemología de la práctica que habilite pensamiento complejo en la incertidumbre e imprevisibilidad constitutivas de toda acción humana, de toda práctica profesional.

Por ello, desde esta perspectiva, se torna insustancial la discusión sobre “cuál es el lugar” de las prácticas – o lo que es decir, por ejemplo, “¿dónde ubicamos una asignatura ‘de práctica?’”. El problema deja de centrarse en definir espacios y tiempos administrativos específicos y diferenciados en un mosaico curricular. Por el contrario, nos exige que advirtamos que en la totalidad de los tiempos y espacios pensados para la formación deben gestarse ocasiones de formación en donde el perfil profesional y sus dinámicas constituyan un criterio de organización medular de la propuesta disciplinar.

Estas preocupaciones direccionan algunas de las acciones generadas con los graduados recientes, en el marco del proceso de revisión curricular iniciado en la Facultad de Humanidades y Ciencias en el año 2013¹. Atender sus experiencias profesionales iniciales en vínculo con la formación ofrecida, compartir sus preocupaciones y dificultades, escuchar sus consideraciones sobre su trayectoria como estudiantes de una Carrera en particular, considerar sus sugerencias, interpelaciones y críticas; es fundamental para revisar y mejorar la articulación formación académica-práctica profesional.

Los graduados de FHUC participan activa y sistemáticamente del proceso de revisión curricular, las Comisiones de Revisión Curricular de cada Carrera están integradas por docentes, estudiantes y graduados. Poseen voz y voto respecto de los temas y problemas que van analizándose y sobre los cuales van tomándose decisiones.

A continuación compartiremos información relevante recogida en ocasión de la aplicación de una encuesta a graduados recientes de FHUC, en el año 2015 y las

1 En el marco de este VIII Encuentro, hemos presentado un trabajo que comparte las principales acciones y estrategias que conforman el proceso de revisión curricular de carreras de grado en FHUC, cuyo título es “La configuración de un proceso de revisión curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL: decisiones y avances”

derivaciones, conclusiones y perspectivas de trabajo que dicha encuesta, al menos por el momento y provisionalmente, genera.

Dicha encuesta fue aplicada en el año 2015 a graduados recientes (entendiendo como tales a aquellos egresados entre 2009 y 2014) de las carreras de Profesorados y Licenciaturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

La misma se propuso realizar un relevamiento inicial sobre su primera experiencia laboral en un trabajo vinculado al título, las principales dificultades y las causas posibles, el rol de la formación recibida durante la formación de grado desarrollada en la Facultad con relación a estas dificultades laborales, sus sugerencias respecto del Plan de Estudios de la Carrera realizada y su participación en actividades institucionales académicas y/o de formación.

La información solicitada brinda un panorama amplio de las perspectivas de nuestros graduados respecto de su experiencia laboral y respecto de la formación recibida, sin requerírsele para ello que identifique o nombre personas o situaciones.

Esta consulta forma parte de una serie de acciones que vienen desarrollándose desde la Secretaría Académica de la FHUC y las Direcciones que de ella dependen, en el marco de sus programas de acompañamiento y mejora de las prácticas académicas y curriculares en las diferentes carreras. En este marco, el proceso de Revisión Curricular iniciado en el 2013 ha constituido un ámbito de análisis y producción institucional relevante que ha aportado a estos propósitos a la vez que se ha enriquecido con la información surgida de estas acciones planteadas desde la SA (encuesta a graduados, entrevista a estudiantes ingresantes y avanzados, lecturas y seguimiento de trayectorias académicas por sistemas –SIU Guaraní, O3, Wichi-, trabajo con tutores de ingreso y equipos de cátedras de los primeros años de las Carreras, entre otras).

La encuesta recoge información sobre cuatro aspectos: su primer trabajo vinculado al título (en adelante TVT), las dificultades surgidas en el primer TVT y el lugar de la formación recibida en la resolución de estas dificultades, las características de una buena experiencia laboral vivenciada y, sugerencias para fortalecer el Plan de Estudios de la carrera.

Con respecto a su primer TVT se les solicita que señalen año de graduación, año de inicio en dicho trabajo, mecanismo de ingreso y área en la que se desempeña, directamente vinculadas al perfil profesional (investigación y/o educación; del ámbito público y/o privado). Y luego se los consulta sobre el tipo de dificultades encontradas y los posibles factores desencadenantes de las mismas.

Sobre la formación recibida, se preguntan sus opiniones sobre el grado de influencia que tuvo la formación recibida en la resolución de dichas dificultades, sobre el Plan de Estudios en general: aspectos para revisar y aspectos para fortalecer.

Un solo ítem requiere respuesta abierta que es el que les solicita que describan brevemente una experiencia laboral que les haya implicado aprendizajes relevantes. Finalmente, se espera que manifiesten sus posibilidades e intereses respecto de su participación en actividades académicas y/o de formación en la FHUC. La encuesta se administró on-line desde una aplicación de Google que entre otras potencialidades, permite el anonimato en la intervención sobre la misma de cada encuestado. Sobre un total de 441 graduados que fueron invitados a los que se les envió la encuesta, se obtuvieron 104 respuestas de graduados de las trece carreras, entre Profesorados y Licenciaturas.

La palabra de los graduados de FHUC: una voz necesaria que interpela y estimula.

De acuerdo a la información relevada y luego de un fuerte trabajo de análisis llevado a cabo por la Dirección de Desarrollo Curricular de la FHUC, a cargo de la Prof. Mg. Julia Bernik, desarrollaremos las principales conclusiones a las que arribamos como equipo de trabajo.

Podemos señalar que los graduados inician su primera experiencia laboral al graduarse o hasta dos años después. Interesa destacar que al mismo tiempo varios de los encuestados están desarrollando actividades académicas de postgraduación e inclusive algunos ya lograron egresar de especializaciones, maestrías y/o doctorados.

Una de las interesantes derivaciones del análisis de la encuesta tiene que ver con la siguiente pregunta ¿cómo ingresar a su primera experiencia laboral los graduados recientes? Podemos decir, a partir del trabajo realizado, que un poco más de un tercio (40%) ha ingresado por el mecanismo de evaluación de antecedentes, otro (35%) por evaluación de antecedentes y entrevista, y el resto por designación directa.

En cuanto a los lugares de desempeño profesional, tema interesantísimo para desentrañar la dinámica de producción de recursos humanos desde las universidades nacionales y su inserción en el campo laboral, una mayoría se desempeña en el ámbito educativo (público y/o privado) y una minoría, cercana al cuarto del total, en el ámbito de investigación (público y/o privado).

Pero donde encontramos uno de los ejes más vinculantes, es al momento de rastrear los obstáculos y/o dificultades encontrados al pujar por la inserción laboral luego del egreso. En ese sentido, señalan el funcionamiento administrativo y organizacional de la institución, focalizan en la incertidumbre respecto de la pertinencia de criterios profesionales tomados frente a las diferentes situaciones y la escasez de herramientas recibidas durante la formación profesional. En un cuarto lugar indican la generación de vínculos laborales y la volatilidad de las primeras experiencias. Y en los últimos lugares aluden a: rasgos constitutivos de los desempeños laborales actuales, superposición de tareas a realizar; a su situación personal respecto de la carrera realizada y dudas sobre la elección profesional realizada.

Pareciera que los espacios laborales en sus dinámicas institucionales y con relación a la intensidad de las problemáticas que los atraviesan, aparecerían como los focos frecuentes de las principales dificultades que los graduados encuentran al desempeñarse por primera vez como profesionales. Y no así la formación recibida en las herramientas teórico metodológicas brindadas por la Facultad.

Los graduados señalan que la desvinculación entre formación y mundo del trabajo es un factor desencadenante de las dificultades encontradas en la primera actividad profesional laboral. Sin restarle importancia como causal el funcionamiento complejo de las instituciones hoy y los diferentes estilos de formación y experiencias entre los actores involucrados en su primera experiencia. Finalmente reconocen, en cuarto y quinto lugar, que las condiciones materiales de las instituciones hoy y el temperamento y disposiciones personales también han condicionado estas dificultades.

Frente a la palabra de los graduados: análisis, conclusiones y prospectivas

A partir de este cuadro de situación que denota, en términos aproximados, el impacto de la formación recibida en la primera experiencia laboral de los graduados, podría decirse que los dispositivos curriculares generados para la articulación entre los campos de la formación y del trabajo, parecieran ser el aspecto más vulnerable de la formación. Una suerte de desencuentro de sus lógicas y propósitos que si bien son diferentes, debieran mantener una direccionalidad común que es el desempeño profesional. En este sentido, podría pensarse que los graduados estiman en gran medida la formación recibida, aunque requieren otra presencialidad del mundo del trabajo, sus lógicas y dinámicas, en la trayectoria de formación profesional.

Si bien la mayoría de los graduados responden que la formación recibida en un buen grado les permitió comprender y resolver las dificultades en el primer trabajo profesional, la mayoría igualmente opina que el Plan de Estudios de la Carrera debería revisarse en los siguientes aspectos: la relación formación-campo profesional y la formación en la práctica profesional (aspectos que, aunque profundamente vinculados, son diferentes entre sí). El tercer aspecto que eligen está relacionado sustancialmente con los anteriores y son los aspectos académicos y pedagógicos de la carrera. Luego, la relación enseñanza-investigación, el perfil profesional, la relación enseñanza-extensión, los aspectos organizativos de la carrera y la articulación con otras, son los demás aspectos que señalan con una frecuencia decreciente.

Para sistematizar las respuestas de los graduados en éste rubro, de respuesta abierta, se optó por reagrupar las respuestas por su similitud primero y luego por la frecuencia en la que fueron planteadas. Así se ordenan por temas, desde los más frecuentemente señalados a los menos frecuentes.

La consigna planteaba lo siguiente: “Describe brevemente una experiencia laboral que haya implicado un importante aprendizaje en tu trayectoria profesional”

En cuanto a los graduados de los profesorados, vinculan con mayor recurrencia a las buenas experiencias laborales con aquellas relacionadas con el reconocimiento de las particularidades de las instituciones, en especial las que se encuentran en contextos de vulnerabilidad social, cultural y material: sus funcionamientos, los vínculos con los colegas, la construcción de las denominadas adaptaciones curriculares, destinadas a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

También indican el desarrollo de las prácticas docentes en escuelas para adultos y en institutos superiores de formación docente. En ambas experiencias señalan que las cualidades del sujeto de aprendizaje y las institucionales, fueron rasgos que los desafiaron y, por ello, promovieron buenos aprendizajes profesionales.

La elaboración de proyectos educativos extracurriculares (talleres de lectura a contraturno; diseño y elaboración de una revista para la escuela; uso de dispositivos electrónicos; participación en la radio del barrio) y la participación en experiencias docentes en tutorías académicas en el ingreso a la universidad, son señaladas también como experiencias laborales significativas.

La construcción de prácticas de evaluación de los aprendizajes es señalada también como una experiencia docente valiosa en tanto identifican que ésta ha sido una temática escasamente abordada durante la formación.

El conocimiento de los circuitos administrativos y la normativa vigente (sobre ingreso a la docencia y régimen de licencias, especialmente) es señalada también como instancia de aprendizajes profesionales relevantes.

Muchos graduados de los profesorados indican que la experiencia docente de todos los días constituye un aprendizaje en sí mismo valioso porque el espacio áulico los desafía constantemente.

En cuanto a los graduados de las licenciaturas, la inserción en agencias de investigación y el reconocimiento de múltiples circuitos que constituyen el trabajo del investigador – administrativos, de políticas de investigación, de vínculos hacia adentro y con externos a la agencia de investigación-, La dinámica de la investigación fuera del ámbito académico es señalada como un aspecto escasamente trabajado durante la formación.

El desempeño en proyectos de trabajo del ámbito público (municipios, INTA, organismos ministeriales) y del ámbito privado (ONG, consultoras, empresas): la inserción en sus dinámicas de trabajo, de toma de decisiones y de tiempos particulares que exigen decisiones rápidas y eficientes y el trabajo en equipos interdisciplinarios. En algunos casos indican que los requerimientos del trabajo con estadísticas ha sido una experiencia también valiosa en tanto les exigió ampliar la formación recibida y fortalecerla con nuevas instancias de formación.

Indican la potencialidad del desarrollo de experiencias docentes como Licenciados, en diferentes niveles del sistema educativo (secundario y superior) y en distintas instancias de formación (cursos, especializaciones, asignaturas en la escuela secundaria, asignaturas en el nivel universitario), en tanto les permitió reconocer la profundidad de la formación recibida.

El cursado de estudios de posgrado (especializaciones, maestrías, doctorados) también es señalado como instancias de formación profesional en tanto brindan nuevos modos de comprender el campo profesional desde otros desarrollos disciplinares y metodológicos.

Los graduados y su mirada sobre la Facultad

En general, todas las alternativas de respuesta sugeridas han sido señaladas, algunas con mayor recurrencia que otras, pero evidentemente esto denota cierto especial interés de nuestros graduados por toda propuesta de intercambio y de afianzamiento del vínculo que la Facultad se proponga realizar para con ellos. Así indican que prefieren recibir instancias de formación breve, intensiva y acreditables y en menor grado, indican formación en carreras de posgrado. Luego reconocen en tercer lugar como importante el poseer representación en diferentes instancias de trabajo curricular e institucional y mantener canales de intercambio permanente

desde la FHUC para con ellos. También, aunque en último lugar, indican la posibilidad de realizar instancias de intercambio de experiencias profesionales en ateneos y foros de discusión.

Muchos se manifiestan interesados en participar activamente de procesos de revisión y seguimiento curricular aunque no cuentan con el tiempo disponible para ello. Por ello expresan su interés en participar, en este marco, de espacios específicos de trabajo e intercambio.

Un epílogo abierto

Estos resultados analizados y expuestos, ofrecen insumos para el intercambio entre diferentes actores institucionales comprometidos con la mejora de los procesos de formación. En tal sentido, se propone como valioso material de análisis al interior del proceso de revisión curricular que la Facultad de Humanidades y Ciencias puso en marcha desde el año 2013.

A su vez implican tomar la decisión académica y de política institucional de dar cuenta, promover y consolidar estrategias de vínculos con los graduados de la Facultad de Humanidades y Ciencias, una labor que, como decimos anteriormente, marca a éste trabajo con un cierre que es más que nada un “epílogo abierto”.

Bibliografía

- 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 Internacional sobre Gestión Universitaria en América Latina. Universidad Tecnológica Nacional, Buenos Aires.
- Camilloni A.** (2012) De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el currículum universitario. Problemáticas académicas y organizativas. En Stubrin A., Díaz N. (comp., 2013) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Universidad Nacional del Litoral: Santa Fe.

- Mántaras B., Otarán M. de los A.** (2011) “Formación de docentes. Vivencias y expresiones subjetivas de graduados de Carreras de Profesorado”. Presentación.
- Panaia M. et. al.** (2013) *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires: Miño y Dávila ediciones.
- Riquelme G., Magariños E. (2015)** “Alternativas de encuestas de egresados universitarios: la experiencia de la UNL”. Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires.
- Rinesi E., Soprano G.** (comp. 2007) *Facultades alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant*. Universidad Nacional de General Sarmiento- Prometeo Libros: Buenos Aires.
- Schön D.** (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stubrin A., Díaz N.** (comp., 2013) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Universidad Nacional del Litoral: Santa Fe.
- Young M.** (2013) Disciplinas versus habilidades, un análisis sociológico. En Stubrin A., Díaz N. (*ob. cit.*)
- Proyecto Institucional Estratégico*, FHUC, 2010.
- Programa para el Ingreso y la Permanencia en las Carreras de Grado de FHUC*. Secretaría Académica, FHUC, 2010.
- Informe Final. Graduados*. Secretaría Académica, Subsecretaría de Enseñanza de Grado, FHUC, 2012.
- Estudio inicial sobre trayectorias académicas de estudiante de FHUC. Sistematización por Carreras*. Secretaría Académica, Subsecretaría de Enseñanza de Grado, 2012.
- 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
- Encuesta a Graduados recientes de FHUC, Sistematización*. Secretaría Académica, Dirección de Desarrollo Curricular, FHUC, marzo 2016
- 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.

Tramas autobiográficas narrativas y socialización profesional, una aproximación a la construcción de identidad docente del Profesor en Psicología

CLARA LILIANA MESCHMAN

CRISTINA ERAUSQUIN

LIVIA GARCÍA LABANDAL

mesclar2004@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

Introducción

Esta presentación es un recorte del Proyecto de Tesis de Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de FLACSO, en plena elaboración y análisis: “Construcción de identidad de profesores en Psicología desde la perspectiva de sus narrativas sobre la experiencia educativa” (Maestranda Lic. Clara Meschman).

La experiencia de trabajo investigativo en la cátedra Didáctica Especial y Práctica de Enseñanza de la Psicología, su investigación PROINPSI El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores de Psicología en formación, y su Programa UBANEX “Andamiaje de las prácticas docentes en el nivel medio y superior. Dispositivos situados para la formación y resignificación de competencias docentes”, dirigidos por Mgr. Livia García Labandal, así como el Proyecto de Investigación UBACyT “Construcción de conocimiento profesional”, dirigido por Mgr. Cristina Erausquin, resultan ser el basamento y cimiento primordial de la indagación.

En los últimos años, en el contexto de la formación docente universitaria, el tema de la identidad docente ha generado gran interés, en tanto se presentan cambios en la manera de percibir la tarea docente y en cómo se ven a sí mismos quienes eligen ser profesores.

Abordar la exploración de la construcción de la identidad de los profesores de Psicología supone reconocer su multidimensionalidad y complejidad, en tanto la identidad abarca la dimensión cultural, social, psicológica, personal, sexual, entre otras. Se trata entonces de considerar un conjunto de situaciones que inciden directamente en la forma en que cada ser humano se concibe a sí mismo en diferentes contextos de actuación. Por lo tanto, en el objeto de estudio se incorpora al contexto

socio-histórico-cultural y situacional en la formación de la identidad, en tanto que de otro modo se perdería la perspectiva necesaria para identificar las tramas o planos de su constitución y desarrollo.

Diferentes autores (Ivanic 1997, Benwell & Stokoe, 2006; Caldas-Coulthard & Iedema, 2007; De Fina, Schiffirin & Bamberg, 2006) sostienen que, así como las ideologías se adquieren y construyen a través de la interacción social, la identidad docente no es innata, sino que se construye a través de la interacción social en la cultura a la que se pertenece. Una persona puede haber nacido en un determinado lugar, pero la identidad correspondiente a ese lugar se conforma gradualmente, a través de los discursos y las prácticas sociales en las que participa.

Se considera a la identidad, por lo tanto, una construcción social, conformada en el interjuego constante entre lo individual y lo colectivo, lo singular y lo cultural, social, político, histórico y situacional, emergiendo y transformándose, en base a elecciones propias y cambios socio- culturales (Edwards, Assaél y López 1990). Se asume la identidad como dinámica y progresiva, entramándose en las interacciones en las que se está inmerso como sujeto perteneciente a un contexto histórico social determinado.

El docente conforma y construye su identidad profesional a través de complejos procesos, que implican reacomodamientos internos en torno a sus trayectorias educativas, a través de experiencias vitales acaecidas en determinados momentos histórico-sociales. La identidad profesional se articula con las condiciones en las que desarrolla la práctica, el impacto que las tradiciones formativas han tenido y tienen en su propia profesionalización y con las prescripciones que impone la sociedad a su trabajo. En el caso de Profesionales Docentes que son Psicólogos, se indaga precisamente si la profesión de base, el ser psicólogos, representa o no un valor agregado y de qué modo particular se entrelaza con el saber hacer docente; de qué modo contribuye el bagaje de herramientas, instrumentos profesionales y categorías de análisis de la Psicología a la constitución de su identidad como profesor en Psicología y a su profesionalización docente.

El Profesorado en la Facultad de Psicología

Luego de la creación de la Facultad de Psicología (1985), fue elaborado un proyecto de Carrera de Profesores de Enseñanza Media y Superior en Psicología, que no llegó a ser aprobado. En 1993, la Facultad participó del Anteproyecto Interfacultades de formación de profesores. En 1994, por Resolución del Consejo Directivo

(CD) 684, se solicitó al Consejo Superior la aprobación del Convenio celebrado entre la Facultad de Psicología y la Facultad de Filosofía y Letras para el dictado de las asignaturas del área de formación pedagógica. En 1995, por Res. (CS) 1863, se creó el Profesorado de Psicología. En dicho año, se puso en práctica el convenio con la Facultad de Filosofía y Letras, aunque el mismo nunca fue homologado por el Consejo Superior.

El nuevo Plan de Estudios del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Psicología (“Plan 2004”) fue organizado, como el anterior; en dos áreas formativas: área psicológica y área pedagógica. Se adecuaron los contenidos y la carga horaria a las necesidades actuales y el Profesorado comenzó a cursarse en la Facultad de Psicología en el año 2006.

En el año 2006, la asignatura “Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología”, última materia del Profesorado en Psicología de la UBA, queda a cargo de Psicólogos, Profesores en Psicología que integraban el equipo docente de la asignatura Psicología Educativa Cátedra II de la Licenciatura en Psicología. Ello posibilitó que los nuevos Formadores de Formadores en Psicología se apropiaran de herramientas como el trabajo con dispositivos de interacción, como “comunidad de aprendizaje”. En las comisiones de trabajos prácticos, se trabajó en instancias sistemáticas de reflexión conjunta sobre la práctica docente en Psicología y se generaron, en este marco, espacios propicios para la Extensión y la Investigación.

Entramados investigativos

En el año 2007, se inicia, conjuntamente con docentes investigadores de la cátedra II de Psicología Educativa, un plan de investigaciones con posibilidades de transferencia al enriquecimiento del proceso de formación de formadores. Docentes de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza participaron activamente en Proyectos de Investigación (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Meschman et al., 2008, 2009), que indagaron los Modelos Mentales Situacionales de Intervención Profesional Docente y las Conceptualizaciones sobre Aprender y Enseñar de los Profesores de Psicología en Formación y de los Profesores de Psicología en Actuación Profesional Inicial, analizando Giros y Resignificaciones entre el inicio y el cierre de las prácticas de enseñanza, y en la reelaboración de los mismos a través del Ejercicio Profesional, como procesos de Cambio Cognitivo en Contexto de Prácticas. Esa investigación realizada dio lugar, en la actualidad, a profundizar en nuevas líneas de indagación sobre los dispositivos de prácticas

desarrollados al interior de la cursada de la asignatura. Estos dispositivos pedagógicos dan sentido, significatividad y entramado, a la construcción del rol, en las prácticas concretas, apoyada estas últimas en las condiciones contextuales de los escenarios actuales donde se desarrollan esas mismas prácticas, y derivan, a la vez que nutren, la construcción de la Identidad del Profesor de Psicología, configurando en parte la complejidad de esta construcción. Se han trabajado allí, además de los modelos mentales de Profesores en formación, modelos mentales de Tutores de Prácticas, sobre la base de los planteos referidos a enfoques pedagógicos como los de Fenstermacher y Soltis (1998). Estos autores presentan tres enfoques de la enseñanza delineados por tres figuras prototípicas del profesor: la del ejecutivo, la del terapeuta y la del liberador, que guían la interpretación de las narrativas docentes.

Antecedentes

Erausquin (2011), en la investigación sobre modelos mentales situacionales del profesorado universitario de Psicología, a través de narrativas y reflexiones de los Egresados sobre sus trayectorias, desarrolla un seguimiento y profundización de la investigación acerca de Prácticas de Enseñanza de Grado y construcción del rol del Profesor de Psicología. Se trata de un estudio de procesos de desarrollo/cambio del aprendizaje en la acción profesional de Profesores de Psicología en ejercicio en 2010/2011, de las cohortes que egresaron en 2006, 2007, 2008 y 2009 del Profesorado de Psicología de Universidad de Buenos Aires. El objetivo fue identificar fortalezas y desafíos del aprendizaje profesional, en un continuum que abarca la formación inicial, las primeras experiencias laborales y la resignificación del rol en el pasaje entre sistemas de actividad de formación académica y escenarios educativos escolares en los que se trabaja. Se aplicaron Cuestionarios de Situaciones-Problema de la Práctica Docente a tres cohortes de Profesores de Psicología en Formación y Graduados, analizando Giros en Trayectorias con Matriz Multidimensional de Profesionalización Educativa. Se reflexionó acerca de la necesidad de “expandir” el perfil de competencias del profesorado de Psicología, a través de prácticas sistemáticas y estratégicas de reflexión compartida y elaborativa de experiencias, conocimientos y creencias. Así surge pensar que el trabajo en Redes de Acompañamiento y Apropiación del Rol del Profesor de Psicología podría posibilitar construir culturas de análisis y resolución de problemas, favoreciendo la inclusión y la calidad educativas con intercambios en diversidad.

García Labandal, Meschman y Garau (2015), de la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología del Profesorado en Psicología de la Universidad de Buenos Aires, realizan actualmente, una investigación en el marco de un PROINPSI denominado: El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores en Psicología en formación. En el mismo, se busca identificar y caracterizar las competencias docentes en Profesores en Psicología en formación que cursan la asignatura mencionada. Se indaga el desarrollo y manifestación de tres de las dimensiones consideradas centrales en la intervención docente: el componente competencial didáctico, el evaluativo y el metacognitivo. La formación docente es entendida como un proceso complejo que remite a la permanente adquisición, estructuración y reestructuración de saberes que auspician la labor de enseñar. Se espera contribuir al análisis de las variables que influyen en la formación de competencias docentes y sus componentes, así como relevar dificultades o puntos críticos emergentes. Se buscará establecer relación de transferencia y enriquecimiento con los dispositivos didácticos orientados a su desarrollo.

La complejidad inherente a la cualidad del desempeño de la tarea docente, demanda no sólo conocimiento teórico ligado al saber disciplinar, sino también conocimiento pedagógico y saber local, respecto del contexto y de los aprendices, así como también un conjunto de entrelazamientos inter- subjetivos que dejan huellas en el sujeto, constituyendo sus trayectorias y experiencias docentes, sedimentando la constitución de su identidad profesional.

Es por ello que conceptos vigotskyanos como procesos de reconfiguración de las estructuras mentales y vivencia y fondo de saber, regulando y orientando prácticas (Davini, (1995), así como apropiación participativa (Rogoff 1997), guían el análisis del discurso de los narradores indagados.

En su breve vida, Vygotsky escribió ideas rudimentarias acerca de la personalidad o el self. Pero las que ofreció, cuando se combinaron con nociones sobre la mediación semiótica, las funciones psicológicas superiores, y en su última etapa, la vivencia, generaron una comprensión emergente de la formación de la identidad y su significado para los procesos de cambio social y cultural.

La investigación, sus interrogantes

En esta investigación se analizan las narrativas que emergen de autobiografías educativas de Profesores de Psicología que cursaron el Profesorado en la Universidad de Buenos Aires y que están actualmente ejerciendo la profesión docente. En

esas narrativas, se identificarán dimensiones y componentes específicos de las trayectorias educativas, que permitan elaborar particularidades de la construcción del rol y de la identidad profesional del profesor en Psicología.

Preguntas que guían la investigación:

- ¿Cómo construye la identidad docente el Profesor en Psicología en ejercicio, durante los primeros años de actuación profesional?

- ¿Qué le aportan, como recurso o como obstáculo, las experiencias educativas previas?

- ¿Qué le aporta, a los Profesores en Psicología egresados del Profesorado en UBA, la construcción previa de su identidad profesional como Psicólogo, en tanto recurso, herramienta o en tanto obstáculo?

- ¿De qué manera pueden las narrativas sobre su trayectoria escolar y formativa contribuir a la reflexión sobre su práctica docente actual y prospectiva?

- ¿Cómo puede la reflexión sobre la práctica docente y la resignificación de su experiencia formativa y escolar contribuir a la (re)construcción de su identidad profesional como Profesor en Psicología?

Los objetivos que persigue esta investigación son: la indagación, exploración y descripción de los procesos de construcción de la identidad profesional del Profesor en Psicología, desde la perspectiva de las narrativas de experiencias y trayectorias profesionales de profesores de Psicología en ejercicio, y su resignificación de experiencias educativas previas, así como los entramados que emergen de su socialización profesional, durante el período de ejercicio como profesores.

Uno de los elementos centrales del complejo proceso de construcción de identidad de los profesores de Psicología en formación, se constituye en objeto de interés de la investigación. Se propone analizar las prácticas profesionalizantes que se plasman en la escritura de sus narrativas autobiográficas, como instrumento metodológico que da cuenta de experiencias y trayectorias subjetivantes.

Narrativas como reflexión, metodología y análisis

Comunicar, mediando la escritura, vivencias, tensiones, prácticas y resultados, que implican subjetivamente a cada ser humano, pone en posición de resignificar las huellas que los pasajes por las instituciones han producido, y que en muchas ocasiones se repiten, sin que nadie tome mucha conciencia de ello. El registro, sistematización y comunicación de las biografías escolares narradas constituye un punto de fortalecimiento en la constitución y construcción de la profesionalización

del rol docente, en nuestro caso, del Profesor en Psicología. El relato reconstructivo de la propia biografía escolar es el fundamento para la revisión crítica de la práctica docente, dado que en general reproducimos los modelos con que nos enseñaron. Y al mencionar experiencias y recuerdos escolares, se despliegan las biografías, como el resultado de complejas internalizaciones durante la vida escolar que van generando un fondo de saber que regula y orienta las prácticas. (Davini, 1995).

La metodología de investigación, en el marco de la etnografía educativa, permite la identificación de indicadores de construcción de identidad.

El instrumento metodológico para la recolección de datos se centra en las narrativas de trayectorias como forma de acceso privilegiado a estos indicadores a descubrir, en búsqueda del sentido de los cambios que marcan las historias personales y sociales, y la relación entre los procesos de transformación y los de reproducción de los narradores.

Respecto del análisis de los datos relevados en las narrativas de trayectorias educativas, la técnica de análisis de contenido. Krippendorf (1990) lo define como el conjunto de métodos y técnicas de investigaciones destinadas a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, así como la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos. Por ello facilita la descripción e interpretación sistemática de los significados de un texto comunicativo, de ese modo se accede a inferencias válidas que contribuyan a la comprensión del fenómeno a indagar.

Construcción de identidad/ identidades

Mead (1934), pone énfasis en la internalización de los otros como totalidades para la apropiación de las posiciones y roles atribuidos por la sociedad. Activamente internalizamos un sentido de nuestro propio comportamiento al compararlo con el de los otros actuando en roles y posiciones relacionadas con las propias. Construimos artesanalmente nuestro modo de ser, en relación con ese otro generalizado, o sentido colectivo que gradualmente desarrollamos a partir de quienes nos evalúan.

En la semiótica del comportamiento, Mead y Vygotsky subrayan la transitividad de los signos para el self y para el otro. Para Vygotsky (1986), palabras, gestos, artefactos y actos son signos inicialmente en la interacción – dirigidos por el self hacia el otro o del otro al self -; y en determinado momento, se produce un giro, y el self se toma a sí mismo como el objeto de dicho signo. El self pasa a usar los signos, al-

guna vez dirigidos hacia los otros o recibidos desde los otros, en relación consigo mismo. Nos convertimos en objetos de nuestra propia mirada, en relación a los significados y los valores sostenidos por el grupo. Como sintetizan Holland y Lachicotte (2007), las identidades son simultáneamente: 1) productos sociales, es decir, desarrolladas colectivamente y categorías sociales imaginadas; 2) significados personales, desarrollados a través de un proceso sociogenético que involucra la activa internalización, 3) simbólicas, cuando se ponen en juego, pueden convocar similares respuestas en la propia persona que la que convocan en otros, 4) reflexivas, proveen una posición aventajada desde el cual las personas pueden evaluar las implicaciones de su propio comportamiento tanto como el de las otras personas y 5) una fuente de motivación para la acción, particularmente las acciones que desembocan en la confirmación social de la identidad. Vygotsky, en su enfoque de la constitución de las funciones psíquicas superiores, postula que los signos culturales, desplegados en actividades sociales, se transforman en medios para el desarrollo del comportamiento complejo de los procesos psicológicos superiores. A través de la mediación semiótica la cultura participa en la formación de identidades, y éstas, activamente internalizadas, le posibilitan a uno controlar el comportamiento propio y desarrollar agencia, con lo que el individuo escapa a la esclavitud de los estímulos del ambiente, modificando su posición en la expansión de sus propios procesos mentales.

Estela Cols (2011) en su libro *Estilos de enseñar. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*, refiere que el estilo es un modo personal de concebir y desplegar la enseñanza, que se expresa en múltiples facetas de la acción pedagógica, su naturaleza de carácter social y biográfico participa en su constitución.

El conocimiento disciplinar del docente y la relación con el saber, se enlazan en su historia como sujeto, asociados a representaciones identitarias, tanto como valoraciones y emociones positivas como negativas.

En la biografía personal, la escolar y la profesional del docente participan en la matriz de experiencias, construyendo sentido respecto al objeto de saber. Ese enlace también existe en una serie de huellas psíquicas precursoras del deseo de saber.

Construcciones y modelos docentes

Los aportes de diversos autores respecto de los conceptos de rol docente y construcción de identidad, posibilitan reafirmar la importancia de la práctica docente como una de las aristas nodales intervinientes en la construcción del rol y la identi-

dad profesional, se hace necesario entonces recuperar los aportes de Gary Fenstermacher y Jonas Soltis (1999) que presentan tres enfoques de la enseñanza esbozados en tres figuras prototípicas del profesor: la del ejecutivo, la del terapeuta y la del liberador, la figura del Profesor de Psicología que delinean los estudiantes del Profesorado de Psicología de Universidad de Buenos Aires, de acuerdo a lo indagado y elaborado en el trabajo Revisitando la pedagogía con la perspectiva socio-cultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología (2008), se vincula, más que a ninguna otra, a la figura del terapeuta o cultivador del otro como sujeto en crecimiento y auto-realización. El conocimiento de la disciplina parece desdibujarse, incluso en su potencialidad de transformación emancipadora.

Davini (1995) en su libro *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogías*, permite identificar los siguientes modelos y tendencias como configuraciones institucionalizadas históricamente e incorporadas a las prácticas:

1. El modelo *practico-artesanal* concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller.
2. El modelo *academicista* especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña.
3. El modelo *tecnicista eficiente* apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico.
4. El modelo *hermenéutico-reflexivo* supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto –espacio-temporal y sociopolítico—y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

Algunos datos preliminares

La muestra está constituida por 32 Profesores de Psicología del Profesorado de Psicología de la UBA, y 32 Profesores de otras disciplinas. Este diseño posibilita el contraste de las categorías, enfoques y modelos, para intentar encontrar elementos que constituyan la especificidad en el Profesor de Psicología de la UBA

Desde la perspectiva de los enfoques planteados Fenstermacher y Soltis (1999), se encuentra que en la muestra de los 32 Profesores de Psicología de la UBA, la figuras prototípicas del profesor ejecutivo alcanzan a un 23 % de los entrevistados, la

figuras prototípicas del profesor del terapeuta llega a un 59 % y la figuras prototípicas del profesor del liberador adquieren un 12 %, encontrándose en un 6 % figuras híbridas entre el enfoque terapeuta y liberador.

Los docentes, al enseñar, ponen en acto una epistemología subyacente que le es propia y que es a la vez producto de una biografía y trayectoria escolar colectiva. Ese conocimiento se pone en evidencia cuando se valoran lo disciplinar y profesional que pone en juego en el acto pedagógico. (Alliaud y Suárez, 2011)

Construcción de categorías

La lectura de las narrativas de trayectorias educativas autobiográficas de los Profesores de Psicología, ha permitido elaborar categorías que abren camino a la indagación, exploración y descripción de procesos de construcción de la identidad profesional del Profesor en Psicología, así como también capturar características específicas vinculadas a la misma.

Con ese objetivo se construyen categorías para el análisis de las narrativas:

a) Trama o dimensión Personal y sus sub ítem: 1. Singular y 2. Familiar (2.1 padres, 2.2 hermanos, 2.3 otros familiares y 2.4 amigos/ familiares)

b) Trama o dimensión Interpersonal y sus sub ítem: 1. Pares y 2. Docentes significativos

Según su 2.1. Nivel de inserción: a) inicial/primario, b) secundario, c) terciario/ universitario o según los siguientes aspectos que las narrativas mismas fueron develando: 2.2 Aspectos personales, 2.3 Aspectos pedagógicos, 2.4 Aspectos positivos, 2.5 Aspectos negativos

c) Trama o dimensión Cultural- social y sus sub ítem: 1. Institución según su 1.1. Tipo de Institución: a) inicial/primario, b) secundario, c) terciario/ universitario, 2. Contexto histórico/ político (según los acontecimientos narrados en situación), y 3. Modelos sociales (que permitan identificar tanto teorías subyacentes, como personalidades significativas para ese sujeto)

Narrativas para pensar

Ante las preguntas de la encuesta vinculadas a la práctica educativa y a su futuro al respecto, se aprecian, las siguientes reflexiones:

(S7) Actualmente, trato de comprobar que se entienda lo que explico, trato que pregunten todo el tiempo, a veces me cuesta controlar las clases de nivel medio, porque abro tanto a los interrogantes que sostenerme en el eje de la clase me cuesta muchísimo, ya que intento contestar todas las inquietudes..... Actualmente, cuando evalúo en exámenes orales, intento transmitir confianza. **Enfoque ejecutivo de Fenstermacher**

(S6) Hoy, como docente, trato de siempre estar pendiente de los estudiantes, tratar de acompañarlos lo máximo posible durante el tiempo de cursada, no solo los meses que nos vemos, sino que con algunos tengo la suerte de seguir manteniendo buena relación, ya sea cuando nos cruzamos en la facultad o el colegio, o escribiéndonos mails. Las cuestiones referidas a la docencia en la actualidad que son significativas para mí, tienen que ver con esto.... Recuerdo particularmente a una estudiante de Psicología Cognitiva, con quien establecí un lazo muy profundo durante la cursada. **Enfoque terapéutico de Fenstermacher**

(S 2) Pensar en la labor docente que llevamos a cabo puede presentarnos problemas, en el mejor de los casos, creo, me refiero a dudas, a preguntas que si nos lo permitimos pueden ser puntapié de cambios, de revisiones.

Con un propósito que dice algo de una transformación, a corto, mediano o largo plazo, con la intención de propiciar un cambio. Según las expectativas propias y del otro, y lo que los conocimientos ofrezcan y faciliten.....A veces algo resulta conmovedor, una clase cualquiera, una pregunta, un silencio, que sirve, que se me revela, como que algo conmovió, aconteció. Y esa es la sensación que me tienta a estar, que me hace feliz de a ratos. **Enfoque liberador de Fenstermacher.**

Cuando los futuros profesores en formación relatan y registran sus experiencias en el portfolio y en las autobiografías (dispositivos que favorecen la reflexión en y sobre la práctica de los futuros profesores de Psicología), ponen de manifiesto dimensiones complejas de sus actos y valoraciones, haciendo conscientes sus creencias en el intercambio intersubjetivo propiciado.

A modo de cierre y apertura a nuevas reflexiones

La reflexión sobre la práctica y el lugar de privilegio que ocupa la narrativa, inauguran en tanto situados en la implicación subjetiva, la auto-revisión crítica del

propio proceso de formación, comprometiendo el desarrollo de la dimensión ético social del docente en términos de agente socializador, de cambio y transformación social. Los relatos analizados promueven el reposicionamiento en relación con la centralidad que cobra el encuentro con otros, recuperando múltiples sentidos y valores sociales nodales en el trayecto formativo de docentes noveles.

Abraham (1998) nos plantea que: “El desarrollo del conocimiento profesional de los profesores supone la transformación de los distintos tipos de conocimiento que el sujeto ha adquirido tanto en su experiencia en relación al mundo como en su formación académica. Ese proceso de transformación se da a partir de la práctica, de ahí que el estudio del desarrollo del conocimiento profesional de los profesores contemple la instancia previa al ejercicio de la profesión, es decir su actuación como practicante”.

Resulta imprescindible para el desarrollo del conocimiento profesional y de las habilidades que implican la tarea docente, estimular la movilización de estereotipos rígidos, concepciones homogéneas y descontextualizadas de la formación, transformando el enfoque desde una mirada diversa, que repercuta en la praxis docente y con posibilidad de cambios tanto en el enseñante como en los estudiantes.

Reflexión y acción son unidad indisoluble, un par ontológicamente constitutivo y mutuamente imprescindibles sus articulaciones. La negación de uno de los elementos del par desvirtúa la praxis, transformándola en activismo o un subjetivismo, siendo cualquiera de los dos una forma errónea de captar la realidad. La tensión entre este par dialéctico es una cuestión que constantemente se repite en toda práctica social (Masi, 2008).

Es de este modo que la noción de praxis, permite reflexionar desde una perspectiva que contemple las diversas caras, que constituyen la complejidad de la tarea cotidiana del docente, y adentrarse de este modo en el enseñar, en la enseñanza, en la buena enseñanza, y en quienes surgen como mentores y donantes de esas buenas enseñanzas, para los docentes.

La escritura narrativa y la reflexión sobre autobiografías educativas escolares, posibilitan la revisión en y sobre la práctica, la elaboración de significados y sentidos, que sirven de apertura a un proceso de construcción, significación y resignificación, que contribuye a la construcción de identidad docente.

La presentación y representación narrada de la propia experiencia permite tomar distancia para asumir una posición crítica y reconstruir las formas de actuar y ser en la situación áulica. En la medida en que se pueda llegar a superar el pasado, tal salto cualitativo consistiría en narrar lo que sucedió, posibilitando al sujeto capitalizar y enriquecerse con lo vivido. (H. Arendt. 2008).

Como dice J. L. Borges “*Somos nuestra memoria, somos ese quimérico museo de formas inconstantes, ese montón de espejos rotos*”. El desafío es re- construir- los, para re- construirmos y reconstruir a otros, aunque no se tome conciencia de esto.

Bibliografía de consulta:

- Abraham, A.** (2000). El enseñante es también una persona. Barcelona: Gedisa
- Abraham, A. (1987). El mundo interior de los enseñantes. Traducción: Claudia Ferrari. Barcelona: Gedisa.
- Abraham, A.** (1998). “La identidad profesional de los docentes y sus vicisitudes”. Revista del IICE. Año VII, Nro. 13. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Alliaud, A. y Suarez, D. H.** (2011). El saber de la experiencia- Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras y CLACSO.
- Arendt, A.** (2008). De la historia a la acción. Buenos Aires: Paidós I.C.E./ U. A. B.
- Atkinson, T y Claxton, G.** (2002). El profesor intuitivo. Barcelona: Octaedro
- Bruner, J.** (1996). Realidad Mental y Mundos Posibles. España: Gedisa.
- Bruner, J.** (2003). La Fábrica de Historias- Derecho, literatura, vida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cárdenas González, V.** (2004). Construcción de la identidad docente. (<http://www.unidad094.upn.mx/revista/49/identidad.htm> 26/07/04)
- Cols E.** (2011). Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones
- Contreras Contreras C., Monereo Font C. y Badia Garganté A.** (2010). Explorando en la identidad: ¿Como enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? en Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 2: 63-81
- Corral Iñigo, A.** (1993). Capacidad mental y desarrollo. Madrid: Visor.
- Davini, M.** (1995). La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogías. Bs. As.: Paidós,
- Delory- Momberger, Ch.** (2009). 1/ Biografía y educación. Figuras del individuo- proyecto. Buenos Aires: Fac. F y L. y CLACSO.
- Díaz, R.** (2001). “La identidad del trabajo docente: entre los mandatos fundacionales y las nuevas interpelaciones al “para qué” de la escuela”. En: Trabajo docente y diferencia

cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila. Cap. 1

Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Meschman C., Ortega G (2008). "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología". Anuario XV de Investigaciones del Año 2008. UBA. (ISS: 0329-5885), pp. 89-107.

Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Meschman C., Ortega G. (2009). "Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" Publicado en Anuario XVI de Investigaciones de Psicología. Publicación anual de la Secretaría y del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. En diciembre 2009. Doble evaluación externa. ISSN.0329 5885. pp. 157-172.

Erausquin, C.; Basualdo, M. E.; García Labandal, L. y Meschman, C. (2014). Formadores de profesores de psicología/tutores académicos: prácticas de enseñanza y construcción de saberes cruzando fronteras entre escenarios educativos diferentes. Anuario Investigacion. [online]. 2014, vol.21, n.1, pp. 75-91. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862014000100007 ISSN 1851-1686.

Erausquin, C.; García Labandal, L.; Basualdo, M., E. y Meschman, C. (2015). Perspectivas, conceptualizaciones y sentidos en tramas de formación inicial del profesorado: la construcción de la profesión del profesor de psicología. Anuario de Investigaciones, vol. XXII, 2015, pp. 119-142- Universidad de Buenos Aires- Buenos Aires, Argentina- Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369147944012>- ISSN: 0329-5885

Erikson, E.H. (1968). Identity, Youth and Crisis. New York: Norton.

Fenstermacher G., Soltis J. (1998). Enfoques de la Enseñanza. Amorrortu Editores. Tercera edición. Buenos Aires

Fernández, L. (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires. Paidós.

Garau, A. J. y García Labandal, L. (2008). "El lugar de la reflexión y de la narrativa en la constitución del rol docente en la Universidad: La implementación de Portfolios en el marco de una Comunidad de aprendizaje". La Habana: 6to Congreso Internacional de Educación Superior "UNIVERSIDAD 2008". Organizado por Ministerio de Educación Superior (MES) y las Universidades de la República de Cuba. La Habana, 11 al 15 de febrero del 2008.

- García Labandal, L., Meschman, C. y Garau, A.** (2012). INFORME Proyecto PROINPSI: El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores en Psicología en formación. (En prensa)
- Hernández Salamanca, O.** (2011). Tesis de maestría Subjetividad y discontinuidad identitaria: narrativas docentes de la argentina desde una perspectiva psicosociológica-FLACSO- UAM
- Holland D. y Lachicotte, W. Jr** (2007). “Vygotsky, Mead and the New Sociocultural Studies of Identity”, en Daniels H., Cole M. / Wertsch J. (eds) The Cambridge Companion to Vygotsky Cambridge: Cambridge University Press ISBN978-0-521-83104-2 Paperback (pp. 101 a 135).
- Holland D., Lachicotte, W., Skinner D. & Cain C.** (1998). Identity and Agency in cultural Words. Cambridge MA: Harvard University Press
- Jackson, P.** (1994). La vida en las aulas. Madrid: Morata.
- Krippendorff, K.** (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona: Editorial Paidós.
- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V. y otros.** (2009). Dejame que te cuente- Ensayos sobre narrativa y educación- Buenos Aires: Alertes. Educación.
- Litwin, E.** (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Masi, A.** (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Buenos Aires.
- Proyecto UBACYT P023 “Fragmentación social y construcción de encuentros para la apropiación recíproca de sentidos de experiencias en psicólogos, docentes y otros actores educativos: desafíos a la formación profesional”, 2008-2010, dirigido por Mgter. C. Erausquin
- Rogoff, B.** (1997). “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”. En Wertsch y otros. (eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sanjurjo L.** (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional- Praxis Educativa- Volumen XVI N° 1- pag. 22-32
- Valsiner J.** (1998). The Guided Mind: A sociogenetic approach to personality. Cambridge MA: Harvard University Press
- Vygotsky, L.** (1984). (English edition: 1999) The collected works of L.S. Vygotsky, Vol.5: Child Psychology. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L.** (1986). Thought and Language (revised Ed.) Translated and edited by Kozulin. Cambridge: MIT Press.

Simultaneidad entre estudio y trabajo en la educación superior: caracterización y reflexiones

ANDREA NESSIER

ANDREA PACÍFICO

FERNANDA PAGURA

NORMA ZANDOMENI

anessier@fce.unl.edu.ar / andpacifico@yahoo.com.ar / fpagura@fce.unl.edu.ar /

znorma@fce.unl.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral. UNL

Introducción

La simultaneidad entre prácticas laborales y académicas implica una problemática que interpela a las instituciones universitarias. Es por eso que su análisis está presente en las agendas de gran parte de las universidades de las distintas regiones. Al respecto, se pueden observar diversas investigaciones que abordan las relaciones entre la educación superior y el trabajo.

En este marco, la presente ponencia refiere a un proyecto de investigación que tiene como propósito generar conocimiento sobre las relaciones que se establecen entre las trayectorias laborales y académicas de los estudiantes avanzados de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

Obran como antecedentes de este proyecto investigaciones desarrolladas en países anglosajones: Tinto, 1986; Callender, 2003, 2008; Barron y Anastasiadou, 2009; Robotham, 2011; en Iberoamérica: Arias y Patlan 1998, 2002; Bucheli y Spremolla, 2000; Guzman, 2004; Petit, Gonzalez y Montiel, 2011; Cuevas de la Garza y de Ibarrola Nicolín, 2013; Baranano y Finkel, 2014; Planas, 2013; Planas y Avila, 2013 y en Argentina: Fernandez Berdaguer 1986, 2002, 2011; Panaia 2006, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015; Riquelme 1986, 1990, 2003, 2008, 2009; Fazio, Porto, Di Gresia, 2004; Garcia de Fanelli, 2006, 2011; Terigi, F. 2008, 2009.

Si bien el proyecto de investigación define como población de estudio los estudiantes del Ciclo de Formación Profesional (CFP)¹ de las carreras de Contador Público Nacional (CPN), de Licenciatura en Administración (LA) y Licenciatura en

1 CFP se compone prácticamente por las asignaturas de 3º, 4º y 5º año en cada una de las carreras

Economía (LE), esta ponencia focaliza en el estudiantado de la carrera de CPN atendiendo a su importancia desde el punto de vista numérico, en tanto congrega a alrededor del 90 % de la población estudiantil de la FCE-UNL.

Se presentan datos recolectados desde un enfoque cuantitativo mediante la entrada al mundo empírico llevada a cabo durante el segundo cuatrimestre académico 2014 a través de la aplicación de una encuesta a una muestra probabilística de estudiantes avanzados de la citada carrera para, a partir de los mismos, poner en reflexión algunas de las categorías teóricas y decisiones metodológicas utilizadas.

Se busca poner en discusión estos posicionamientos teóricos y metodológicos para dar cuenta de la problemática que constituye el objeto de estudio, particularmente, las de trayectorias educativas, rezago y simultaneidad haciendo un ejercicio dialéctico entre los datos, las perspectivas teóricas y las decisiones metodológicas, componentes del proceso de construcción de información científica que, por momentos, colisionan interpelándose mutuamente.

Más que mostrar el dato, esta ponencia tiene como propósito -parafraseando a Catalina Wainerman- recuperar la “trastienda” del análisis de los datos, momento en el cual se vuelven a discutir las herramientas conceptuales, como también, las decisiones metodológicas que guiaron la entrada al mundo empírico. Para enmarcar este proceso reflexivo, es valiosa la metáfora del helicoides en la investigación (Aibar et al, 2012) que permite graficar la investigación como un proceso abierto a las superposiciones, que implica volver sobre el camino transitado y hacer ajustes, nuevas preguntas y nuevas respuestas, observar que movimientos provocó la hélice y dejarse interpelar.

Sobre trayectorias

A partir de las posibilidades que presenta la encuesta, como técnica de recolección de datos cuantitativa, y a sabiendas de los límites para capturar la complejidad, se midió “avance en la carrera” asumiéndolo como un indicador “clásico” para estudiar trayectorias académicas. Para ello, se preguntó la cantidad de materias aprobadas y el año de ingreso a la FCE (variables “objetivables”) y, post facto, se construyó un índice relacionando la cantidad de materias aprobadas con la cantidad de años de permanencia del estudiante en la Facultad, obteniendo una escala entre 2 y 9, donde los valores más bajos indican rendimientos académicos inferiores.

Se considera, entonces, al rendimiento académico como un indicador que muestra la cantidad de materias que, en promedio, el estudiante aprueba por año de permanencia en la universidad.

Para la interpretación de los distintos estratos, es importante consignar que el Plan de Estudios está integrado por 38 asignaturas y cinco años de duración, de modo que para finalizar la carrera en el tiempo previsto deberán aprobarse entre 7 y 8 asignaturas por año, datos a partir de los cuales hemos construido las siguientes categorías:

- **Ritmo de avance similar al teórico:** quedan nucleados las y los estudiantes que avanzan en la carrera tal como lo prevé el plan de estudios, reflejado en un índice de rendimiento académico de 7, 8 y 9. De este modo, la proyección de los datos generados serían indicativos de una duración de la carrera de 5 o 6 años.

- **Ritmo de avance cercano al teórico:** el indicador de rendimiento académico es de 5 /6. En este caso, la duración de la carrera se prevé en 7 u 8 años, aproximándose a las estimaciones de la Secretaría de Políticas Universitarias respecto a la duración real de las carreras de CPN en el país.

- **Ritmo de avance alejado del teórico:** se agrupan las y los estudiantes con rendimiento académico de 2, 3 y 4, reflejando un alejamiento importante respecto a la duración ideal, en tanto las proyecciones estarían indicando una duración de carrera superior a 9 años.

En el siguiente cuadro se presentan los valores absolutos y porcentuales de la población analizada, organizada en los tres grupos presentados.

Se observa que más del 50% del estudiantado encuestado se aleja de modo significativo de la duración teórica prevista por el Plan de Estudios, en tanto que la proyección realizada indicaría que este grupo ocuparía más de 9 años para obtener su graduación. Del resto, solamente el 10% presenta un comportamiento ideal o similar al esperado, mientras que el 36% muestra un ritmo de avance cercano al plan de estudio.

Al desagregar la información anterior en función de las y los alumnos que trabajan y estudian respecto a los que sólo estudian, los datos muestran el siguiente comportamiento (Cuadro 1)².

² Cabe aclarar que se parte de las consideraciones de los estudiantes respecto a lo que ellos consideran experiencias laborales. Al respecto, muchos de ellos han considerado como trabajo actividades voluntarias o informales.

Cuadro 1.- Ritmo de avance en la carrera según actividad académica y laboral

TRABAJA / NO TRABAJA	General		Estudia y trabaja		Solo estudia	
	Total encuestados	%	Cantidad	%	Cantidad	%
SIMILAR	28	10%	8	5%	20	14%
CERCANO	104	36%	38	26%	66	46%
ALEJADO	154	53%	97	66%	57	40%
SIN DATOS	4	1%	3	2%	1	1%
Total general	290	100%	146	100%	144	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos encuesta. FCE. UNL. 2014

De los estudiantes que trabajan y estudian solamente el 5% logra sostener un ritmo de avance similar al previsto, en tanto que un 66% se aleja de manera importante del comportamiento esperado. Si se analiza esta misma información para el grupo que solo estudia, se visibiliza que un 14% logra avanzar en su carrera de un modo similar al que propone el plan de estudios, en tanto que el porcentaje de estudiantes que se alejan de modo sensible a lo esperado baja a cifras cercanas al 40%.

Los datos obtenidos, denotan una relación estadísticamente significativa entre el trabajo y el ritmo de avance en la carrera ($p=0,03$). Estas comprobaciones en la población analizada se encuentran en línea con aquellos estudios que señalan que el trabajo impacta en el desempeño académico de los estudiantes (Fazio, 2004; Franke, 2003; Darolia, 2014). No obstante lo anterior, resulta interesante observar, también que son pocos las y los alumnos que, aún sin trabajar, muestran un ritmo de avance similar al teórico.

Esta situación ha llevado a abrir significados en torno a las concepciones sustentadas respecto al abordaje teórico y metodológico de las trayectorias como objeto de investigación.

Se afirma que las trayectorias son complejas ¿con qué estrategias se mide la complejidad? ¿Es factible capturar esta complejidad? ¿Hay un orden en la formulación de estas preguntas o se constituyen en un solo interrogante que guiará la práctica de investigación? ¿Cómo aproximarnos a un objeto de estudio que presenta múltiples aristas? ¿Cuál es el sentido de captarlas/medirlas a partir del plan de estudios? ¿Cómo influye el contexto socio económico de los estudiantes en la configuración de sus trayectorias?

Al analizar la literatura abordada (Cicciari y Rubio, 2014; Muñiz Terra, 2012) se reconoce que el concepto “trayectoria” se asocia a aquellos procesos de la realidad

que se quiere estudiar teniendo componentes teóricos y metodológicos comunes, y luego, asume rasgos propios de la dimensión de lo social a la que alude (académicas, educativas, laborales, de vida, entre otras). En este sentido, Muñiz Terra (2012), afirma que en América Latina los conceptos de carrera y trayectoria han sido aplicados al estudio de distintas temáticas tales como migraciones, movilidad social, educación, trabajo, etc. Las ideas de carrera o trayectoria son planteadas como concepto teórico metodológico amplio que, más allá de la temática particular abordada, centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a lo largo del tiempo. Por ello, se puede afirmar junto a Toscano, Briscioli y Morrone (2009) que el concepto de trayectoria es una categoría teórica de gran impacto en distintos campos, que suscita discusiones conceptuales y que su uso se ha extendido a diversas disciplinas de las ciencias sociales centrando su interés en interpretar fenómenos sociales a lo largo del tiempo (Frassa y Muñiz Terra, 2004).

Algunas de los componentes del concepto trayectoria serían que: alude a un tránsito que experimenta un sujeto o un grupo de personas, que nunca es lineal, que comparte trazos de regularidades y de diferencias en el universo que se estudia, que nunca es una vivencia individual sino que se sitúa en la confluencia entre lo personal y social y que, por último, transcurre en un tiempo y espacio. Cada una de estas dimensiones invita a repensar el abordaje metodológico, traccionando las posiciones epistemológicas. Desde este posicionamiento, se rechaza toda explicación unilineal basada en un punto o acontecimiento originario, puesto que el concepto de trayectoria permite el análisis de procesos complejos, recuperando la dinámica propia de la vida social a través de la descripción de momentos de bifurcaciones en la vida de los sujetos y considerando las temporalidades sociales externas que los enmarcan (Toscano, Briscioli y Morrone, 2009).

Los enunciados anteriores introducen a una problemática que no se puede soslayar: la diferenciación entre trayectorias académicas teóricas y reales. Terigi, F. (2008) manifiesta que "...las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar". Por su parte, las trayectorias reales muestran las formas o los modos en que transitan los estudiantes.

La autora citada alude a que es posible detectar "...itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas..." pero "...gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes".

Sin embargo, desde una concepción idealizada de las trayectorias teóricas, entendidas como recorridos estandarizados y lineales, aparecen denominaciones tales

como “trayectorias irregulares”, “recorridos desacoplados”, o denominaciones similares que, de alguna manera, estigmatizan a quienes transitan un modo diferente al esperado. (Briscioli, B.)

De este modo, si bien la trayectoria teórica es sólo uno de los posibles caminos o itinerarios que los alumnos pueden realmente adoptar, en la práctica tiene significativas implicancias. No se trata de simples requisitos o formulaciones; por el contrario, los lineamientos de los planes de estudio y la mayoría de los desarrollos didácticos-pedagógicos se apoyan en las pautas establecidas en la misma.

De allí la importancia de los estudios sobre las trayectorias reales, ya que su reconocimiento permite ampliar la información de las instituciones de educación superior en la búsqueda de generar condiciones que posibiliten a sus alumnos completar los recorridos curriculares. Se advierte que los estudios sobre trayectorias académicas deben ser concebidos con una visión sistémica, en tanto implican reconocer las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas; las características de cada organización en relación con el proyecto formativo que la orienta; así como también el entramado entre los sujetos y la institución (Nicastro, S. y Greco, M.B., 2009).

En línea con estas posturas teóricas y, en la medida en que los datos relevados mediante encuesta lo hicieron factible, se analiza el posible efecto sobre las trayectorias académicas de algunas variables como son: sexo, estudios previos y clima educativo del hogar.

El análisis de la información por género permite observar un comportamiento similar, de modo que el sexo no operaría como un factor diferenciador. De este modo, las trayectorias académicas son independientes del sexo, en tanto se manifiestan de modo similar en mujeres y varones sin mostrar diferencias sustantivas en los rendimientos académicos.³

En referencia a las trayectorias educativas previas al ingreso a la universidad se evaluó relevante analizar posibles vínculos entre la orientación con la que egresaron de la escuela secundaria/polimodal y el ritmo de avance en sus estudios universitarios. Como puede observarse en el Cuadro.....los/as alumnos/as que cursaron la orientación Economía y Administración, directamente vinculada con los ejes curri-

3 Puesto que este equipo incorpora el enfoque de género en todas sus etapas, es necesario aclarar que se utiliza el indicador “sexo” para distinguir mujeres de varones a partir de la autopercepción del estudiantado al contestar la encuesta autoadministrada. De ningún modo debe leerse como un determinismo biológico. Se utiliza la categoría género en la lectura de los datos estadísticos para analizar diferencias y/o similitudes.

culares de la carrera de CPN, presentan registros en los ritmos de avance similar y cercano al teórico que superan en 10 puntos porcentuales a sus pares que han terminado sus estudios medios en otras orientaciones (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Arte, etc.): 48% y 38% respectivamente.

COMPARANDO ECONOMIA Y ADMINISTRACION CON OTRAS TERMINALIDADES				
	Economía y Administración	%	Otros	%
SIMILAR	25	11%	3	5%
CERCANA	84	37%	20	33%
ALEJADA	118	52%	36	59%
SIN DATOS	2	1%	2	3%
Total general	229	100%	61	100%

Para analizar el posible efecto del clima educativo del hogar en las trayectorias académicas se trabajó a partir de distinguir entre aquellos alumnos que son “primera generación de estudiantes” de aquellos que no lo son. Se entiende por esta expresión ser estudiantes con progenitores que tienen distintos niveles de instrucción, siendo el título secundario el máximo alcanzado, su contrapartida, es pertenecer a un grupo familiar en el cual al menos uno de los progenitores tuvo acceso a la educación superior, haya o no concluido este nivel.

Diversos trabajos (Ezcurra, 2011; Thayer, 2000, Choy 2001), evidencian que las y los alumnos de menores recursos y de primera generación tienen más probabilidades de padecer a la vez, otros factores condicionantes de sus trayectorias académicas, como ser trabajadores de tiempo completo (35 o más horas semanales). Este conjunto de factores convergentes constituyen un “estatus de desventaja”, debido a que, cuanto más operan, generan más riesgo de abandono. Según cómo se combinen estos componentes (status socioeconómico, ser primera generación en cursar estudios superiores y estar inserto en el mercado de trabajo (agudizado si es part-time o full-time), cambian las probabilidades de concluir o no los estudios superiores. Si bien este fenómeno se concentra en el primer año de la carrera, podría estar operando en los años superiores en forma de rezago.

Tabla 5. Sub-muestras Ritmo de avance en la carrera				
Ritmo de avance	Son estudiantes de Primera Generación		No son estudiantes de Primera Generación	
	Cantidad	%	Cantidad	%
SIMILAR	2	2%	26	14%
CERCANO	33	33%	71	37%
ALEJADO	63	63%	91	48%
SIN DATOS	2	2%	2	1%
Total general	100	100%	190	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos encuesta. FCE. UNL. 2014

Los datos muestran que el 63% de los estudiantes de primera generación presentan un ritmo de avance sensiblemente alejado de lo previsto en el plan de estudios, porcentaje que se reduce en 15 puntos porcentuales en el grupo de alumnos con un clima educativo del hogar más propicio.

Los datos muestran que el 63% de los estudiantes de primera generación presentan un ritmo de avance sensiblemente alejado de lo previsto en el plan de estudios, porcentaje que se reduce en 15 puntos porcentuales en el grupo de alumnos con un clima educativo del hogar más propicio.

Sobre la simultaneidad entre los estudios y el trabajo

En cuanto a la simultaneidad entre los estudios y el trabajo los primeros datos llevaron a nuevos interrogantes y a buscar nuevos modos de aproximarse a la situación que presentan los estudiantes. Así, en un primer momento se indagó sobre el trayecto de la carrera en el que -los estudiantes que manifiestan tener o haber tenido alguna experiencia laboral- comenzaron a trabajar, información que se expone en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Sub-muestras e inserción laboral (n=146)

CUANDO COMENZO A TRABAJAR	Total general	
	Cantidad	%
Antes de iniciar en la FCE	24	16%
Durante el ciclo básico	61	42%
Durante el ciclo profesional	61	42%
Total general	146	100%

Fuente: elaboración propia en base a encuestas realizadas en el año 2014

Los alumnos que comenzaron a trabajar *antes* de ingresar a la FCE representan sólo un 16%, quienes lo hicieron en el *Ciclo Básico* ascienden a un 42%. De este modo, podría pensarse que el 58% de estos estudiantes han desplegado la mayor parte de sus trayectorias académicas en simultáneo con prácticas laborales.

Sin embargo, reconociendo la complejidad de las trayectorias laborales, surgen nuevos interrogantes ¿la simultaneidad durante toda la carrera amerita el mismo análisis que la simultaneidad en una proporción menor? ¿El tiempo de la simultaneidad no puede producir efectos diferentes en la formación de los estudiantes? ¿La intensidad con que trabajó mientras estudiaba no puede producir efectos diferentes en la formación de los estudiantes?

Para responder a estas nuevas preguntas interesó conocer durante qué proporción de la carrera fue estudiante trabajador, es decir, el periodo de simultaneidad estudio-trabajo y la carga horaria dedicada a la práctica laboral. Este dato se construyó de la siguiente manera: cantidad de meses trabajados en los distintos trabajos declarados expresados en meses x 100 / cantidad de meses de permanencia en la FCE desde el ingreso hasta la fecha de relevamiento. A continuación se calculó su distribución por cuartiles (cada cuartil incluye 36/37 alumnos), con los siguientes resultados:

- **Primer Q:** Hasta 16,67 % de concomitancia estudio-trabajo
- **Segundo Q:** De 16,68 hasta 30% de concomitancia estudio-trabajo
- **Tercer Q:** De 30,01 hasta 54,55 % de concomitancia estudio-trabajo
- **Cuarto Q:** De 54,56 a 100% estudio-trabajo

Esta distribución muestra, que el 50% de los estudiantes que han trabajado durante los estudios sólo lo ha hecho durante menos de un tercio de su carrera. Sin embargo, los nuevos interrogantes planteados llevaron a cruzar estos datos con el ritmo de avance en los estudios a los efectos de encontrar posibles relaciones entre

la duración de la simultaneidad entre ambas prácticas y sus efectos en las trayectorias académicas.

Cuadro 4 Trayectorias académicas según cuartiles					
	SIMILAR	CERCANA	ALEJADA	SIN DATOS	Total general
Cuartil 1	4	6	20		30
Cuartil 2	3	13	17	1	34
Cuartil 3		9	20	1	30
Cuartil 4	1	6	28		35
SIN DATOS		4	12	1	17
Total general	8	38	97	3	146

Según los datos obtenidos y presentados en el Cuadro 4, el avance similar al previsto en el plan de estudios se concentra en los cuartiles 1 y 2, es decir, entre quienes han trabajado como máximo durante el 30% de la carrera. El ritmo de avance alejado, alcanza su mayor valor en el cuartil 4, es decir, entre quienes han trabajado durante más de la mitad de la carrera.

Para profundizar estos estudios se analiza de qué manera opera la cantidad de horas trabajadas en el ritmo de avance en la carrera. Para ello se presenta la cantidad de horas semanales trabajadas agrupadas en dos intervalos: hasta 20 hs semanales y más de 20 hs semanales. Este intervalo se asienta en las investigaciones que refieren que trabajar hasta 20 hs semanales, no tendrían gran incidencia negativa sobre el desempeño académico (Fazio, porto, Di Gresia, 2004)

En el Cuadro 5 puede observarse que si bien, el grupo de estudiantes que presenta un ritmo de avance similar al previsto en el plan de estudio es minoritario – sólo ocho alumnos-, la mayoría de ellos (siete), declaran trabajar hasta 20 hs. semanales. También entre quienes registran un ritmo de avance cercano al teórico, la mayoría de ellos -58%- declara trabajar hasta 20 hs. Por su parte, entre quienes registran desempeños académicos alejados al previsto en el plan de estudios, la mitad manifiesta trabajar hasta 20 hs. En síntesis, los desempeños académicos similares o cercanos al previsto en el plan de estudios, se corresponden con un bajo número de horas trabajadas. Sin embargo, de las y los estudiantes que se alejan de la trayectoria prevista, la mitad de ellos trabaja menos de 20 horas, situación que lleva a interrogarse respecto a otras variables que podrían estar influyendo en la lentificación de sus estudios.

Cuadro 5. Ritmo de avance en la carrera y horas semanales trabajadas

		Hasta 20 hs		Más de 20 hs		Sin datos	
RITMO DE AVANCE	Total	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Similar	8	7	88%	1	13%		0%
Cercano	38	22	58%	14	37%	2	5%
Alejado	97	48	49%	43	44%	6	6%
Sin datos	3	1	33%	2	67%		0%
Totales	146	78	53%	60	41%	8	5%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos encuesta. FCE. UNL. 2014

La lectura de estos datos, coincidiendo en primera instancia con el análisis de trayectoria realizado anteriormente, permitiría conjeturar que el trabajo afecta el ritmo de avance de las carreras.

Un nuevo escorzo

Si se tiene en cuenta que indagar acerca de las trayectorias implica poner en clave de complejidad la interacción entre la dimensión de lo social y la vivencia subjetiva (Frassa y Muñiz Terra, 2004) entonces resulta necesario ahondar en nuevos datos que posibiliten complejizar la interpretación realizada.

A los efectos de atender a estos planteos, en la encuesta se incluyó una pregunta que tenía como objetivo recuperar la autopercepción del estudiantado respecto a su propia trayectoria. En la pregunta se invitaba al encuestada/o a identificarse con una frase que combinara, desde su perspectiva, ritmo de avance en la carrera y valoración sobre el mismo. Las nueve opciones se despliegan en el cuadro 6 con la consiguiente distribución de unidades de análisis.

Cuadro 6. Autopercepción sobre su trayectoria

Autopercepción	Totalidad muestra	Estudiantes que trabajan
1. Avanzo lentamente y estoy satisfecho/a	24	14
2. Avanzo lentamente, es el ritmo que puedo	103	61
3. Avanzo lentamente y eso me pesa	67	32
4. Voy al ritmo del plan de estudio y estoy satisfecho/a	43	13
5. Voy al ritmo del plan de estudio pero me limita para hacer otras actividades	21	4
6. Voy a un buen ritmo (un poco menor que el del plan pero también con muchas actividades: trabajo, vida social, etc.)	9	6
7. Voy bien en la carrera, pero no rápido	5	3
8. Avanzo lentamente por falta de predisposición	2	2
9. Tengo mi propio ritmo, no es coincidente con el plan pero no me limita a realizar más actividades	13	8

Las autopercepciones de los estudiantes muestran un nuevo escorzo: de los que avanzan lentamente solo un 34% manifiesta cierta frustración o desaliento respecto de sus trayectorias y ese porcentaje se reduce al 29% en los estudiantes que trabajan. ¿Podría interpretarse como una elección de los estudiantes el transitar sus estudios con un ritmo más lento? ¿El fenómeno del rezago implica necesariamente una valoración negativa?

Muñoz Terra (2012) plantea que, al revalorizar al sujeto como objeto de investigación, la preocupación de la investigación se centra en rescatar la trayectoria del actor social, sus experiencias y su visión particular, como también aprehender el contexto en el que tienen lugar, puesto que son vivencias epocales. Esta investigación tiene como población de estudio estudiantes universitarios, siendo la mayoría “adultos jóvenes” que pertenecen a una nueva generación. Se puede conjeturar que las nuevas generaciones no necesariamente resuelven las formas de transitar un estudio universitario y la entrada al mundo del trabajo tal como lo hicieron las generaciones que las precedieron; tal vez, queda perimido, o al menos no es el único modo posible, resolver estas conjugaciones de un modo etápico, lineal y progresivo. Los datos del cuadro 6 invitan a conjeturar que si el ritmo de avance en el estudio no condice con el ritmo esperado, al menos desde la mirada de un porcentaje importante del estudiantado, no es percibido como un problema. Estos datos interpretan los parámetros del mundo moderno, las categorías que se crearon para interpretarlo y las metodologías que se aplicaron para aproximarnos a él.

Por su parte el concepto de rezago también ha generado múltiples investigaciones en el campo educativo, definiéndose como el ritmo de avance en los estudios que no coincide con el plan de estudio establecido. Para medir este fenómeno se utilizan distintos indicadores (cantidad de materias aprobadas, años de permanencia, interrupciones en el estudio, etc.) combinados entre sí de distintas maneras, pero hay algo que permanece: el sentido asignado al modo que un/a estudiante transita, en este caso, el estudio universitario. Ese sentido, como único modo posible, no sólo arrastra una carga valorativa negativa, también alude a una concepción epistemológica opuesta al planteo que hace Terigi (2008) cuando afirma que las trayectorias educativas nunca son homogéneas. Siendo las trayectorias itinerarios que se realizan cuando se sigue el recorrido gradual de una propuesta de formación según una cronología estándar propuesta por el sistema, la autora mencionada distingue al menos dos tipos de trayectorias: las teóricas y las reales. Las *trayectorias teóricas* son aquellas que describen recorridos lineales y continuos ajustados a los tiempos pautados por la cronología del sistema, y las *trayectorias reales* describen los itinerarios singulares que los estudiantes efectivamente realizan por las ofertas de escolarización (Terigi, 2008).

Al abordar trayectorias académicas y laborales se presenta como un desafío la búsqueda de regularidades pero a su vez, la recuperación de lo particular, a modo de experiencias vitales, contextualizadas en procesos institucionales muchos más amplios (sociales, históricos, culturales...).

Conclusiones

Los estudios acerca de la simultaneidad entre estudio y trabajo en la educación superior presentan un gran desafío teórico y metodológico en tanto objeto complejo que presentan múltiples aristas. Deconstruir los sentidos y significados de las categorías teóricas que se utilizan y asumir el reto que supone lo metodológico resulta necesario a los efectos de instalar la justicia curricular en términos de inclusión incluyente.

Desde lo metodológico y a sabiendas que las trayectorias entran en lo organizacional /institucional y lo individual, resulta aconsejable una estrategia general de triangulación con miras a aumentar la validez de los hallazgos y el grado de confianza de los mismos. En esta instancia cobran fuerza las metodologías cualitativas, como entrevistas, historias de vida, grupos de discusión, etc., que permiten recuperar los aportes de los distintos integrantes de la comunidad educativa en vistas a

contribuir a la creación de significados e interpretaciones de los distintos actores involucrados.

Estudiar las trayectorias académicas en clave de pluralidad invita a romper con la lógica homogeneizadora que aún caracteriza al sistema educativo en general, en el que la variabilidad y las diferencias suelen percibirse como “desvíos, fallos a corregir y encauzar” (Terigi 2008). Este planteo interpela a las instituciones universitarias y a las prácticas institucionales y académicas que en su interior se despliegan.

A partir de reconocer trazos diferenciados en los modos de transitar las trayectorias de formación, se considera que estas discusiones representan insumos de valor para la definición de líneas de acción que asuman el desafío de pensar una facultad con propuestas inclusivas de las diferencias, con miras a reconocer que las diversidades son características distintivas, por lo tanto ameritan acciones pensadas desde la heterogeneidad.

Bibliografía

- Arias, F. y Patlán, J.** (1998). El trabajo de los estudiantes y su relación con algunos aspectos demográficos: el caso de la Facultad de Contaduría y Administración. UNAM. Revista de Educación Superior. núm. 107. México. ANUIES.
- Aibar, J.; Cortés, F.; Martínez, L y Zaremborg, G.** (2014). El Helicoide de la investigación: metodología en tesis de ciencias sociales. Flacso. México.
- Arias, F. y Patlán, J.** (2002). La situación laboral de los estudiantes y su relación con algunas variables demográficas en cuatro facultades de la UNAM. Revista de la Educación Superior, num. 122, abril-junio. México.
- Barañano, M. y Finkel, L** (2014) Transmisión intergeneracional y composición social de la población estudiantil universitaria española: cambios y continuidades, | Revista de la Asociación de Sociología de la Educación RASE vol. 7, núm. 1: 42-60
- Barron, P. and Anastasiadou, C.** (2009). Student part-time employment: implications, challenges and opportunities for higher education. Napier University. Edimburgo, Escocia, Reino Unido.
- Bucheli, M. y Spremolla, A.** (2000). La Oferta de trabajo de los estudiantes universitarios. Documentos de trabajo, Uruguay, Recuperado de: <http://ideas.repec.org/p/ude/wpaper/0500.html>
- Callender, C.** (2003). Attitudes to debt: School leavers' and further education students' attitudes to debt and their impact on participation in higher education, Universities UK, London.

- Callender, C.** (2008). The impact of term-time employment on higher education students' academic attainment and achievement. Birkbeck, University of London. Londres, Inglaterra, Reino Unido.
- Cuevas de la Garza, J. F., y de Ibarrola Nicolín, M.** (2013). Vidas cruzadas. Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes. *Revista de la educación superior*, 42(165), 124-148. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO185-27602013000100007&lng=es&tlng=es.
- Di Gresia L. Fazio, M. y Porto A.** (2004). Dinámica del Desempeño Académico. Documento de Trabajo Nro. 49, Departamento de Economía de la Universidad Nacional de La Plata.
- Fernández Berdaguer, L. y Riquelme, G.** (1986). La inserción de los jóvenes con educación superior en el mercado de trabajo, UNESCO-CRESALC. Ministerio de Trabajo, Buenos Aires.
- Fernández Berdaguer et al** (2002). Estado del arte de la demanda de universitarios y técnicos superiores" en Demanda de universitarios y técnicos superiores. 2º y 3º Informes de Avance. Buenos Aires, diciembre 2001 y marzo 2002, respectivamente. Proyecto de la CONEDUS.
- Frassa, J. y Muñiz Terra, L.** (2004) Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico. Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos, IDES.
- García de Fanelli, A.M.** (2011). Financiación de la educación superior argentina. *Revista Educación Superior y Sociedad*. Venezuela: IESALC- UNESCO.
- García de Fanelli, A.M.** (2006). Condicionamientos y estrategias de los gobiernos universitarios en la implementación de las políticas de acción afirmativa. *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior*. Fundación Equitas. OEI. Lima, Perú
- Guzman, C.** (2004). Los estudiantes frente a su trabajo. Un análisis en torno a la construcción del sentido del trabajo. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 9(22), 747-767. Consejo mexicano de investigación educativa. A.C.México
- Muñiz Terra, L.** (2012). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico- metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de las Ciencias Sociales*. ReLMCS, vol. 2, n° 1, primer semestre de 2012
- Panaia, M.** (2015) *Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Panaia M.** (Coord.) (2013). *Abandonar la universidad con o sin título*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

- Panaia, M.** (2011) Algunas reflexiones sobre los abandonadores en el caso de las ingenierías de UTN. VI Encuentro Nacional y II Internacional de Laboratorios de Monitoreo de Inserción de Graduados.
- Panaia M.** (Coord) (2009). Inserción de jóvenes en el mercado de trabajo, Editorial La Colmena, Buenos Aires.
- Panaia, M.** (Coord) (2007). Transformaciones territoriales y productivas en el mercado de trabajo Litoral. Imp Bs As. Buenos Aires.
- Panaia, M.** (2006). Trayectorias de ingenieros tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo. Miño y Dávila. Madrid -Buenos Aires.
- Petit, M., González, M. y Montiel, M.** (2011). Aproximación al perfil del estudiante trabajador de la Universidad del Zulia. Salud de los Trabajadores, 19(1), 17-32. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01382011000100003&lng=es&tlng=es.
- Planas, J. y Avila, I.** (2013). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios?. Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries). México. unam-iissue/ Universia, vol. V, núm. 12, pp. 23-45, Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/322>
- Planas, J.** (2013). Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional. Revista de la Educación Superior, vol. XLII, núm. 165, pp. 31-62.
- Riquelme, G. y Fernandez Berdaguer, L.** (1990). La inserción de jóvenes universitarios en el mundo del trabajo. La relación estudio-trabajo y las expectativas sobre la vida profesional. Buenos Aires. Instituto de Ciencias de la Investigación, Cuadernos de Investigación nro. 2. Área: Educación y Economía, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Riquelme, G. y Herger, N.** (2009) La transición de la educación al trabajo de los estudiantes avanzados de tres universidades argentinas. Ponencia presentada en el III Congreso Nacional y I Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires. Recuperado de: www.saece.org.ar
- Riquelme, G.** (2008) Reseña Proyecto Interuniversitario en Redes: Las universidades frente a las demandas sociales y productivas El rol promotor y la capacidad de intervención Las respuestas de reorientación y cambio curricular (PICT Redes 00013) (2003-2007). Buenos Aires.
- Riquelme, G.** (2003) Educación superior, demandas sociales y productivas y mercado de trabajo Colección Ideas en Debates. Consejo Editor de la Facultad de Filosofía y Letras. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Robotham, D.** (2011). Student part-time employment: characteristics and consequences. De Montfort University. Leicester, Leicestershire, Inglaterra, Reino Unido.

- Terigi, F.** (2008). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. En Dussel, Inés (comp.). *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires, Santillana.
- Terigi, F.** (2009). “*Las Trayectorias escolares*”, documento elaborado en el marco del Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del fracaso escolar” desarrollado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD)
- Tinto, V.** (1986). Definir la deserción: una cuestión de perspectivas en *Revista de Educación Superior*. Distrito Federal, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), vol. XVIII, No 3.
- Toscano, A.; Briscioli, B. y Morrone, A.** (2009). “Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje”. Instituto de Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Zandomeni, N. y Canale, S.** (2010) Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. *Revista ciencias económicas*

Debates y tendencias del empleo estudiantil

CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ

carlota@unam.mx

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México.

1 Introducción

Gran parte de los estudiantes de educación superior realizan alguna actividad remunerada de manera paralela a sus estudios. Este fenómeno no es nuevo, ha existido desde tiempo atrás y en muchos países; por supuesto que hay diferencias tanto en la proporción de estudiantes que trabaja, como en sus condiciones laborales. Las diferencias radican principalmente en las características particulares de los estudiantes, en las condiciones institucionales y en el contexto económico y social de los países y las regiones.

Si partimos del hecho que los estudiantes estudian y trabajan de manera simultánea, surge la pregunta: ¿de qué manera incide la condición laboral en el desempeño escolar y concretamente en el abandono de los estudios? En este contexto de discusión, el objetivo de este trabajo es mostrar la complejidad del empleo estudiantil como objeto de estudio, los debates internacionales y las tendencias del fenómeno en México, con el fin de derivar propuestas para la investigación de los vínculos entre el empleo estudiantil y el abandono escolar, así como para la prevención del abandono escolar.

2 El trabajo estudiantil: elementos para su conceptualización

El empleo estudiantil es un fenómeno complejo en el que se articula el sistema educativo y el mercado de trabajo, de allí que los cambios que ocurren en cada uno de estos ámbitos, se ven reflejados en las tendencias y modalidades que adquiere este fenómeno. El empleo tiene repercusiones en la vida del estudiante, en tanto que dedica una parte de su tiempo a esta actividad y que le genera ingresos, pero también repercute en su vida académica y en su trayectoria laboral.

Las modalidades del empleo estudiantil son muy diversas y dependen de distintos factores, por ende, impactan de manera diferente en el abandono escolar. En lo que se refiere al carácter del trabajo y las condiciones en que se desarrolla, éste varía según la frecuencia, es decir, si se realiza de manera permanente o temporal; durante los días hábiles o los fines de semana; varía también en función con el tiempo que se dedica al trabajo, ya sean solo algunas horas a la semana, medio tiempo o tiempo completo; el salario que se recibe, las prestaciones y el tipo de actividades que se realizan, sobre todo, si éstas representan algún tipo de aprendizaje o experiencia para los estudiantes, o bien, representan cansancio y desgaste. En cuanto a las características de los estudiantes, los factores que intervienen son sobre todo, el sexo, la edad y el estrato socioeconómico. Se encuentra también presente el ámbito de la subjetividad, esto es, los motivos que tienen los estudiantes para trabajar, el significado que le atribuyen al trabajo y sus propios proyectos académicos y laborales. En el ámbito institucional se ponen en juego las condiciones que se ofrecen a los estudiantes para realizar ambas actividades, que pueden traducirse en restricciones de horarios y flexibilidad curricular.

3 El debate en torno al empleo estudiantil

El empleo estudiantil se configura como un campo de investigación del cual se derivan diversas líneas temáticas y que a partir de sus resultados, se generan debates y nuevas preguntas. La sociología norteamericana cuenta con una sólida y larga tradición en este campo, sobre todo en el nivel bachillerato. La mayor parte de los estudios son de tipo cuantitativo y emplean modelos de correlación estadística. Una de las preocupaciones centrales de las investigaciones es el costo-beneficio que representa estudiar y trabajar de manera simultánea.

En lo que se refiere al ámbito académico, diversas investigaciones sostienen que el empleo estudiantil tiene efectos negativos en el desempeño escolar, en tanto, que interfiere con el tiempo que se dedica a los estudios, a las tareas escolares y en las metas propiamente educativas, lo cual se traduce en bajo rendimiento, reprobación y que puede llegar hasta el abandono escolar (Mortimer *et al.*, 1996; Steinberg *et al.*, 1993 y Steinberg y Dornbursch, 1991, Stern y Nakata, 1991). Los resultados muestran que los efectos del empleo estudiantil varían de acuerdo con las horas que se dedican al trabajo y establecen que cuando se ocupan más de 20 horas a la semana los efectos son negativos, como no sucede cuando se dedican menos de 20 y que incluso, llegan a mejorar el aprovechamiento (Bachmany Shulenberg, 1993. Otros

investigadores sostienen que no hay relación entre las horas trabajadas y los resultados académicos ya que lo que se afecta son las actividades extracurriculares y la vida social (Ford *et al.*, 1995). Quienes defienden los efectos positivos del trabajo, destacan también que hay factores más importantes como la motivación, el compromiso con el trabajo y los estudios y el tipo de actividad que se desempeñe, ya que el trabajo puede aportar conocimientos que complementen los aprendizajes escolares, sobre todo, si los trabajos se encuentran relacionados con la carrera de estudio (Goldstein y High, 1992; Stern y Nakata, 1991). En este mismo sentido, hay quienes afirman que cuando el trabajo se realiza dentro del campus universitario en el que se estudia, los efectos son positivos ya que los estudiantes se involucran con las actividades académicas (Pascarella *et al.*, 1994).

Los efectos positivos del trabajo se ubican sobre todo, en el ámbito laboral, ya que se considera que el desempeño de cualquier actividad laboral permite a los estudiantes el desarrollo de habilidades y comportamientos que exige el trabajo. Los resultados de algunas investigaciones llevan a afirmar que los estudiantes que trabajan durante los estudios, se insertan mejor en el mercado de trabajo al finalizar los estudios, en menos tiempo y con trabajos mejor remunerados, ya que ponen en juego la experiencia adquirida (Mortimer *et al.*, 1994; Carr *et al.*).

La investigación en Francia no ha desarrollado el empleo estudiantil como un campo específico y delimitado, más bien se ha analizado este fenómeno desde dos vertientes: la primera, en el marco de problemas como las transformaciones de la universidad, los procesos de democratización de la enseñanza superior, los nuevos públicos, la desigualdad social y educativa; en la segunda vertiente se analiza el empleo estudiantil como parte de las condiciones de la vida estudiantil.

Uno de los principales puntos del debate en Francia gira en torno al origen socioeconómico de los estudiantes que trabajan. Por una parte, hay una larga tradición de investigaciones fundamentadas en las teorías de la reproducción de Pierre Bourdieu y Baudelot y Establet (2003), que sostienen que los estudiantes de más bajos recursos económicos, trabajan en mayor proporción que los de más altos recursos, lo cual reproduce las condiciones de desigualdad social. Investigaciones posteriores como las de Eicher y Gruel (1996), que se basan en el análisis de encuestas nacionales, sostienen que si bien los estudiantes que trabajan proceden de diversos grupos sociales, el nivel socioeconómico tiene un gran peso, ya que las actividades que realizan y el tiempo de trabajo es distinto. Los grupos más acomodados realizan actividades relacionadas con su carrera y menos horas que quienes provienen de los estratos socioeconómicos más bajos. Otras investigaciones como las de Erlich (1997), también basadas en encuestas nacionales, coinciden con los

hallazgos anteriores, pero agregan que la edad es también un factor importante en tanto que representa el pasaje hacia la vida adulta.

Pinto (2014) sostiene que el trabajo estudiantil mantiene y refuerza las condiciones de desigualdad social y rechaza el discurso que promueve el trabajo como el medio idóneo para la adquisición de competencias de todos por igual. Desde su punto de vista, los recursos económicos y culturales de los estudiantes definen el tipo de trabajo que se desempeña y el papel que juega a lo largo de la trayectoria escolar y laboral. De acuerdo con los usos sociales que los estudiantes le asignan al trabajo a lo largo de su trayectoria académica y laboral, así como con las condiciones desiguales de los mismos estudiantes, la autora distingue el que tiene un carácter *provisional*, el de *anticipación* y el de *eternización*.

En América Latina y en México, no existe tampoco un campo de estudio delimitado sobre el trabajo estudiantil, similarmente al caso de Francia, se encuentran algunos trabajos que de manera secundaria lo tratan cuando se abordan temas como las oportunidades educativas y laborales o cuando se elaboran los perfiles estudiantiles, en ambos casos, se concibe el trabajo estudiantil como un indicador socioeconómico.

4 Tendencias y hallazgos en México

En México se cuenta con algunas investigaciones que analizan las tendencias y las características del empleo estudiantil en diversas instituciones de educación superior y en algunas carreras, como es el caso de Salas y Flores (2016); Cuevas e Ibarrola (2015); Planas y Enciso (2013); Vázquez (2009); González y Bañuelos (2008); Guzmán (2004) y Arias (2003). Otras investigaciones incluyen aspectos del trabajo estudiantil en el marco de investigaciones más amplias acerca de las características de los estudiantes o del análisis de temas referidos a las oportunidades educativas y laborales o a la desigualdad educativa, o bien a temáticas específicas. En estas investigaciones se incorpora la condición laboral del estudiante como una variable que puede incidir en otros fenómenos. En el caso del abandono escolar se incluye la condición laboral del estudiante como una de las causas que interviene, sin embargo, no se cuenta con trabajos referidos específicamente al análisis de los vínculos entre el trabajo estudiantil y el abandono escolar en el nivel superior.

Uno de los problemas principales a los que se enfrenta la investigación sobre el empleo estudiantil es la escasez y la incompatibilidad de fuentes de información. Por lo regular, las instituciones de educación superior generan sus propias fuentes a

través de cuestionarios dirigidos a la población estudiantil, en los que se incorporan algunas preguntas aisladas acerca de la condición laboral, sin embargo, éstas son distintas en cada institución y difícilmente pueden compararse. Se pueden obtener algunos datos de encuestas aplicadas para otros temas o fuentes nacionales como las encuestas de empleo que proveen información descriptiva referida al mercado de trabajo, pero limitada para analizar desde la perspectiva educativa. La mayor parte de los trabajos son de tipo cuantitativo que se basan en el análisis de frecuencias y de correlación; sólo algunos emplean modelos estadísticos más complejos. Por su parte se cuenta con dos trabajos cualitativos y uno mixto que han incurrido en la dimensión subjetiva.

A pesar de las limitaciones y a través de diversas fuentes y estudios se pueden encontrar ciertas tendencias claras en México, que coinciden en términos generales con las tendencias en otros países y que a continuación se enumeran:

1) Alrededor de una tercera parte de los estudiantes trabaja, según la encuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2013) 26.3%. Para el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2014) 31% de quienes ingresan por pase reglamentado y 46% por concurso de selección. Un año antes de egresar de la U de G trabajaba el 57.2% (Planas y Enciso, 2013).

2) Trabajan en mayor proporción los hombres (30.7%), que las mujeres (21.7%) (ANUIES, 2013). Un año antes del egreso de la U de G trabajaba 62.5% de los hombres y 52.7% de las mujeres (Planas y Enciso, 2013).

3) Conforme aumenta la edad aumenta la proporción de quienes trabajan, el 23.1% del total de quienes tienen entre 19 y 23 años, mientras que el 45.6% de los que tienen más de 24 años (ANUIES, 2013). Un año antes del egreso de la U de G, trabajaba 56.2% de los menores de 30 años y 72.8% de más de 30 años (Planas y Enciso, 2013).

4) La mayoría son solteros 88% para el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco (UAM-A) (Vázquez, 2009).

5) El trabajo que realizan es sobre todo temporal, para el caso de la UNAM solo el 5.4% del total de estudiantes tiene un trabajo permanente, mientras que el 18.7% trabaja temporalmente (UNAM, 2014).

6) Trabajan pocas horas. En la UNAM, 40% trabaja menos de 16 horas; 36% de 16 a 32 horas y 24% más de 32 horas (UNAM, 2014). En la UAM-A, 24.7% trabajan menos de 10 horas; 27.1% de 11 a 20 y 48.2% de 21 a 40 (Vázquez, 2009).

7) Los que más trabajan son del área de Ciencias Sociales y Administrativas (28.8%) y Educación y Humanidades (28%) (ANUIES, 2013). En la UAM-A, del

área de Ciencias Básicas e Ingeniería (43.15%), después Ciencias Sociales y Humanidades (33.9%) (Vázquez, 2009). En la U de G trabajaba un año antes de egresar el 65.20% de Educación y Humanidades; 62.50% de Ingeniería y Tecnología y 61.37% de Ciencias Sociales y Alternativas (Planas y Enciso, 2013).

9) Los estudiantes de universidades privadas trabajan más que los de públicas. El 39.3% del total de estudiantes de universidades privadas trabaja, mientras lo hace el 24.6% del total de estudiantes de universidades públicas (ANUIES, 2013).

10) Trabajan los estudiantes provenientes de distintos estratos socioeconómicos. Sin embargo, se observa que los estudiantes cuyas familias tienen los más bajos ingresos trabajan en menor proporción (22.9%) que quienes tienen los mayores ingresos (32%) (ANUIES, 2013). Contrario a los resultados nacionales, en el caso de los que egresaron de la U de G, 62.3% de los de origen social bajo trabajaba un año antes de egresar; 52.4% de los de origen social medio y 54.3% alto (Planas y Enciso, 2016)

En cuanto a las tendencias encontradas, los puntos más polémicos se refieren a la relación entre el origen socioeconómico y el trabajo. En el estudio de Vázquez (2009) sobre el caso de la UAM-A, no encuentra una relación significativa entre el estatus socioeconómico y la condición laboral, sin embargo, muestra otros elementos que dan cuenta de la precariedad laboral y económica de los estudiantes, así como encuentra que los estudiantes destinan sus ingresos para el sustento y apoyo a la economía familiar. Al comparar a los estudiantes que estudian y trabajan con los que solo estudian, la autora encuentra que los estudiantes que trabajan presentan menor rendimiento y trayectorias más rezagadas, en este sentido, que se configuran como un grupo vulnerable y en riesgo académico. Contrariamente a lo expuesto, Arias (2003) sostiene que el origen socioeconómico de los estudiantes, medido a través de la escolaridad y ocupación de los padres no se relaciona con la condición laboral, mientras que la edad y el sexo sí se encuentran asociados. Planas y Enciso (2016) no encuentra diferencias significativas de acuerdo con el origen social, por lo que enfatizan que el trabajo estudiantil “no es de pobres y de hombres”.

A partir de una perspectiva cualitativa, la investigación de Guzmán (2004), acerca de los estudiantes de cuatro carreras de la UNAM que trabajan, muestra que los estudiantes no sólo trabajan por necesidad económica, sino que hay otras búsquedas y distingue cuatro sentidos conferidos al trabajo: el trabajo por *necesidad*, para los gastos escolares y para el sustento; el trabajo como *aprendizaje y experiencia laboral* y un sentido *personal*, ya sea para el consumo del estudiante como por gusto.

Los estudios de Salas y Flores (2016) y de Planas y Enciso (2013) se basan en el análisis de la relación entre el trabajo estudiantil en la Universidad de Guadalajara (U de G) y el mercado de trabajo. Los primeros acotan su estudio a los estudiantes de las carreras de Contaduría Pública y Administración. Mediante un análisis multidimensional basado en un diseño de lógica difusa, los autores encuentran que el mayor beneficio en términos de condiciones laborales lo obtienen los estudiantes cuya percepción sobre la aplicación de las herramientas de la formación superior es alta o muy alta. El estudio de Planas y Enciso es más amplio, pues se refiere a las carreras que se imparten en la U de G, a partir de sus hallazgos sostienen que trabajar durante los estudios puede facilitar una inserción profesional más exitosa que la de los egresados que sólo estudiaron, de tal manera que los éxitos de estos estudiantes en su inserción profesional no se pueden atribuir en exclusiva a sus estudios sino también a los aprendizajes que realizaron trabajando. Además agregan, que si bien, las instituciones educativas consideran al “buen estudiante” como el que tiene alto promedio y no se rezaga, en el mercado de trabajo no opera esa lógica.

Ligado a lo anterior, Cuevas e Ibarrola (2015), desde una investigación de tipo mixta desarrollada con estudiantes de ingeniería, sistemas informáticos y administración de distintas instituciones de Guanajuato, analiza los aprendizajes y saberes que construyen los estudiantes en el contexto escolar y laboral. Ellos encuentran que el trabajo no se contrapone a los estudios, sino al contrario, se complementan, ya que en la escuela desarrollan saberes cognitivos y procedimentales, en tanto que en el espacio laboral los saberes que desarrollan son de tipo actitudinal y metacognitivos, lo cual les ha dado la posibilidad de crecimiento personal y mayor seguridad. A partir de una investigación cualitativa sobre los proyectos laborales de los estudiantes de la Universidad de Sonora que trabajan, Cortéz (2015) también encuentra que los estudiantes reconocen que cuando el trabajo se encuentra relacionado con los estudios aplican sus conocimientos, así como aprenden aspectos prácticos y conocen el mercado de trabajo. En todo tipo de empleos los estudiantes obtienen aprendizajes de tipo social, como es el trato con otras personas y el comportamiento que exigen esos espacios.

Hernández (2014) analiza específicamente los vínculos entre el empleo estudiantil y el abandono escolar en el nivel bachillerato en las zonas urbanas del país. Tomando como fuente la Encuesta Nacional de Ocupación y a partir de un análisis estadístico, establece una fuerte asociación entre el empleo estudiantil y el abandono escolar, de tal manera que los estudiantes trabajadores son los que más desertan frente a los que sólo estudian. La autora muestra que las condiciones laborales co-

mo la intensidad del trabajo, la rama de actividad y las características del joven son elementos que median el efecto en el abandono. En este nivel educativo, se presentan sobre todo, los empleos de tiempo, parcial, en el sector servicios y comercio, con bajos salarios. Las situaciones de mayor riesgo para el abandono escolar se presentan cuando el trabajo es mayor a 20 horas, con un salario bajo y en el sector industrial.

5 Conclusiones y propuestas

A partir de lo expuesto, podemos confirmar que para el análisis de los vínculos entre el empleo estudiantil y el abandono escolar, se tiene que reconocer la complejidad del empleo estudiantil, el cual no se reduce a una simple variable o a un indicador. El debate en torno a este fenómeno, muestra que no hay acuerdo en los resultados, así como tampoco asociaciones directas y contundentes.

Entre lo que coinciden las investigaciones es en identificar como los factores asociados al empleo estudiantil a la edad del estudiante, al sexo y a la carrera de estudio. Los resultados también apuntan a reconocer la multiplicidad de motivos para trabajar y la diversidad de condiciones laborales. Los puntos de mayor polémica se refieren al origen socioeconómico del estudiante como factor que determina la condición laboral del estudiante. Este punto, sin duda, debe profundizarse, así como la tendencia a una mayor proporción de estudiantes trabajadores en las universidades privadas. De acuerdo con las investigaciones presentadas es importante reconocer que el trabajo puede ser un complemento de la formación y un recurso que tiene beneficios en las condiciones laborales de los estudiantes al egresar de la carrera. Cuando se establece que la condición laboral del estudiante se encuentra asociada al abandono escolar, queda la duda acerca de la direccionalidad de dicha relación: ¿los estudiantes abandonan los estudios porque trabajan?, o bien, ¿trabajan los estudiantes porque habían decidido abandonar los estudios? Sin duda, sería importante dilucidar esta asociación.

La mayor parte de las investigaciones que se realizan y que fueron presentadas tienen un carácter estadístico; ofrecen descripciones amplias de la población, así como establecen asociaciones significativas desde modelos causales, lo cual ha significado un aporte importante. Sin embargo, se requiere de más estudios cualitativos, que más allá de las tendencias globales profundicen en las vivencias de los estudiantes en torno al trabajo, en las condiciones de estudio y en los obstáculos que

encuentran en sus motivaciones e intereses. Estas investigaciones pueden también ayudar a comprender el fenómeno y proveer de información importante para prevenir el abandono escolar. Es importante rescatar de las investigaciones francesas, el análisis del empleo estudiantil en el marco de las desigualdades sociales y económicas.

Una vía para avanzar en la comprensión de los vínculos entre el trabajo estudiantil y el abandono escolar, es a partir de identificar a los estudiantes que de acuerdo con su situación y sus condiciones laborales, pueden considerarse en riesgo de abandonar los estudios, esta vía resulta más fructífera que el debate maniqueo de los efectos positivos o negativos del trabajo, como lo plantea la sociología norteamericana. De acuerdo con los resultados de las investigaciones presentadas, podemos plantear que los factores de mayor riesgo se presentan cuando un estudiante trabaja primordialmente por necesidad económica; labora más de veinte horas semanales; realiza actividades que no se encuentran relacionadas con su carrera; su salario es bajo, su preocupación central es el trabajo, dispone de poco tiempo para el estudio y las condiciones materiales para estudiar son precarias.

Para identificar a los estudiantes vulnerables o en riesgo, las instituciones requieren conocer a sus estudiantes y para ello, es indispensable contar con estudios e instrumentos de recolección de información que contengan necesariamente la edad, la intensidad del trabajo, la frecuencia, el tipo de actividad que realizan, el salario, el destino de sus ingresos, los motivos por los que trabajan, interés o gusto por el trabajo. Asimismo es importante que estos instrumentos se apliquen en distintos momentos de la carrera.

En cuanto a las acciones, podemos afirmar que los estudiantes que trabajan requieren de flexibilidad curricular, que les permita avanzar a su propio ritmo y sin ataduras administrativas, oferta de horarios y servicios que se adapten a sus tiempos de trabajo y estudio. Las instituciones podrían contar con instancias de orientación laboral, que puedan ayudar a los estudiantes a buscar trabajos adecuados que no los pongan en riesgo de abandonar los estudios. Las tutorías son también espacios en donde se pueda detectar cuando el trabajo representa un riesgo para los estudios. Finalmente, es importante destacar la importancia de que los programas de becas se canalicen hacia los estudiantes más vulnerables, para ello se requiere de un monto suficiente que pueda evitar los trabajos que ponen en riesgo a los jóvenes de abandonar los estudios.

Referencias bibliográficas

- Arias Galicia, Fernando** (2003). La situación laboral de los estudiantes del último semestre de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM y el estrato socioeconómico de la familia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8 (17), 159-183. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Encuesta Oferta y Satisfacción de Programas y Apoyos Académicos Orientados a la Permanencia Escolar. México: ANUIES.
- Bachman, Jerald y John Schulenberg** (1993). How Part-Time Work Intensity Relates to Drug Use, Problem Behavior, Time Use, and Satisfaction Among High School Seniors: Are These Consequences or Merely Correlates?. *Developmental Psychology*, 29 (2), 220-235.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron** (2003). *Los Herederos*. Los estudiantes y la cultura. Argentina: Siglo XXI editores.
- Carr, Rhoda et al.** (1996). Effects of High School Work Experience a Decade Later: Evidence from The National Longitudinal Survey. *Sociology of Education*, 69, enero, 66-81.
- Cortéz, Danahé** (2015). *Los proyectos laborales de los estudiantes que trabajan: aprendizajes, expectativas y estrategias*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Innovación Educativa, Universidad de Sonora.
- Cuevas, José Fernando y María de Ibarrola** (2015). La perspectiva de los estudiantes que trabajan sobre los saberes y competencias que construyen. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 20 (67), 1157-1186.
- Eicher, Jean-Claude y Louis Gruel** (1996). *Le Financement de la Vie Étudiante*. Enquête 1994. Paris, L'Observatoire de la Vie Étudiante-La Documentation Française.
- Erlich, Valerie** (1998). *Les Nouveaux Étudiants. Un Groupe Social en Mutation*. París, Armand Colin, 256 p.
- Ford, J. et al.** (1995). Part-time Work and Full-Time Higher Education. *Studies in Higher Education*. 20 (2), 187-201.
- Goldstein, Jeffrey y Robert High** (1992). Academic Performance and Student Employment Differences Between Arts and Science and Business Students. *The Adelphi University Colloquium*, Nueva York. 26 p. Ponencia.
- González Martínez, Adriana y David Bañuelos Ramírez** (2008). Estudiantes y trabajo: incongruencias entre sus expectativas y el mundo real. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 38 (3 y 4), 245-270.

- Guzmán Gómez, Carlota** (2004). Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM.
- Hernández Robles, Ana Karina** (2014). Empleo estudiantil en México urbano y su impacto en la deserción escolar del nivel medio superior. Tesis para obtener el grado de Maestra en Estudios de Población. Colegio de la Frontera Norte, México.
- Mortimer, Jeylan et al.** (1993). The Effects of Work Intensity on Adolescents Mental Health, Achievement and Behavioral Adjustment: New Evidence from a Prospective Study, *The Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. Nueva Orlean. 44p. Ponencia.
- Mortimer, Jeylan et al.** Work Experience in Adolescence. *Journal of Vocational Education Research*, 19 (1), 39-65.
- Pascarella, Ernest et al.** (1994). Impacts of On-Campus Work and Off Campus Work on First Year Cognitive Outcomes. *Journal of College Student Development*, 3, septiembre, 364-370.
- Pinto, Vanessa** (2009). L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur. Actes de la Recherche en Sciences Sociales. 183, 58-71.
- Planas-Coll, Jordi y Isabel María Enciso-Ávila** (2013). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 5 (12), 23-45. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/322> [consultada 3 de octubre de 2016].
- Salas Durazo, Iván Alejandro y Lucio Flores Payán** (2016). Análisis de las condiciones laborales de los estudiantes de dos carreras de una universidad pública mexicana. Una aproximación basada en conjuntos de lógica difusa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 7 (20), 23-45- <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/1040> [consultada 3 de octubre de 2016].
- Steinberg, Laurance et al.** Negative Impact of Part-Time Work Adolescent Adjustment: Evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 29 (2), 171-80.
- Steinberg, Laurance y M. Dornbussch** (1991). Negative Correlates of Part-Time Employment During Adolescence: Replication and Elaboration. *Developmental Psychology*, 29 (2), 171-180.
- Stern, David y Yoshi-fumi Nakata** (1991). Payd Employment among U-S. College Student. Trends, Effects, and Possible Causes. *Journal of Higher Education*, 62 (1), 25-43.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2014). Perfil de aspirantes y asignados a técnico en enfermería y licenciatura de la UNAM. México: UNAM- Dirección General de Planeación.

Vázquez Galicia, Linda Eugenia (2009). ¿Estudias y trabajas?. Los estudiantes trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 38 (3 y 4), 121-149.

Trayectorias laborales de estudiantes universitarios: centralidad del trabajo y estabilización laboral temprana

LUCILA SOMMA

lulisomma@yahoo.com.ar

Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados (MIG), Facultad Regional Avellaneda (FRA),
Universidad Tecnológica Nacional (UTN)

Introducción

El escenario descrito por la Sociología de la Educación en América latina instala desde hace más de dos décadas la problemática sobre el acceso, permanencia y egreso en la universidad. Así, la preocupación teórica destinada a conocer la vinculación entre quienes acceden y logran recibirse, los mecanismos institucionales destinados a esos fines, los factores de incidencia para la permanencia estudiantil y las características del tránsito universitario, es relativamente reciente. Una línea de investigación común vincula los factores de acceso, permanencia y egreso universitario a las características socioeconómicas de los/as estudiantes (el tipo de inserción laboral y los ingresos del hogar de origen, el nivel educativo de los padres y madres, en otros). De acuerdo con García de Fanelli (2005), así como existe una correlación estrecha entre el quintil del hogar de origen y el acceso a la educación superior existe también una correlación similar respecto del egreso efectivo. Los/as que provienen de un hogar de ingresos altos no sólo tienen más probabilidades de acceder a estudios superiores, sino que también de egresar. A su vez, y como una de las posibles explicaciones en relación a la combinación de estudio y trabajo, la autora describe una vinculación entre la tasa de actividad y la asistencia o deserción a la educación superior, mostrando que la necesidad de trabajar (e indicando esto último como posible variable de la situación socioeconómica) podría afectar las probabilidades de los/as estudiantes de permanecer en la universidad (García de Fanelli, 2005).

Sin embargo, las desigualdades sociales no son las únicas causas de retraso o abandono universitario, o al menos, no como causas inmediatas sino mediadas por situaciones como el trabajo a tiempo completo, la preparación académica insuficiente producto de una educación secundaria deficiente, ser la primera generación

que accede al nivel superior. También, los factores vocacionales y la condición de juventud son dimensiones que merecen ser tratadas. En este sentido, otra línea de investigación central para comprender el tránsito por la universidad, que en esta ponencia no podremos abordar, es la articulación entre el nivel superior y la escuela secundaria. En las últimas décadas, muchos trabajos han abordado el fenómeno de la expansión del nivel secundario hacia su universalización y con ello, la cuestión sobre sus condiciones de permanencia y egreso (Ibarrolla y Gallart, 1994; Acosta, 2012). Es un dato conocido que con la expansión matricular y los cambios recientes en el sistema educativo, se han dado procesos de segmentación del nivel secundario que generan diferentes oportunidades de acceso al mercado de trabajo y a la continuidad de estudios superiores (Braslavsky, 1985). Así, se abre el interrogante sobre la efectiva formación del nivel secundario para los estudios superiores.

La compleja articulación entre estudio y trabajo

Analizar las dimensiones relativas a la relación educación trabajo en el caso de estudiantes con dificultades en el avance de la carrera de grado, resulta relevante para reconstruir el lugar que ocupa el trabajo a lo largo de su trayectoria de formación, considerando que la totalidad de ellos/as trabajaron por lo menos en algún momento de la cursada. Tal como desarrollamos al introducir la ponencia, ser trabajador/a por tiempo completo y disponer de una dedicación parcial al estudio puede considerarse un factor condicionante de abandono (Ezcurra, 2011). Sin embargo, la inserción laboral de los/as jóvenes no se da de manera repentina en un momento determinado y para siempre, en la actualidad se vive como un proceso extendido en el tiempo donde se combinan toda una serie de empleos de distinta calidad, modalidad de contratación, jornada horaria y duración, antes de la llegada a la estabilización en el empleo (Jacinto, et. al 2005).

En ese recorrido encontramos también el pasaje de la actividad a la inactividad, o de la inactividad al desempleo para volver a la actividad. Si bien los procesos de inserción varían según los saberes y credenciales adquiridas en el sistema escolar, la condición de clase, de género y el ciclo de vida, se trata sobre todo de un fenómeno asociado a las condiciones generales del mercado de trabajo y el crecimiento o deterioro del sector productivo que afecta fundamental aunque no exclusivamente a los jóvenes, por el grado de vulnerabilidad que significan las primeras inserciones. La particularidad de la goza nuestro análisis resulta del entrecruzamiento de este proceso de estabilización en el empleo con la trayectoria de formación, donde en este

caso se suma el hecho de trabajar con una población de estudiantes universitarios/as con serias dificultades en el avance de la carrera. Es decir para la mayoría de ellos/as se plantea el desafío de superar estas dificultades a partir de la elaboración de estrategias que permitan una convivencia no caótica entre el trabajo y el estudio.

En relación al recorrido laboral, dado que los/as 58 estudiantes trabajan por lo menos en algún momento de la carrera y un porcentaje alto sostiene al menos una ocupación por el término de dos años, una línea de análisis importante resulta del abordaje sobre la vinculación de los/as alumnos/as con el trabajo. En primer lugar, nos preguntamos por la naturaleza de esos trabajos, si existe vinculación con su formación secundaria o bien con su formación superior, y cuál es la manera de compatibilizar los tiempos de trabajo con los tiempos de estudio. Pero también, qué representación tienen los/as estudiantes sobre el trabajo, sobre la necesidad o importancia de trabajar, y si éste adquiere mayor centralidad a lo largo de los cinco años de trayectoria.

Surgen así el interrogante de si el trabajo constituye un obstáculo o limitante de la continuidad y regularidad de la cursada de los/as estudiantes, o bien si estos/as estudiantes valoran o sopesan el lugar del trabajo respecto del estudio.

La inserción laboral de los/as estudiantes, algunas características

Si bien casi la totalidad de los/as estudiantes de la UTN-FRA se inserta laboralmente en algún momento de la carrera y la articulación entre estudio y trabajo suele ser la regularidad de esta población, la particularidad de este grupo radica en que esta inserción se da relativamente más temprano que en otros grupos de estudiantes y graduados/as de la misma Facultad, estudiados/as por el Laboratorio Monitoreo de Inserción Graduados (Simone, et. al. 2013 y Simone, et. al. 2012).

De una comparación realizada entre todos los/as estudiantes ingresantes en 2007 y el grupo –con dificultades- de ingresantes 2009, se deduce que mientras que en los grupos con mejor recorrido académico la inserción es más tardía (en el grupo con mayor avance en la carrera más de un 50% se inserta laboralmente después del segundo año), en el grupo con mayores dificultades se presenta la actividad laboral desde el inicio de la carrera. Además, de acuerdo con la variable “estabilización en el empleo” -que tiene en cuenta los trabajos que se sostienen al menos durante dos años de manera independiente o bien con contratos de tiempo indeterminado- hay una diferencia notoria entre el porcentaje de estudiantes cohorte

2009 que registran estabilización (81%) y el correspondiente al total de ingresantes 2007, donde sólo el 62% registra estabilización en el empleo luego de transcurrir cinco años en la carrera.

Coincidentemente, el grupo de los/as 58 ingresantes 2009 entrevistados/as presenta algunas características similares en relación a su inserción laboral. En primer lugar, los/as 58 trabajan en algún momento de su trayectoria de los/as cuales, el 53% ya se encuentra inserto/a en el mercado de trabajo antes de comenzar la carrera y un 29% ingresa entre el 1° y 2° año de la trayectoria; de modo que más del 80% de los/as estudiantes de este grupo comienza a trabajar antes o al poco tiempo de ingresar a la carrera. Además, la amplia mayoría obtiene a lo largo de su trayectoria en la carrera empleos con algún grado de formalidad y permanecen en los mismos al menos dos años.

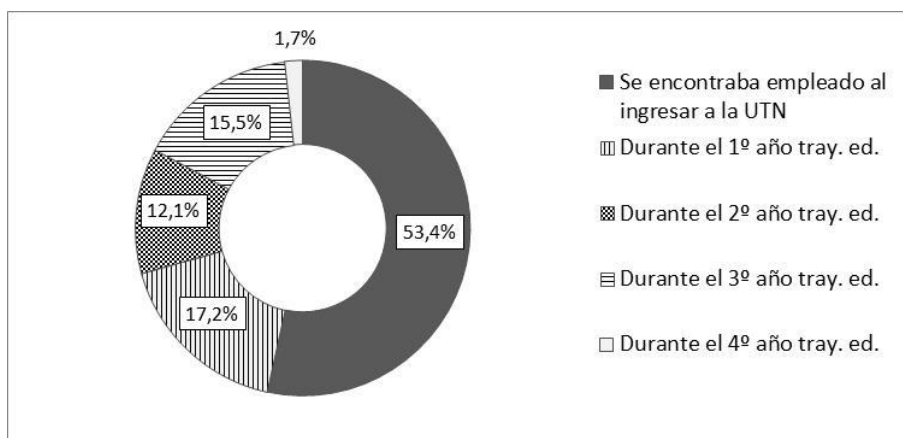


Gráfico 16. Momento de inserción al mercado de trabajo (n=58). Fuente: Laboratorio MIG, UTN-FRA 2016.

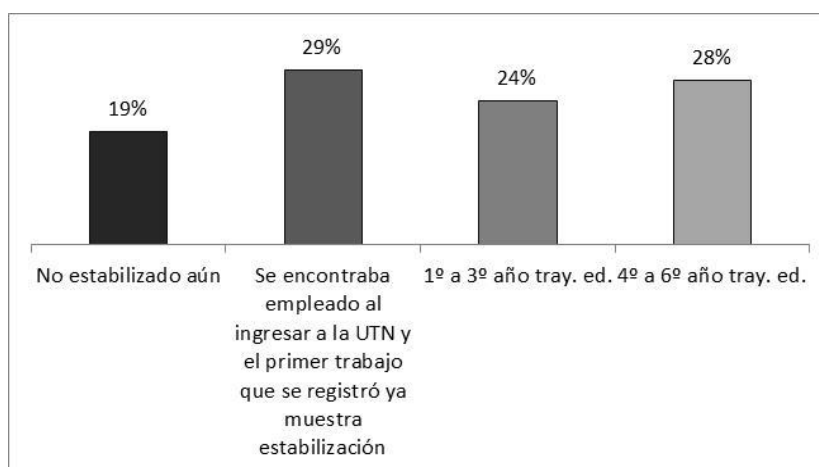
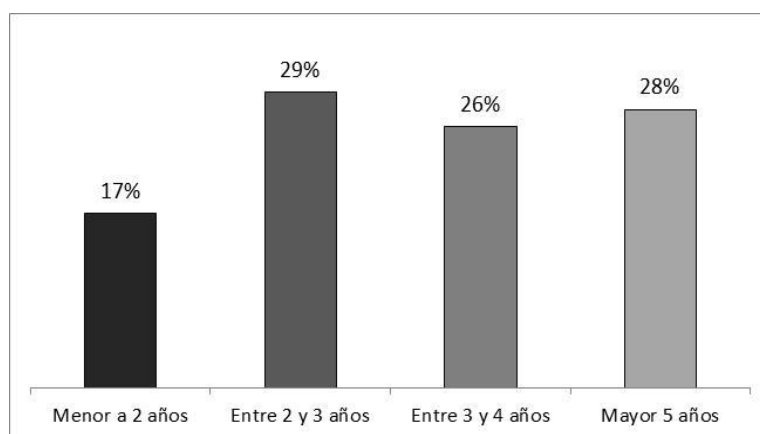


Gráfico 17. Momento de estabilización en el mercado de trabajo (n=58). Fuente: Laboratorio MIG, UTN-FRA 2016.

Esta situación descrita tiene correspondencia directa con la baja presencia de becas en las trayectorias de estos/as estudiantes. Es decir, para este grupo la obtención de becas tanto con o sin contraprestación no resultan lo suficientemente atractivas ni deseadas como para reemplazar lo que se obtiene en el trabajo, no sólo en términos económicos sino también en experiencia laboral.

No obstante, cabe resaltar que en la población de estudiantes ingresantes en 2009, la cantidad de becas otorgadas creció notablemente con respecto a cohortes anteriores, a partir de diversos programas promovidos por parte del Estado para el apoyo de carreras científico tecnológicas¹. En este sentido, 15 de los 58 entrevistados/as gozaron de beca, la mayoría lo hace en el primer año de la carrera y la duración de las becas no supera los dos años, dado que su retención suele estar atada a un criterio de regularidad y continuidad de los estudios.

Para adentrarnos en las particularidades de los trabajos obtenidos, decidimos seleccionar para cada estudiante el empleo de mayor duración ya que consideramos que es aquel en el que el/la estudiante transita más tiempo de la trayectoria y por lo tanto goza de relevancia para ser analizado. Para el 28% de los/as estudiantes éste trabajo dura cinco años o más, y por lo tanto constituye su único empleo a lo largo de la cursada, aunque hay una distribución similar (29%) para los que permanecen más de dos y hasta tres años en este empleo, y un 26% para los que están más de tres y hasta cuatro años. Por último, el 17% transcurre menos de dos años en él.

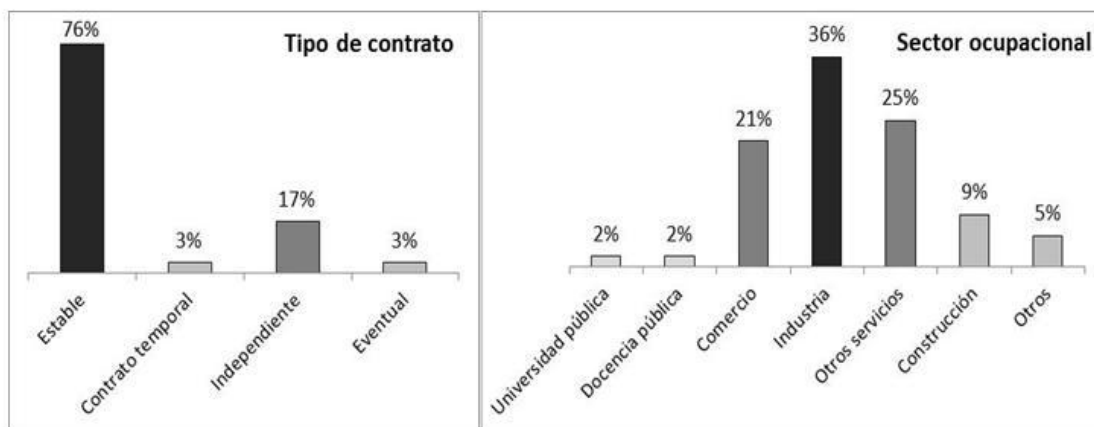


1 Las becas brindadas a estudiantes de los primeros años provienen de dos modalidades diferentes de financiamiento: 1) de la propia universidad: becas internas de la UTN (de ayuda social, investigación y servicios) y becas propias de la Facultad Regional Avellaneda; 2) externas: otorgadas por el Ministerio de Educación de la Nación o de instituciones bancarias y fundaciones. Entre las becas internas encontramos: Programa de Becas UTN de Ayuda Social y de Investigación y Servicio; y el Programa Ingresantes Destacados. Entre las externas: el Programa de Becas de la Fundación BAPRO; Programa de Becas Bicentenario, Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR).

Gráfico 18. Duración del empleo más largo (n=58). Fuente: Laboratorio MIG, UTN-FRA 2016.

En relación a la caracterización de los empleos más largos, se trata mayoritariamente de trabajos en relación de dependencia (79%), ya sean con contrato por tiempo indeterminado, contratos temporales o relaciones informales, mientras que los trabajos independientes (21%) incluyen trabajos como cuenta propia o eventuales (lo que se conoce como “changas”).

Los sectores ocupacionales que predominan en estos empleos son: industria (36%), servicios empresariales (25%), comercio (21%) y el sector de la construcción (9%). Éste último rubro está más ligado a los trabajos por cuenta propia, que en el caso de estos/as estudiantes se traduce en trabajos de albañilería, electricista, pintura y refacciones domiciliarias en general, vinculados al título técnico que muchos/as adquieren tras el egreso del nivel secundario. Como se observa en artículos anteriores (Simone, et. al 2013), a medida que los/as estudiantes avanzan en la carrera y obtienen experiencia laboral, los sectores de la industria y los servicios empresariales van adquiriendo mayor representatividad mientras que el del comercio y la construcción van disminuyendo.



Gráficos 19 y 20. Tipo de contrato y sector ocupacional del empleo más largo (n=58). Fuente: Laboratorio MIG, UTN-FRA 2016.

Si tomamos el momento de la entrevista, el 93% de los/as estudiantes se encuentra trabajando, el 5% se encuentra desocupado/a, y se registra un sólo caso de inactividad. Entre los/as que trabajan, hay un 84% que está ocupado/a en un empleo, mientras que el 9% tiene dos empleos o más. La última categoría ocupacional registrada por los/as estudiantes indica que el 81% son asalariados/as (69% del sector privado y 12% de sector público), el 16% son trabajadores/as por cuenta propia no profesionales y hay dos casos donde los/as estudiantes se registran como patrones/as con uno a cinco empleados.

Empleo joven, entre el ser y el deber

Otra de las dimensiones a analizar tiene que ver con la decisión de comenzar a trabajar. Las diferencias entre el cuándo y el dónde hacerlo se plasman en base a los márgenes de libertad con los que se encuentra cada joven para poder decidir. Así al interior de nuestra población también encontramos una diversidad de situaciones, entre ellas las de aquellos/as estudiantes cuyo grado libertad se encuentra sumamente acotado por las necesidades de ingreso que requiere sus hogares. Los cambios en las situaciones familiares como irse a vivir en pareja, tener un hijo/a, el fallecimiento de un/a miembro del núcleo familiar, la desocupación o enfermedad de uno/a de sus sostenes, produce cambios en la vida de estos/as jóvenes que los/as lleva a sumir nuevos roles entre los que encontramos la manutención del hogar.

“No alcanzaba la plata en mi casa. Mi mamá me había ofrecido, me dijo ‘yo te pago la carrera’ pero yo me daba cuenta que eso era imposible. Ella lo quiso hacer como toda madre que quiere que sus hijos se reciban en tiempo y forma pero no se podía. Mi papá tiene unos ingresos que son muy acotados. Hay veces que no tiene nada.” (Rubén, estudiante de Ingeniería Eléctrica)

Entre los/as estudiantes que “eligen” trabajar, algunos/as lo hacen antes o inmediatamente luego de finalizar los estudios secundarios, mientras que otros/as toman entre dos o tres años de moratoria² con el objetivo de avanzar en sus estudios, aunque no siempre lo logran. Generalmente, los motivos de inserción se los atribuyen a situaciones similares, la diferencia es el tiempo o la urgencia de esas motivaciones.

En estos casos los motivos aparecen asociados a menudo a la independencia económica, es decir, hay una finalidad instrumental: tener dinero para sus consumos, para colaborar en el hogar o tener algo que hacer. Muchos/as se refieren a la necesidad de autonomía, pero también a un mandato generacional que los impulsa a vivir de determinada manera el “estar en el mundo”: potencialidades, aspiraciones, requisitos, modalidades estéticas y éticas, lenguajes (Margulis, 1998). En este marco, los tiempos libres no pueden confundirse con los tiempos de moratoria so-

2 Margulis y Urrresti denominan *moratoria social* a la postergación, por un periodo cada vez más prolongado de tiempo, de la edad de matrimonio y procreación -que vale también para el ingreso al mercado de trabajo- a cambio de un mayor tiempo para avanzar en los estudios y capacitación. Se trata de una característica de los/as jóvenes pertenecientes a sectores sociales medios y altos, mientras que aquellos/as pertenecientes a sectores populares ingresan a edades tempranas al mundo del trabajo y forman un hogar (1998).

cial: si no se estudia, ese tiempo no es legítimo, es tiempo de culpa y de búsqueda. Por eso razón, para estos/as jóvenes con dificultad en el avance de la carrera, el trabajo viene a ocupar ese espacio “vacío”. Un ejemplo de ello es el caso de Pía, quien no trabaja durante el primer año de la cursada porque “quería meter todas las materias”. Si bien sus padres la ayudan, al segundo año siguiente decide comenzar a trabajar en el comercio familiar porque:

“Me había quedado con pocas materias para cursar: Análisis y algunas de segundo año. Lo hice para adquirir más experiencia, como para que me figure para después conseguir un trabajo mejor.” (Estudiante de Ingeniería Industrial)

Sin embargo, no se perciben en los relatos referencias a proyectos claros, sino que se rescata el momento o circunstancia. Podemos decir que estas trayectorias se encuentran marcadas más por los tiempos de los acontecimientos, de la acción inmediata, de la intervención frente a los problemas o circunstancias a resolver, que por la planificación, la predictibilidad, la organización (Panaia, 2009). Eso sucede con excepción de los/as jóvenes que comienzan a trabajar a partir de haber encontrado una oportunidad laboral que responda a su perfil de formación y de aquellos/as que continúan o participan de un proyecto o negocio familiar. La experiencia en un trabajo relacionado con la especialidad de estudio puede brindar a el/la estudiante mayores recursos ligados al *saber hacer* en una actividad específica: adquisición y aprendizaje de aptitudes, actitudes, mayores vínculos y relaciones sociales.

Por ejemplo, José comienza a trabajar inmediatamente después de haber finalizado el colegio secundario. Lo hace en la empresa familiar, pues no sólo desea continuar e involucrarse en el proyecto, sino que su decisión esta cruzada por las representaciones en torno a la necesidad de articulación teórico-práctica que implica la construcción de una trayectoria profesional prometedora:

“Más allá de que yo pueda tener una carrera me parece que muchos conocimientos se adquieren trabajando, realizando la actividad. Siempre tengo presente que uno no sabe qué pasara el día de mañana, es un poco trágico pero no va a estar mi viejo para siempre y tener una empresa implica saber cómo manejarla...” (Estudiante de Ingeniería Industrial)

Tras el análisis de los relatos se puede observar también cierto correlato entre la urgencia de trabajar y el acceso a trabajos precarios, mientras que los que no viven el trabajo como una necesidad tienen mayores grados de libertad para seleccionar

de qué y dónde trabajar. También, encontramos estudiantes que “eligen” trabajos precarios, flexibles, inestables, a tiempo parcial, como estrategia para combinar con los estudios o por tratarse de experiencias más motivantes. Es decir, las condiciones y calidad del empleo son sólo algunas de las cuestiones que los/as jóvenes valoran de sus trabajos.

“Yo sé que si entro en eso [en un trabajo en relación de dependencia] me van a cortar la facultad porque veo que siempre hay problemas con eso. Conozco gente que trabaja, que con el tema de los parciales de la facultad se les complica. (...) Me encantaría trabajar en una empresa. Pero siempre puse de excusa la facultad y nunca de lleno al trabajo”. (Mariano, estudiante de Ingeniería Eléctrica)

Los ingresos generados por el trabajo también ocupan un lugar importante, ya que garantizan el acceso a consumos valorados y costosos en el terreno de la vestimenta, la diversión, y accesorios asociados a la identidad juvenil y demarcados por códigos culturales, grupales, ideológicos.

“Yo creo que si perdiera el trabajo caería en un pozo depresivo porque no hago otra cosa, estoy todo el día acá y trabajando, viste. Entonces es como que me sobraría muchísimo tiempo y no sabría... y si me falta la Facultad también. Para mí es fundamental en mi vida y el trabajo es todo prácticamente. Porque tengo un auto gracias a que trabajo, me puedo hacer mi casa, gracias a que trabajo. Por eso no me importa si tengo que trabajar 7 días a la semana, lo hago tranquilamente. Estoy cómodo. Pero, bueno, para mí es así. Están los dos, el estudio y el trabajo ahí, a la par.” (Rubén, estudiante de Ingeniería Eléctrica)

A la distancia, algunos/as estudiantes se arrepienten de haber ingresado a la actividad a edades tempranas, y no haber priorizado el tiempo para el estudio. Otros/as también reflexionan sobre el tiempo que les llevó tomar la decisión de reinsertarse en el sistema educativo. Los/as estudiantes que registran un lapso de tiempo entre la graduación del nivel medio y el comienzo de los estudios superiores, afirman que la decisión de “seguir estudiando” se produce en los momentos en que el/la joven encuentra “un sentido”: el de formarse en aquello en lo que se ha acumulado experiencia laboral o el de comenzar a una carrera que les permita “salir de lo que no les interesa hacer” aún cuando las consecuencia de retrasar el ingreso a la universidad son importantes.

“Ese trabajo no me sirvió de nada. Hubiese aprovechado esos cinco años y estaría ahora, no sé, no digo que hubiese metido todo libre, pero en tercero o cuarto estaría si me hubiese dedicado sólo a estudiar. Los tres años esos también fueron lamentables, no es lo mismo salir del secundario y empezar a estudiar que dejar y volver a arrancar, porque el ritmo uno lo pierde, ya no prioriza tanto como cuando uno sale del colegio. En mi caso cuando iba al colegio la prioridad era estudiar, y si salía y seguía estudiando hubiese sido la prioridad. Después de tres años no, la prioridad era el trabajo, ya estaba en otra cosa. Hoy en día sí que no puedo dejar de trabajar.” (Guido, estudiante de Ingeniería Eléctrica)

Trabajar y estudiar, una cuestión de tiempo

Tal como venimos describiendo, la combinación del trabajo y el estudio suele ser una de las cuestiones que más se resaltan en este tipo de trayectorias. La cuestión de la falta de tiempo para el estudio aparece como un problema frecuente y muchos de los/as entrevistados/as atribuyen su atraso en la carrera a esa cuestión.

“Al trabajar no tenés mucho tiempo para estudiar. Además yo juego al rugby.” (Gerardo, estudiante de Ingeniería Mecánica).

“Para mí hoy te contesto que es cuestión de tiempo, necesito tiempo. Me vendría bárbaro que el día tuviera 10 horas más porque no doy a vasto. Estoy todo el día, llego a mi casa... me quedo estudiando en el trabajo, llego a mi casa, vengo acá, curso, al otro día 5.30 de la mañana de nuevo, me quedo estudiando en el trabajo, vengo acá, curso, llego a casa, estudio.” (Rubén, estudiante de Ingeniería Eléctrica).

Pero la idea del “tiempo para el estudio” no sólo se vincula con la dedicación a esa y a otras actividades, sino que también está asociada al desarrollo de competencias para hacer un uso efectivo del tiempo con el que se cuenta. En relación a este tema, Ezcurra (2011) plantea que el tiempo debe analizarse tanto de manera cuantitativa como cualitativa, esto es, la manera en que los/as estudiantes utilizan ese tiempo y la percepción que tienen sobre este mismo. Por ejemplo, para Mariano, estudiante de Ingeniería Eléctrica, la dificultad no radica en el contenido de las materias en sí sino en poder encontrar tiempo para el estudio.

“Si uno no se sienta a estudiar... yo a veces con muy poquitas cosas apruebo la materia y está mal eso, pero eso es una cuestión de que por ahí le dedico mucho tiempo a otra

cosa y bueno... pero sí me quiero recibir. Yo veo compañeros míos que ya están en 3º año y sí, te da cosa que todavía estás (...) Yo sé que estudio y paso. Tengo un problema con eso [encontrar el tiempo] pero no es un problema de que no puedo terminar las materias.”

Una dimensión relevante de esta combinación entre el trabajo y el estudio se vincula también con la dificultad académica: para muchos/as de los/as estudiantes la necesidad de trabajar, y en ocasiones sostener jornadas laborales extensivas, redundante en disponer de tiempos acotados para el estudio. Así, el trabajo aparece representado como un limitante para el avance en la carrera.

“... hay dos tipos distintos de estudiantes universitarios: el que tiene la posibilidad de dedicarse solamente a estudiar y que le va bien, y el que tiene que trabajar sí o sí para mantener una familia, la casa, o lo que sea, y que la cursa como puede y en los tiempos que puede. Entonces, es muy notoria la diferencia, por ahí uno ve compañeros que nunca trabajaron y están en quinto a punto de recibirse, y uno que sigue en segundo se frustra y dice "la pucha, yo sigo en segundo y tendría que estar en quinto." (Mario, estudiante de Ingeniería Electrónica)

Algunos/as de los/as estudiantes que vivieron esta combinación de estudio y trabajo de manera traumática, deciden como “estrategia” pasar a la inactividad o como decíamos más arriba, cambiar hacia empleos de media jornada, trabajos independientes o temporales como becas o pasantías.

“Estaba cursando Álgebra que no me costó tanto porque le metí mucha pila en el 2011..., pero es larga. Y empecé a ver como que no llegaba a hacer muchos ejercicios. Tenía mucha exigencia en el trabajo y tomé esa decisión de decir: no, mejor dejo el trabajo y me concentro más en la facultad, que es lo que más me gusta.” (Rolando, estudiante de Ingeniería Mecánica)

Para otros/as esa decisión es inconcebible, ya que si bien el período de formación tiende a alargarse por la complejidad creciente en el plano del conocimiento, sienten que tampoco hay un destino económico asegurado para quienes egresan del sistema educativo. Por otro lado, los periodos de poco crecimiento o de crisis es muy importante mantenerse en el empleo ante el desconcierto de una posible situación de desempleo.

“Dejaría de trabajar para enfocarme en la facultad si la situación general del país se diera como para poder hacerlo, y hoy en día es imposible, porque creo que el noventa por ciento si no trabaja creo que es imposible que pueda estudiar, más allá de que haya beca o alguna otra ayuda, pero sabemos cómo está la inflación, y es imposible abocarse a estudiar solamente.” (Mario, Ingeniería Electrónica)

A pesar de que los análisis académicos ponen énfasis en las dificultades que conlleva estudiar y trabajar, algunos relatos advierten ciertos “beneficios” o valoraciones positivas en torno al empleo, no sólo por la adquisición de conocimiento y experiencia profesional sino también por la organización o estructuración que le da a la rutina de cada uno/a.

“Ya quería trabajar y aparte es como que yo pienso que el que trabaja le da un poco más de bola al estudio porque mientras menos tiempo tenés, más lo aprovechas. Yo te digo porque en el año 2009, 2010, tenía todo el día pero no estaba todo el día estudiando, como que si te sobra el tiempo no lo valoras mucho. Empecé justamente porque quería trabajar, porque quería empezar a tener experiencia en eso.” (Facundo, estudiante de Ingeniería Mecánica)

Un tema que está presente en todas las biografías y donde además hay consenso es en el valor de adquirir experiencia en la especialidad de estudio a partir del trabajo en áreas vinculadas, previa a la graduación y casi como condición de ésta. Se puede decir que predomina en el imaginario de estos/as estudiantes una mirada sobre la formación de los/as ingenieros/as y el perfil particular del ingeniero/a de la UTN asociada a ese contrato fundacional de Universidad Obrera, donde el/la profesional de planta aparece como el futuro ansiado y el conocimiento técnico, de la maquinaria y proceso de trabajo es condición para un eficaz desarrollo en el trabajo.

“Está bueno trabajar de eso también para saber porque si no vos te recibís y nunca operaste y estás a cargo de un sector donde está la gente usando máquinas que vos no tenés ni idea de cómo se usan entonces como que no sé a mí me daría cosa tener que decirle a alguien "che, tenés que hacer esto así" si nunca lo usé.” (Facundo, estudiante de Ingeniería Mecánica)

En este marco, si bien como describimos anteriormente predominan los empleos precarios al inicio de la actividad laboral de estos/as jóvenes, con el paso del

tiempo se observa un tránsito hacia la estabilización. Así es como se hacen presentes al momento de la entrevista empleos vinculados a los conocimientos técnicos adquiridos durante sus estudios secundarios, a las áreas de estudio o trabajos en ámbitos que fomentan la adquisición de conocimientos técnicos por tratarse de empleos en el sector productivo o de los servicios. También encontramos que los que están inactivos o en empleos precarios manifiestan intenciones de insertarse en empleos relacionados a la especialidad de la ingeniería cursada y con mejores condiciones laborales. Claro que eso no siempre resulta fácil, sobre todo cuando los/as jóvenes no tienen experiencia en el rubro y no han avanzado en la carrera como para demostrar haber adquirido mayores conocimientos profesionales.

“Estoy en la búsqueda de trabajos relacionados con la carrera y ya quiero..., o sea a menos que necesite plata urgente no estoy buscando trabajo no relacionado, por eso como más o menos estoy bien quiero buscar un trabajo ya relacionado a lo que estoy estudiando (...) Cuando estás en ingeniería eléctrica es muy difícil contar con experiencia en los primeros años y poder trabajar. No se me da y creo que es porque uno tengo experiencia.” (Mauro, estudiante de Ingeniería Eléctrica)

Las trayectorias a cinco años del ingreso

Si bien el análisis realizado arroja datos elocuentes sobre las experiencias y percepciones de los/as entrevistados/as respecto del avance en la cursada, creemos que resulta necesario complementarlo con una mirada integral de las trayectorias estudiantiles con el objetivo de conocer los modos de interacción de los ejes estudiados. En una trayectoria, las decisiones individuales, las condiciones de origen, los factores institucionales, las características del mercado de trabajo, conforman una trama compleja que debe ser abordada en su unidad para comprenderla, a la vez que para entender como interactúa con los factores determinantes de la realidad social en la que está inserta.

Con este objetivo, seleccionamos dos tipos de trayectorias comunes que aparecen en este grupo de estudiantes. En primer lugar, un tipo de trayectoria caracterizada por el hecho de que a cinco años del ingreso y pese a las dificultades halladas y percibidas, un grupo de alumnos/as continúa poniendo la centralidad en el estudio. En segundo lugar, otro conjunto de estudiantes que, ya sea porque ingresaron a la facultad después de otras experiencias laborales o educativas o bien porque redefinieron su estrategia de cursada a partir de las dificultades encontradas en el avance

de la carrera, elaboran una estrategia en la que su centralidad está puesta en espacios fuera de la facultad tales como el trabajo, el hobby, los espacios de socialización, el proyecto familiar, y realizan una cursada más pausada.

En relación al primer “tipo” de trayectoria podemos encontrar elementos del origen social de los/as estudiantes y de los motivos en la decisión de continuar los estudios superiores, junto con la elección de la carrera en particular, que juegan un papel central en su experiencia universitaria. Un rasgo común es una vivencia traumática en el pasaje del secundario a la universidad. En muchos de los relatos esto es atribuido a una deficiente formación de la escuela media y paradójicamente, suelen encontrar refugio y alivio en los espacios o características universitarias más parecidas a las de un secundario (cuando pueden armar un grupo de amigos/as y estudio con cierta continuidad, cuando la cursada es más intensiva u “organizada” (sic), etc.) Como característica general, son estudiantes que se encuentran en el rango de edad predominante, es decir, que ingresaron a la facultad inmediatamente -o casi- después de finalizar el secundario.

Un rasgo característico de este grupo, aunque no es excluyente de la experiencia de otros grupos estudiantiles de la facultad, es una percepción difusa respecto de la elección de la carrera. Si bien se da una continuidad en casi todos los casos entre la especialidad del título secundario y la especialidad elegida en la UTN, los motivos de elección de la carrera están ligados o bien al consejo de algún referente (docente, amigo/a de la familia) frente a la incertidumbre planteada por el/la joven, o bien a un camino marcado desde el núcleo familiar (la formación para continuar y aportar a la empresa o taller familiar; una tradición familiar de carreras de Ingeniería en la UTN o de estudios técnicos). Se hace presente además, una valoración, desde el/la estudiante pero también del hogar de origen, del trayecto superior como espacio que brinda nuevas y mejores oportunidades laborales y de ascenso en la escala social, y por eso es lícito “invertir” en esa formación.

Por último, para este grupo de estudiantes, más allá de cuál sea su situación socioeconómica, el trabajo no suele ser la prioridad. De hecho, muchos/as abandonan empleos para priorizar los estudios. En los casos en que el trabajo sí ocupa un lugar importante en su vida, es en vinculación con la carrera, pues la centralidad está puesta expresamente en el estudio. Todos/as manifiestan que pese a la dificultad, no piensan en la idea de abandonar sino en poder “destrabar” la carrera, avanzar y llegar a recibirse. Como parte de la misma estrategia, uno de estos/as estudiantes termina decidiendo cambiar de carrera (y universidad) a partir de la evaluación de que a partir de esta reorientación va a poder recibirse en el plazo de dos años. Es

decir, el cambio aparece como una estrategia para permanecer en los estudios superiores y egresar.

Un segundo tipo de trayectoria guarda importantes diferencias con lo anteriormente descrito. Como rasgo común, su prioridad no está puesta en la facultad, o no solamente. Se trata en su mayoría de estudiantes con más edad, que pasaron por otras experiencias universitarias o tienen una trayectoria laboral previa construida. En todos los casos, el trabajo es una prioridad: por la importancia profesional, porque son jefes/as de hogar o están apostando a construir una familia, porque consideran inadmisibles su vida sin ese eje fundamental. En este marco, los empleos a los acceden son generalmente de calidad y con un contenido vinculado a sus motivaciones, ya sea por el vínculo con sus gustos y orientaciones sino también por lo que significa el trabajo en la construcción de una nueva identidad que abre el paso de la transición hacia la vida adulta: la experiencia, el reconocimiento de pares y jefes, nuevas relaciones sociales o vínculos al interior del trabajo, el acceso a la autonomía personal, la vivienda, el auto, la familia.

El proyecto o sentido se va construyendo alrededor del trabajo, es por esa razón la centralidad que se le otorga al mismo. De modo que la carrera es para este grupo algo secundario o complementario, y en casi todos los casos está expresado explícitamente de esa manera, como parte de una estrategia o proyección. Claro que para todos/as esto no siempre fue así, aunque encontramos un número importante de estudiantes que adoptan esa estrategia desde el inicio y la carrera se vive como un medio para llegar a fin mayor, otros reelaboran la estrategia principal puesta en los estudios superiores y deciden otorgarle ese lugar a otra dimensión, en este caso el trabajo. Se construye así un discurso sobre ellos/as mismos/as, sus habilidades y su proyecto, sobre su experiencia y sus perspectivas, sus desafíos y oportunidades. Esto supone el desarrollo de una narrativa o una identidad “para sí” que dote de sentido a esa biografía pero también de un “relato de sí” que nos defina ante los/as otros/as (Dubar, 2001).

Otro aspecto analizado es su vinculación con el mundo del trabajo y su combinación con los estudios. Al respecto, resulta significativo conocer que todos ellos/as trabajan en algún momento de la trayectoria y aproximadamente el 70% se inserta laboralmente antes de ingresar a la carrera o durante el primer año. La necesidad de trabajar es vivida para muchos/as como una urgencia material y para otros/as como una parte constitutiva fundamental de su vida. Además, a cinco años del ingreso, cabe diferenciar entre para quienes, al momento de la entrevista, el trabajo resulta un espacio de realización central o un medio prioritario para su proyecto familiar o de vida más general, y quienes entran y salen del mercado de trabajo o

buscan inserciones laborales más precarias que les permitan priorizar su vida universitaria. Entre algunos/as de ellos/as, prima la representación de que una vez sorteado el ciclo de materias básicas, podrán insertarse en un trabajo más estable y con mayor vinculación con la especialidad elegida.

Por último, es importante destacar que de todas formas, a cinco años del ingreso, la situación de estos/as jóvenes se ha modificado, y a pesar del atraso en la cursada y las dificultades halladas los/as estudiantes evidencian cambios, transformaciones y avances. Muchos/as de ellos/as manifiestan haber obtenido en estos años un mayor conocimiento de sí mismos/as, de sus orientaciones, gustos, de sus limitaciones, de los desafíos que deben resolver. Una parte se debe, como decimos anteriormente, a un desconocimiento previo al ingreso a la universidad sobre su dinámica, sus requisitos, sus tiempos. Obstáculos que a partir de la estadía y la permanencia en la Facultad estos/as estudiantes aprenden a sortear y hacer uso de los mecanismos institucionales, a administrar su tiempo, a aprovechar la cursada, a conocer cuál es la mejor forma de estudiar, es decir, empiezan reconocerse “ser ciudadanos/as” universitarios. Esto los/as habilita a aprobar las cursadas, rendir alguno de los finales pendientes, avanzar y hasta en algunos casos acelerar el ritmo en el que transitan la carrera. También, logran desarrollar estrategias para la permanencia, dejan de trabajar, cambian sus empleos a otros que se adapten a los tiempos de estudio, buscan trabajos relacionados a la especialidad o donde puedan volcar los conocimientos adquiridos, consiguen mejores trabajos.

En otros, ese conocimiento y autoconocimiento los/as llevó por otros caminos, dejaron los estudios, cambiaron de carrera, pusieron la prioridad en el trabajo. Tampoco debemos olvidar que estos/as jóvenes viven estos años una transición a la adultez, que para muchos/as también significa un cambio de ciclo de vida, se casan, comienzan a vivir en pareja, tienen hijos/as, abandonan el hogar de sus padres y/o madres, construyen su casa. La universidad los/as acompaña en este recorrido y aunque el resultado no es totalmente positivo o muchos de ellos/as no estén conformes con lo logrado hasta el momento, reconocen en la Facultad un ámbito de socialización, de formación, de aprendizaje.

Consideraciones finales

En base al recorrido realizado, es posible realizar algunas reflexiones a modo de cierre. La aproximación a las trayectorias, experiencias y percepciones de este grupo de estudiantes, que por el recorte metodológico realizado presentan mayor difi-

cultad en atravesar el ciclo de materias básicas, da cuenta desde su inicio de la complejidad que suscita la combinación de trabajo y estudio.

Para estos/as jóvenes en el momento del ingreso a la universidad confluyen dos desafíos: insertarse laboralmente y lograr la graduación. La elección de la UTN como institución formadora está relacionada con la expectativa de trabajar y estudiar en forma simultánea, por esa razón se valora tanto la posibilidad de cursada en el turno nocturno como la cercanía de la Facultad al hogar. Pero la titulación universitaria es un camino que ha sido poco transitado por su grupo familiar; por lo tanto, las dificultades, prácticas y sociabilidades propias del ámbito universitario son desconocidas para los/as integrantes del núcleo y la contención debe encontrarse en otros espacios.

Entonces, si bien en un primer momento los/as ingresantes a las carreras de ingeniería no se plantean la disyuntiva trabajo o estudio, con el paso del tiempo y la aparición de dificultades en el desempeño académico esta combinación tan compleja como deseada comienza a ponerse en cuestión y tensionan no sólo las decisiones propias y los proyectos de vida sino también los mandatos sociales y de estatus otorgados a cada uno. La mayoría de los/as estudiantes entrevistados/as manifiesta dificultades importantes para poder “cumplir” con los requisitos académicos de aprobación y promoción y por ende de avance en la carrera, aunque algunos en este camino, deciden abordar los estudios como un proyecto secundario en su trayectoria de vida, y por ende con el tiempo optan por combinarlos con proyectos laborales, familiares o personales.

La necesidad de trabajar es vivida para muchos como una urgencia material y para otros como una parte fundamental de su vida. Además, a cinco años del ingreso, cabe diferenciar entre quienes, al momento de la entrevista, el trabajo resulta un espacio de realización central o un medio prioritario para su proyecto familiar o de vida más general, y quienes entran y salen del mercado de trabajo o buscan inserciones laborales más precarias que les permitan priorizar su vida universitaria. Entre algunos/as de ellos/as, prima la representación de que una vez sorteado el ciclo de materias básicas, podrán insertarse en un trabajo más estable y con mayor vinculación con la especialidad elegida.

Problematizar lo que sucede durante el trayecto de formación de alumnos/as de ingeniería invita a reflexionar sobre las tensiones manifiestas entre las expectativas de egreso que tienen las instituciones educativas, la identidad de la universidad tecnológica que promueve la combinación de trabajo y estudio, las elecciones o prioridades individuales y generacionales, y los condicionantes de origen. Desde la FRA se han elaborado hasta el momento políticas tendientes a reducir los factores académicos que aparecen como motivos de atraso, sin embargo en la presente ponencia se exponen una serie de complejidades al interior de las trayectorias que

exceden al ámbito de formación. Avanzar en una satisfactoria articulación de los estudios y la inserción laboral contribuiría a reducir estas tensiones. De lo que se trata es de aminorar el espacio de las incertidumbres, para dar lugar a una inserción ligada a la especialidad que contemple los tiempos de formación. Por su parte las instituciones educativas deben permitir opciones que contemplen las distintas “velocidades” de cursada, respetando las decisiones y expectativas de los sujetos sin descuidar los objetivos de formación actuando anticipadamente en casos donde se ponga en riesgo la continuidad de los estudios en situaciones no deseadas.

Bibliografía

- Acosta, F.** (2012): La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cuadernos de Historia de la Educación* 11(1).
- Braslavsky, C.** (1985): La Discriminación Educativa en la Argentina. Buenos Aires, FLACSO.
- Dubar, C.** (2001): El trabajo y las identidades profesionales y personales. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo. *Trayectorias ocupacionales y mercado de trabajo*, 13(7). pp. 5-16.
- Ezcurra, A.** (2005): Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos* 107 (27), México. pp. 118-133.
- Ezcurra, A.** (2011): Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. IEC-CONADU.
- García De Fanelli, A.** (2005): Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. Buenos Aires, SITEAL (UNESCO-IIPE-OEI) p. 1-17.
- Ibarrola, M. y Gallart, M.** (coords.) (1994): Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina. *Lecturas de Educación y Trabajo N° 2*. Unesco/OREALC.
- Jacinto, C.; Wolf, M.; Bessega, C. y Longo, M. E** (2005): “Jóvenes precariedades y sentidos del trabajo”. Ponencia presentada en *Nuevos escenarios en el mundo del trabajo: rupturas y continuidades*, 7mo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET. Buenos Aires, agosto.
- Margulis, M. y Urresti, M.** (1998): “La construcción social de la condición de juventud”. En Cubides, H.; Laverde, M. C. y Valderrama, C. (Edits). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá. Universidad Central -DIUC-, Siglo del Hombre. pp. 3-21.

- Panaia, M.** (2009): “Introducción”, en Panaia, M. (coord.) (2009): *Inserción de jóvenes en el mercado de trabajo*. Buenos Aires, La Colmena.
- Porto, A. y Di Gresia, I.** (2004): Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística*, Cuarta Época, 42(1), pp. 93-113.
- Simone, V., Iavorski Losada, I., Somma, L. y Wejchenberg, D.** (2013): “El seguimiento de una cohorte de alumnos. Los recorridos académicos a cinco años del ingreso”. Documento de Trabajo, n°7. Laboratorio MIG, Facultad Regional Avellaneda, Universidad Tecnológica Nacional, octubre.
- Simone, V.; Iavorski Losada, I. y Wejchenberg, D.** (2012): “Formación y procesos de inserción laboral de ingenieros. Comparación entre los graduados de las especialidades de ingeniería de la UTN-FRA”. Documento de Trabajo, n°6. Laboratorio MIG, Facultad Regional Avellaneda, Universidad Tecnológica Nacional, agosto.

Los Ingenieros Eléctricos: formación, perfiles y campos ocupacionales

VANINA INÉS SIMONE

IVANA IAVORSKI LOSADA

LUCILA SOMMA

mig@fra.utn.edu.ar/ vaninainessimone@yahoo.com.ar

Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados (MIG), Facultad Regional Avellaneda (FRA), Universidad Tecnológica Nacional (UTN) y Programa PAITE-IIGG-FSOC-UBA

Las carreras de Ingeniería Eléctrica en la UTN-FRA y en la UTN-FRGP. Los planes y la evolución de la matrícula

En la Facultad Regional Avellaneda de la Universidad Tecnológica Nacional¹ se incorporó la carrera de Ingeniería Eléctrica en el año 1957 bajo la esfera de la Universidad Obrera Nacional. En aquel entonces, la carrera se denominaba “Máquinas eléctricas”², tenía una duración de seis años y constituía una especialidad dentro de la carrera de Ingeniero de Fábrica. Recién en 1965, ya como parte de la Universidad Tecnológica Nacional, pasó a denominarse “Ingeniería Eléctrica”. Para ese año la carrera tenía una duración total de seis años, donde cada año tenía una carga horaria semanal de 26 horas.

A lo largo de las décadas siguientes se registraron modificaciones en asignaturas y distribución de carga horaria, pero es en el año 1995 cuando se produjeron cambios significativos en todos los planes de estudio de las carreras de Ingeniería. Para el caso del plan de Ingeniería Eléctrica, los cambios más importantes giraron en torno a la reducción de la duración de la carrera (carga horaria) y a la incorporación de orientaciones: Potencia, Construcciones Electromecánicas y Electrónica Industrial, Instrumentación y Control.

El cambio más reciente fue en el año 2003 donde se incrementó la carga horaria anual y se introdujo el sistema de Práctica Profesional Supervisada de 200 horas de duración.

1 En adelante UTN-FRA

2 Años atrás esta especialidad de la carrera de Ingeniero de Fábrica, se denominaba “Instalaciones Eléctricas”. Para este caso se procedió a constatar los planes de estudio de ambas especializaciones y se observó que son idénticos. Por este motivo, si bien los nombres infieren campos de ejecución distintos, se presume que ambas son la misma especialidad con distinto nombre, sin embargo, no se profundizó en el análisis de la currícula.

Actualmente, la carrera tiene una duración de 5 años (5024 horas) y 200 horas de Práctica Profesional Supervisada. A partir de la comparación de los planes de estudio, se observa una progresiva ampliación de la oferta de materias electivas que corresponden a 10 horas (dos materias de 5 horas cátedra semanales), una es obligatoria ya que figura como integradora “Centrales y protecciones eléctricas” y las otras son “Construcción de máquinas eléctricas”; “Mantenimiento de máquinas y equipos”; “Marco regulatorio energético”; “Gestión de la tecnología”; “Protecciones eléctricas, control y comunicaciones” y la última incorporación a partir del año 2013 “Energías renovables”.

Por su parte la Facultad Regional General Pacheco de la Universidad Tecnológica Nacional³, se crea en el año 1970 como unidad académica bajo la órbita de la UTN con el dictado de Ingeniería Mecánica. Años más tarde, en 1986, se crean las carreras de Ingeniería Civil e Ingeniería Eléctrica.

El plan de estudio es el mismo que para la UTN-FRA, aunque con diferencias en cuanto a las materias electivas del último año. A partir del 2014 son “Elementos de Máquinas y Tecnología Mecánica”; “Aprovechamiento de Propósitos Múltiples (sólo para alumnos del proyecto Reyunos⁴); “Instrumentación” y “Automatización y Robótica”.

Hoy en día, las actividades reservadas a los profesionales de Ingeniería Eléctrica, según lo detalla la resolución 1232/01 del Ministerio de Educación, son –en forma resumida– las siguientes: Estudio, factibilidad, proyecto, dirección, construcción, instalación, puesta en marcha, operación, ensayos, mediciones, mantenimiento, reparación, modificación, transformación e inspección de sistemas o partes de sistemas de generación, transmisión, distribución, conversión, control, automatización, recepción, procesamiento y utilización de energía eléctrica en todas las frecuencias y potencias, excepto obras civiles e industriales. Además, participar en desarrollos de computación aplicada a la Ingeniería, incluyendo los productos de programación (software) y los dispositivos físicos (hardware) y en la elaboración de políticas de tarifas, precios y costos marginales de generaciones, transporte y distri-

³ En adelante UTN-FRGP

⁴ Este proyecto se refiere al Centro Tecnológico de Desarrollo Regional Los Reyunos, ubicado en la ciudad de San Rafael, Mendoza. Dependiente del Rectorado de la UTN, es un Centro Nacional, con incidencia en lo Local y criterio Federal, con tres premisas básicas: Crecimiento Sostenible, Desarrollo Integrado y Cohesión Social. Aporta a la Agenda del desarrollo un espacio de investigación, formación, divulgación y debate que conforma la matriz de su accionar educativo o académico. Uno de los programas que se desarrollan es el de Módulos Académicos Acreditables: cursos intensivos destinados a contingentes de alumnos universitarios de los últimos años. Las Facultades Regionales de la UTN participan de esta actividad mediante contingentes de alumnos que realizan la capacitación con aprovechamiento de las grandes obras en escala 1:1 con una carga horaria de 64hs. Dicha actividad, como producto de la acreditación, es considerada como materia electiva o parte de la Práctica Profesional Supervisada.

bución de energía eléctrica, como en la evaluación económica de proyectos de inversión de Ingeniería Eléctrica.

Más allá de la importancia de sus incumbencias, esta especialidad de la ingeniería en los últimos años no supera el 5% del total de estudiantes y egresados de ingeniería de la UTN. Según datos de la Dirección de Estadística e Información de la UTN Rectorado basados en el SIU Araucano 2013, la cantidad de egresados de esta especialidad respecto las demás ingenierías que se dictan en la UTN, corresponde al 5% de los egresados y estudiantes del año 2013. Las especialidades cercanas a dicha proporción corresponden a los egresados de electromecánica, con el 7,8 % y mecánica con el 10,8 % del total de egresados de ingeniería de UTN.

A pesar de ser una especialidad poco elegida por los estudiantes de ingeniería, la mayoría de quienes optan por esta especialidad asisten a la UTN. De este modo, la UTN es la casa de estudios que aglutina el 60% de los estudiantes y el 56% de los egresados de Ingeniería Eléctrica del total de ambas poblaciones en carreras de ingeniería⁵ de las Universidades e Institutos Nacionales para el año 2012 (Dirección de Estadística e Información de UTN, en base a SPU-Anuario de Estadísticas Universitarias 2012).

En la Facultad Regional Avellaneda la cantidad de graduados de esta especialidad suma un total de 159 en el período que va desde 1995 al 2013, con un promedio de 8 graduados por año. La cantidad total de graduados de la carrera del período bajo estudio (2006-2010) representa el 10% de los titulados de las seis carreras que se dictan en la UTN-FRA.

Un dato significativo de esta carrera es que no se registran graduadas mujeres en el período 2005-2013. Sólo hay 3 en la especialidad de Electrónica, 4 en Mecánica, 11 correspondientes a la civil/construcciones y las que muestran mayor cantidad de casos son Química con 19 e Industrial con 24 ingenieras mujeres (Simone, Iavorski, Somma, Wejchenberg, 2014).

Por su parte en la UTN-FRGP la carrera de Ingeniería Eléctrica mantiene un promedio de 7 graduados por año, según los datos disponibles del Laboratorio MIG hasta el año 2010. La carrera representa el 15% de los graduados totales de la UTN-FRGP que para los años 2000-2007 suman 434, mientras que los ingenieros eléctricos son 63 y no se registran graduadas mujeres.

5 Las carreras son las 21 disciplinas declaradas por el Confedi (de Decanos de Ingeniería) como terminales de la ingeniería de interés público: Aeronáutica, Agrimensura, Alimentos, Ambiental, Biomédica o Bio-ingeniería, Civil, Computación, Eléctrica, Electrónica, Hidráulica, Industrial, Informática o Sistemas, Materiales, Mecánica, Metalúrgica, Minas, Nuclear, Petróleo, Química y Telecomunicaciones. Y las agropecuarias, que no están consideradas en la elaboración de estos datos.

El plan de estudios de cinco años de duración y aproximadamente 5.000 horas de cursada con casi la totalidad de sus materias anuales. Entre los datos recolectados y analizados por dicho equipo hasta ese año en torno a la especialidad de Eléctrica, se observan características similares tanto de la población como de las trayectorias educativas de los graduados de la FRA (Somma, 2010).

Los ingenieros eléctricos de la UTN-FRA y UTN-FRGP

Como se muestra en el apartado anterior, esta carrera presenta una matrícula minoritaria respecto de las demás carreras de ingeniería, pero su población de estudiantes y graduados se concentra en la UTN y en algunas de sus facultades. En el área metropolitana además de en las dos Facultades ya mencionadas la misma se dicta en la Facultad Regional Buenos Aires.

A partir del total de graduados de la UTN-FRA de los años 2006 a 2010, se cuenta con una base de registro con una respuesta afirmativa del 50%. A continuación se analizan los 23 casos relevados por el Laboratorio MIG a partir de la aplicación de un cuestionario longitudinal y una entrevista biográfica.

La edad promedio de los graduados a tres años de la graduación es de 37 años, residen en su mayoría en el conurbano bonaerense, principalmente en los partidos de Avellaneda, Quilmes, Lanús, Berazategui y Lomas de Zamora.

Han ingresado a la universidad con titulaciones medias técnicas (96%) de instituciones de gestión pública.

La duración de las trayectorias educativas –desde el ingreso a la UTN hasta el egreso- es de 13 años para esta población y el tiempo hasta la obtención del título varía entre 7 y 9 meses con posterioridad al egreso. La edad más frecuente al momento del egreso es de 33 años. El 20% de los graduados interrumpe sus estudios. Esta proporción es la misma que para toda la población de graduados de la Facultad, según los datos provistos por el Laboratorio MIG (Simone, Iavorski, Somma, Wejchenberg, 2014; Simone, Iavorski, Wejchenberg, 2012)

Por su parte, en la UTN-FRGP la distribución de cinco generaciones de graduados 2000-2004 según sexo muestra una inexistencia de la población femenina en la especialidad Eléctrica, caracterizada por una totalidad del sexo masculino (Somma, 2010). De dichos casos analizados, el promedio de edad de los graduados de Eléctrica es de 30 años, y los casos se ubican entre un mínimo de 22 años y en máximo de 42 años. El modo más frecuente es de 28 años de edad. En este sentido, los graduados de la FRGP presentan diferencias con los de la FRA en la edad de gradua-

ción producto de una duración promedio de la carrera de ocho años, bastante más cercana a la propuesta por el plan de estudios. A esa situación se le agrega que no hay presencia de interrupciones en la trayectoria de formación de esta población.

En cuanto al título de origen se observa que los graduados con títulos técnicos representan 84,2%. Hay un 52,6% que provienen de escuelas públicas y un 47,4% de escuelas privadas.

Se analizan en este trabajo los casos relevados de las cohortes 2006 y 2007 que suman un total de 12 casos y representan más del 50% de los graduados totales de esta especialidad para dichas cohortes de la UTN FRGP.

¿Por qué elegir la carrera de Ingeniería Eléctrica?

Cuando finalizan sus estudios secundarios cuatro graduados ingresan a otras Facultades de la UTN en la especialidad que se gradúan, el cambio hacia la FRA se hace porque en el transcurso se han mudado y por cercanía deciden hacer el pase. Un sólo caso pasó del secundario a otra universidad nacional en la carrera de abogacía.

Del total de graduados de la UTN-FRA (23) todos menos seis casos han ingresado a la carrera con el título secundario de técnico electromecánico. Los otros casos lo hicieron: uno con el título de técnico electricista, un caso con la titulación de técnico en electricidad orientado a la electrónica industrial, dos se inscriben con título de electrónico y sólo dos casos con bachillerato.

En el caso de los doce graduados de la UTN-FRGP, ocho ingresan en Ingeniería Eléctrica -sin producir ningún cambio ni de carrera ni de regional- mientras que tres en su primera selección eligen la carrera de Ingeniería Electrónica. Dado que esta especialidad no se dicta en la FRGP, inician su carrera en la Facultad Regional Buenos Aires que les resulta la más cercana geográficamente. Sin embargo, la distancia al hogar los motiva al cambio a la FRGP y por lo tanto de carrera. En esa segunda elección aparece la carrera de Ingeniería Eléctrica por ser la “más parecida (sic)”. Un último caso ingresa primero a la especialidad de Industrial en la FRA, y luego cambia a Eléctrica dentro de la misma Facultad. El cambio es motivado por la vinculación de la carrera con la experiencia laboral que venía desarrollando el joven.

En cuanto al título secundario cabe remarcar que aquellos que ingresan directamente a la especialidad de eléctrica habían obtenido el título de técnicos electricistas (dos casos) o electromecánicos (cinco casos). Mientras que los que eligen la

carrera de Electrónica justamente se recibieron en su mayoría de técnicos electrónicos y esa era la causa principal de su elección.

Es interesante mencionar las titulaciones de nivel medio por el peso que han tenido a la hora de concretar la elección de la especialidad de eléctrica. En este sentido, desde los relatos se observa que existe una continuidad “natural” respecto de los estudios medios, sobre todo en aquellos casos que se inscriben en la universidad una vez obtenido el título de electromecánicos. Ellos manifiestan que desde que fueron desarrollando sus estudios secundarios comienzan a adquirir habilidades y un gusto preferencial sobre el perfil eléctrico en detrimento del mecánico, es así que deciden continuar y profundizar dichos conocimientos con un estudio de grado en el área de la electricidad. Dentro de este grupo mayoritario, también hay casos que dicho interés es en paralelo influenciado por el ejercicio laboral de los padres que han trabajado en el área.

Para el caso de los graduados que ingresan con título de bachiller y electrónico explican que durante los últimos años de la cursada de los estudios secundarios se encontraban trabajando en puestos o establecimientos relacionados con la técnica eléctrica, y fue allí donde se empiezan a interesar por esas tareas y querer comprender y profesionalizarse en dicho saber.

Por lo apuntado, se concluye que en la generalidad de los casos se va generando una vocación hacia el área de la electricidad desde edades muy tempranas, generalmente la adolescencia. Dicha configuración en el gusto y la continuidad en los estudios en esa carrera de grado puede ser entendida como una necesidad y una decisión tomada casi sin incertidumbres porque se vislumbra una planificación. Situación que puede ser interpretada como un factor que ayuda a la concreción de los estudios de grado.

Trabajar y estudiar: una situación recurrente entre los estudiantes de la UTN

Una de las características más recurrentes sobre las trayectorias de los graduados de la UTN-FRA y la FRGP es que han trabajado a lo largo de todos sus estudios de grado. El final de la escuela media significa, entre otras cosas, el cierre de una etapa educativa que interpela a los jóvenes sobre qué caminos tomar y cómo transitarlo. En el caso de esta población se observa que durante el último año del secundario o durante el transcurso del primer año de la cursada de la carrera los gradua-

dos comienzan a trabajar. A su vez, la modalidad de cursada vespertina que ofrece la UTN permite e incentiva⁶ la combinación del estudio con el trabajo.

Al indagar los motivos de esta decisión se observa que el principal argumento gira en torno al deber de generar una independencia económica que permita sustentar gastos personales y los derivados de los estudios en la universidad. Esta búsqueda de la independencia económica está ligada con la entrada al mundo adulto y el mandato de trabajar. Por su parte, también, hay un grupo importante que manifiesta que el inicio de la trayectoria laboral se debe a una imperiosa necesidad económica a raíz de los escasos recursos materiales con los que cuenta la familia nuclear en dicho momento.

Se considera importante dar cuenta del análisis de los motivos del inicio laboral, puesto que esta articulación entre estudio y trabajo suele ser una de las situaciones por las cuales los graduados extienden la carrera hasta casi cinco años más de lo que estipula el plan de estudios.

El acceso al primer empleo suele ser gracias al título técnico secundario, es así que ingresan a establecimientos relacionados al sector que estudiaron más allá que las tareas desempeñadas -entre las que se resalta el mantenimiento de equipos, el montaje y las instalaciones eléctricas, y la venta de equipos- muchas veces no requieran el despliegue de esas destrezas. Son menores los graduados que ingresaron al mercado laboral en espacios y con tareas opuestas a la titulación obtenida. Un grupo importante, también lo hace de la mano del título técnico, al trabajar de manera independiente realizando instalaciones eléctricas domiciliarias. La independencia les otorga flexibilidad para combinar el trabajo y el estudio ya que pueden coordinar sus propios horarios y tareas, logrando una convivencia armoniosa de ambas actividades. Este tipo de trabajos suelen durar entre dos y tres años y son abandonados cuando se promedia la carrera, ya que como se señala anteriormente se valora la adquisición de experiencia en la rama de estudio desde edades tempranas, y comienza a ser deseable la estabilidad que brinda un empleo en relación de dependencia. Otro tipo de empleo adquirido en esta etapa es el de docente de escuela técnica para el caso de los graduados de la Facultad General Pacheco puesto que el título del nivel medio los habilita a formar futuras generaciones de graduados secundarios. Suelen dictar las materias de taller y de este modo entran en contacto con los equipos y los conocimientos de la carrera. El formato de turnos de cua-

6 La UTN-ex Universidad Obrera-fue concebida e implementada con el fin de ofrecer una formación universitaria a la clase trabajadora, en la cual los aspirantes tendrían que trabajar en la especialidad elegida, desde allí que el horario de cursada se establece en el turno vespertino.

tro o cinco horas de jornada en el caso de los profesores de escuela media también permite una buena combinación de educación y trabajo.

Por último, resulta interesante exponer el análisis sobre la opinión de los graduados en torno a la combinación del estudio con el trabajo durante la cursada de ingeniería. A pesar de señalar a dicha combinación como el principal factor que extiende la culminación de la carrera en tiempo y forma, en contrapartida es valorada positivamente porque, por un lado, el trabajo es un ámbito fundamental de sociabilización en el cual se aprende y se aprehenden valores, normas y pautas que hacen al trabajo individual y en equipo, la relación laboral con los otros, y por el otro brinda la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la carrera e ir forjando gustos y destrezas en determinados ámbitos que propone la especialidad y la estructura productiva.

Las trayectorias de empleo y la obtención del diploma

En este apartado se profundiza en el análisis de las trayectorias laborales y educativas de los graduados en ingeniería eléctrica bajo estudio a partir de la construcción de una tipología de trayectorias de empleo y su relación con la incidencia de la obtención del diploma para cada “tipo”. Se trata de una construcción que utiliza la información de las entrevistas biográficas y reconoce el estudio del relato de cada graduado dentro de la comunidad de sentido de su experiencia, sus aspiraciones y expectativas laborales, profesionales y de proyecto de vida. En este marco, para definir y caracterizar las distintas trayectorias de empleo se estudian los siguientes ejes: a) la trayectoria laboral (el paso por los distintos empleos, cantidad, sus niveles de precariedad en función del tipo de contratación y los puestos que desempeñan), b) el empleo actual (al momento de la entrevista, a tres años de la graduación) y las expectativas de continuidad en ese empleo.

En base a dichos ejes se construyen tres tipos: 1) La trayectoria en un empleo; 2) La trayectoria Multiempleo y 3) La trayectoria de actividad independiente.

La denominada trayectoria en un empleo corresponde a los recorridos laborales que se desarrollan al interior de una misma empresa a lo largo de muchos años, se prioriza la estabilidad laboral y las expectativas son de continuidad. El caso típico para esta población se ejemplifica con aquellos dos casos que se desempeñan en una de las grandes empresas distribuidoras de energía eléctrica de la zona sur del Gran Buenos Aires. También se observan casos en una dependencia de la administración pública, en dos empresas, una dedicada a la construcción y mantenimiento,

y la segunda una industria de fabricación de productos cosméticos. Por su parte, la trayectoria Multiempleo que es la forma mayoritaria en esta población define recorridos por múltiples empleos (más de cinco) en relación de dependencia a lo largo de la trayectoria, pero con diferencias en cuanto a los motivos que explican los cambios de empleo y en algunos casos las trayectorias se bifurcan hacia actividades independientes. El último tipo es el de las trayectorias laborales que desarrollan actividades en forma independiente y explica la minoría de los casos bajo estudio. A continuación, se analizan los tres tipos de trayectorias de empleo y cómo incide la obtención del título en cada uno.

Toda una vida en la empresa: trayectorias en peligro de extinción

En primer lugar, se han clasificado cuatro casos del total de ingenieros eléctricos de la UTN-FRA (23) y uno de la UTN-FRGP en trayectorias con una importante estabilidad laboral. Se asimilan a las condiciones del empleo en el sector público y se observa a lo largo de los años la posibilidad de hacer carrera dentro de las organizaciones aunque con escasas oportunidades de crecimiento y desafíos profesionales.

Resulta interesante que tres de estos ingenieros eléctricos han asistido a la escuela secundaria de Segba (Servicios Eléctricos del Gran Buenos Aires), que actualmente y a raíz de la privatización de Segba, a partir de 1993 “Instituto de educación Técnica y Formación Profesional 13 de julio”. Sus padres han sido trabajadores de Segba, haciendo carrera en dicha empresa. La escuela estaba pensada para que concurren los hijos de los trabajadores, con la modalidad teórica y de taller.

Este vínculo entre la escuela, el trabajo y la tradición familiar se menciona en este relato como un lazo que va más allá de las elecciones racionales: *“(...) Y sí, tu corazón está ahí, porque naciste ahí, viene de trayectoria, mi hermano estuvo también laburando ahí, son cosas que uno va mamando de chico, porque yo tenía 5 años y mi viejo me llevaba al laburo”* (Javier, Ingeniero Eléctrico UTN-FRA, cohorte 2009).

Estas trayectorias de un solo empleo están motorizadas por una integración laboral a través de la seguridad que brinda el empleo en grandes empresas de servicios o de la administración pública. Es decir, se prioriza la seguridad social y estabilidad contractual por sobre el cambio hacia empleos que posibiliten el desarrollo profesional. En estas empresas encuentran el “techo” rápidamente y está sobrecali-

ficados para las tareas que realizan. Sin embargo, deciden continuar en estos empleos hasta la edad jubilatoria o las posibilidades de jubilaciones anticipadas por que prevalece la situación de no poner en riesgo “el tener empleo” en los proyectos de vida.

De este modo lo manifiesta un entrevistado: *“(...) si mi prioridad es tener trabajo principalmente por mi familia, porque somos tres chicos, mi señora y yo. (...) en ese sentido venimos bien cubiertos, por ahora, y con hipoteca y que se yo, así que la profesión la tengo ahí, la tengo, pero no es prioridad número uno, no porque no quiera, sino porque bueno las cosas están dadas así”* (Darío, Ingeniero Eléctrico UTN-FRA, cohorte 2007).

El caso de la empresa de distribución de energía eléctrica de la zona sur del área metropolitana, responde a una estructura jerárquica rígida, con poca movilidad ascendente y basada en criterios de antigüedad. En este marco, según lo observado en los relatos, la estabilidad que brinda compensa las pocas posibilidades de desarrollo profesional, de espacios creativos y de innovación y en vez de optar por cambiar de trabajo, suelen mantener el mismo puesto u área durante muchos años, esta conducta produce entonces que se obstaculicen los accesos a los puestos de mayor jerarquía. Se destaca la ausencia de políticas de capacitación y de carrera interna y, en cambio, la movilidad se realiza cuando se produce una vacante y de este modo se reemplaza o se cubre.

El siguiente relato describe una de las formas típicas de ingreso a esta empresa. En principio lo hacen a través de una contratista luego de terminar el secundario técnico, en puestos de ayudantes o aprendices del área técnica. Actualmente ocupan puestos de supervisores dentro del convenio colectivo de trabajo para el personal no jerárquico.

“Buscaban también técnicos, yo entre en el área de medidores, todo lo que era medidores de grandes clientes, y técnico para la calle directamente, técnico más especialista porque ya veníamos de SEGBA, nosotros que éramos, no se tendría 190 años... entrábamos de ayudantes de estos muchachos y íbamos aprendiendo los trabajos de ahí directamente con ellos” (Darío, Ingeniero Eléctrico UTN-FRA, cohorte 2007).

Las pocas posibilidades de ascender, aún con el título de ingeniero dan cuenta en estos casos de una situación peculiar respecto de la obtención del título. Cuando se les pregunta si hubo algún cambio significativo en lo laboral luego de la graduación, es recurrente que la respuesta contenga aspectos poco positivos, como el caso se transcribe a continuación: *“(...) No. Igual me dieron una categoría, pero me la*

dieron porque realmente no les quedaba otra. No porque haya como una valoración de (...)” (Javier, Ingeniero Eléctrico UTN-FRA, cohorte 2009).

En estos casos la obtención del título universitario no es visibilizada como requisito para ascender, ya que no hay una carrera interna y los ingresos disminuyen en categorías jerárquicas que no están comprendidas en el convenio colectivo de la rama. El diploma implica una mejora en el posicionamiento respecto de otros trabajadores, pero los cambios salariales y jerárquicos no son significativos. Las empresas parecen “valorar poco” la obtención del título, pero sí el esfuerzo personal en concluir una carrera universitaria⁷.

Un punto importante a considerar es la distancia entre los criterios de evaluación del desempeño profesional de las organizaciones productivas respecto de las instituciones de formación. La obtención del título es la certificación formal que brinda la institución educativa, sin embargo, la puesta en marcha de los conocimientos y capacidades o su validación es evaluada por las áreas u organizaciones productivas con anterioridad a la obtención del diploma. Por ello, en los relatos de este grupo de graduados se presenta la valoración del paso por la formación universitaria más allá del logro de la titulación. En palabras de un entrevistado:

“No es una empresa que se caracterice por el tema de los títulos (...) yo entré estudiando en el 2º año. Sí, digamos, es una empresa que no valora el profesionalismo por los títulos sino por las capacidades y me parece que esto sí de haber estudiado en la Tecnológica, tenés relaciones. O sea, esta Facultad tiene un aspecto muy interesante, por ahí que no se da en otras Regionales del país, que la mayoría de los docentes de la especialidad trabajan en la especialidad” (Marcos, Ingeniero Eléctrico UTN-FRA, 2010).

También alegan que la conclusión de la carrera significa un logro personal muy importante y el cierre de un ciclo trascendente en sus vidas y “los cambia como personas”.

Por otro lado, estas trayectorias hoy en peligro de extinción también se dan, aunque con menor relevancia, en el sector industrial. Algunos de los puntos en común con las experiencias anteriormente relatadas tienen que ver con el formato de acceso a este primer empleo y el lugar actual que ocupan los graduados, de la mano de una jefatura o supervisión, producto de un reconocimiento de la antigüe-

⁷ En este tipo de empleo las relaciones interpersonales y la capacidad de trabajar bajo normas y reglamentaciones parecen ser los criterios que se tienen en cuenta para la movilidad interna, más que los méritos académicos o la formación. Una primera explicación podría estar relacionada con el tipo de trabajo que se realiza, la consecución de procesos y procedimientos que no implican innovación o constantes mejoras para su mejor funcionamiento.

dad y la trayectoria dentro de la institución. En el caso de Damián, graduado en 2007 de la UTN-FRGP, luego de finalizar la escuela técnica, ingresa a la empresa como operario bajo un contrato temporal, y al año logra ser efectivizado. Su carrera al interior de la empresa se da específicamente en el sector de abastecimiento de la planta, donde obtiene luego de varios años la promoción primero a supervisor y luego, de la mano del título de ingeniero, una jefatura.

La estabilidad en este caso no parece estar asociada a la seguridad social o la integración laboral, sino a una estrategia desarrollada por el graduado que le permitiera combinar estudio y trabajo. Si bien se trata de un trabajo de jornada completa, la cercanía al hogar y la previsibilidad que este tipo de empleo otorga, brinda seguridad para encarar la trayectoria de formación en una carrera cuya duración supera la propuesta por el plan de estudios y requiere de continuidad temporal por su formato de materias anuales con finales obligatorios.

La obtención del título es una oportunidad de bifurcación de la trayectoria, ya que habilita al graduado a nuevas búsquedas laborales amparado en esta nueva situación que los sitúa en mejores condiciones para el mercado de trabajo, y que además brinda seguridad para enfrentar nuevos desafíos. Sin embargo, en este caso el reconocimiento de esa titulación dentro de la empresa significa un revés de esa posibilidad de cambio. Al momento de recibirse Damián se cuestiona si seguir trabajando en ese empleo de toda la vida, aunque no tenía una correlación con su formación como Ingeniero Eléctrico o cambiar de empleo y comenzar una carrera profesional “desde abajo (sic)”.

“Empecé la carrera trabajando y fui haciendo carrera en la empresa. Veía que progresaba y cuando la cosa estaba muy encaminada en el trabajo costaba más tomar la decisión de irte. Pensé ‘qué macana que estoy estudiando esto y que no lo puedo aplicar’. Llegué a un nivel jerárquico que en algún sentido me limitó. Al tiempo de recibirme era jefe, tenía la posibilidad de ir a trabajar muy abajo, de cero, en algo o seguir esto. Y la verdad que tampoco me entusiasmaba mucho lo que tendría que hacer en una empresa si arrancaba de cero”.

Por otro lado, la trayectoria laboral en un solo empleo rompe con el paradigma del perfil profesional “actual”, donde lo que se valora es la adaptabilidad continua a los cambios, la flexibilidad y diversidad de posiciones y conocimiento que permite una lectura integral o global de la realidad de la empresa y el contexto en el que está inserta.

Por esa razón para Damián no es ni tan acertada ni tan deseable este tipo de trayectoria, *“te pasa que decís: <<Uy che, muchos años en un solo lugar>>. Eso sí, eso te da un poco de cosa, pensando a futuro, ¿no? no está tan bien visto una persona que estuvo siempre en una misma empresa. Yo no me imagino toda la vida trabajando ahí pero no veo por qué no va a llegar a pasar si sigo a este ritmo.”*

Este caso, abre otros interrogantes, a diferencia de los anteriores es que la permanencia en el empleo “hasta la jubilación (sic)” no es algo dado de antemano ni definido. Damián todavía espera en algún momento poder tomar la decisión *“Me había puesto plazo este año para empezar a buscar trabajo. Más que nada porque no me quiero estancar en algo, (...) Yo no quiero frenar este envión”*.

Cambiar de empleo en búsqueda de estabilidad y desarrollo profesional

Los casos de trayectorias de múltiples empleos son mayoritarios en esta población de ingenieros eléctricos analizados y, a diferencia de aquellos que transitan por un solo empleo, la heterogeneidad de caminos y las motivaciones de las decisiones y las expectativas plantea al menos dos distinciones en los motores de las búsquedas de cambio de empleo. En algunos casos, el cambio de empleo se relaciona con la búsqueda de estabilidad, ingresos y condiciones de trabajo acordes con la formación; mientras que en otros la prioridad en los cambios está motorizada con el crecimiento como profesionales, el aprender nuevos contenidos, trabajos que incluyan nuevos desafíos o inquietud por conocer otras ramas dentro de la especialidad y desarrollar tareas propias del ejercicio profesional de la ingeniería. En algunos casos, cuando logran empleos estables, luego el motor pasa a ser el desarrollo profesional, pero no es lineal y depende también de los aspectos vocacionales, la prioridad de la carrera profesional y la concepción sobre el trabajo. A partir de ese momento cuestiones como la satisfacción o insatisfacción con el salario, la posibilidad de la independencia laboral o la formación de posgrado también aparecen como dimensiones que son analizadas y tenidas en cuenta a la hora de la autoevaluación de la trayectoria personal.

A medida que se avanza en la carrera de grado los estudiantes despliegan estrategias y elecciones que determinan y delimitan sus trayectorias profesionales. Tal como se describe anteriormente a mediados de la carrera los estudiantes comienzan a desarrollar recorridos laborales relacionados con la disciplina de estudio. Los puestos a los que acceden los estudiantes y graduados en ingeniería se concentran

fundamentalmente en tres áreas: obra, ventas o mantenimiento. Claro que a medida que adquieren mayor experiencia y perduran en el empleo, se dan promociones al interior de las empresas o a partir de nuevas búsquedas laborales aparece el acceso a puestos de mayor jerarquía. Sin embargo las búsquedas que se inician en los momentos cercanos al egreso y la obtención del título no siempre se vinculan a este fenómeno.

Entre los motores de las búsquedas se encuentra por un lado la necesidad de una estabilidad laboral que algunos empleos no siempre brindan, o porque se trata de empleos temporales o independientes o porque las condiciones de contratación no son las esperadas por los graduados. En este sentido las búsquedas relacionadas a mejoras salariales también podrían reconocerse relacionadas a una mayor estabilidad, ya que en las etapas cercanas al egreso los graduados se encuentran conformando su propio hogar. Se inaugura un nuevo ciclo de vida que marca distancias con situaciones anteriores ya que se modifican no sólo las prioridades sino también los proyectos de vida. En este contexto el salario es relevante porque aumentan los costos de vida y es necesaria cierta estabilidad familiar.

Sin embargo, también se encuentran motores de cambio a nivel salarial que revelan una insatisfacción con el reconocimiento del valor que la tarea implica. En este sentido estas búsquedas están motivadas por la necesidad de un crecimiento profesional. En general, el acceso a puestos de mayor jerarquía y mejor remunerados se dan de la mano de la titulación. Como se describe más arriba la credencial brinda mayores posibilidades de ocupar puestos de difícil acceso para los técnicos o estudiantes.

Con respecto a la estructura “ideal” de empresa no se observa un discurso único, mientras algunos prefieren empresas de gran tamaño y multinacionales, donde “el techo” no está tan cercano y se accede a espacios de formación y capacitación, otros eligen pequeñas y medianas empresas porque tiene un vínculo directo con sus dueños, pueden tomar o participar de las decisiones, elaborar proyectos que tiene incidencia directa en el quehacer cotidiano y lograr un conocimiento integral de la empresa.

En este sentido, algunos de los ingenieros combinan actividades en relación de dependencia con autónomas. Se trata de tareas de consultoría, asesoría o automatización de equipos. Algunos llevan adelante este proyecto de manera individual, mientras que otros tienen un socio que generalmente es un excompañero de carrera o de trabajo. La motivación principal es el desarrollo profesional, y en su mayoría no tienen expectativas de bifurcar su trayectoria hacia la independencia. La inestabilidad del trabajo por cuenta propia no les resulta atractiva aunque afirman que la

diferencia entre los ingresos de una actividad y la otra es realmente importante y “hace la diferencia (sic)”.

Por otro lado, no todos los graduados manifiestan al momento de la entrevista conformidad con su empleo y si bien no realizan búsquedas laborales están expectantes con lo que vaya a suceder. Un ejemplo es el caso de Pascual graduado de la FRGP en 2007 quien trabaja en el sector de ventas de una mediana empresa dedicada al servicio de ingeniería de automatización y control de procesos, y cuenta que *“para mantener la estructura tenemos que salir a vender a mansalva lo que se pueda. Eso te agota porque después viene el problema que hay que empezar a articular con ingeniería que te dice ‘pero mira fijate acá, en vez de esto podemos hacer lo otro y acá otra cosa’. Lo que hago me encanta, ahora cómo te lo reconocen, cómo lo implementa la empresa hay cosas que no me están cerrando. Por ahí decís bueno me voy, pero todo cambio cuesta un montón. Es dolorosísimo adaptarte, gente nueva, relaciones nuevas. Quizá dentro de un año van a hacer cambios para pegar un pequeño salto, estoy esperando.”*

Otros casos dentro de este grupo, a pesar de los cambios de empleos, no logran definir un proyecto profesional claro, es decir un ámbito en el cual poder desarrollarse de acuerdo a su formación y expectativas de ejercicio profesional. Ese es el caso de Guido, graduado de la FRGP en 2006, quien trabaja en área de mantenimiento de equipos médicos en dos instituciones de salud.

“Una de las cosas que tengo claro es que no quiero quedarme en el mantenimiento de por vida, o sea ser el ingeniero de mantenimiento no es mi meta, no es mi interés. A mí lo que me interesa es seguir aprendiendo, desarrollándome, hacer algo más de investigación, todavía no encuentro cuál es el punto a donde quiero llegar. Estoy en esa etapa que no encuentro exactamente a dónde quiero dedicarle todo mi esfuerzo, es decir por ahora estoy ganándome la vida y viendo de todo un poco, qué se yo.”

Trabajar en forma independiente: una opción inexplorada

Entre los casos relevados de la UTN-FRGP no se encuentran graduados que se desarrollen laboralmente de manera independiente o lo hayan hecho de manera extendida a lo largo de la trayectoria. Esta modalidad laboral se observa sólo en tres casos de la FRA, que a continuación se pasa a caracterizar.

Dos de los graduados se involucran y encuentran su desarrollo en las empresas familiares, emprendimientos que habían sido gestados por sus padres. Mientras

que el último caso, es a su vez el único graduado relevado que inició un emprendimiento personal a raíz de su experiencia laboral y educativa.

Entre los dos primeros, se destacan algunas diferencias. Salvador graduado en el año 2006 se desempeña durante toda su trayectoria laboral en la empresa del padre que se dedica al mantenimiento de ascensores y bombas de agua que emplea un total de cinco personas. Por el rubro y las tareas que realiza se observa que está sobrecalificado para la actividad, a pesar de ello manifiesta que no tiene intenciones de cambiar su rumbo laboral y no ha realizado búsquedas laborales a lo largo de los años. Por otro lado, Lionel, que obtiene su título un año después, también se inserta laboralmente en la empresa familiar que se dedica a la automatización e instalación de toldos y portones en viviendas, negocios y demás construcciones civiles. A diferencia de Salvador, él sí tiene en su haber una experiencia en otro ámbito laboral y bajo relación de dependencia antes de egresar. Esta desvinculación de la empresa familiar es producto de una búsqueda de ingresos mayor debido a una merma en la actividad de la empresa familiar durante los años de la crisis económica y social de 2001-2002. Se trata de un cambio coyuntural ya que al mejorar la situación macroeconómica en general y repuntar la demanda laboral en el negocio familiar re-toma con esa actividad hasta la actualidad.

El último caso, inicia su trayectoria independiente de la mano del padre, ambos realizaban tareas de electricidad en diferentes domicilios y empresas. Esta experiencia lo impulsa y promueve a iniciar su propio camino, sin el acompañamiento del padre, es así que empieza a trabajar automatizando procedimientos en industrias. Adentrado en los años, sumado el conocimiento que va adquiriendo desde la formación educativa y la del mundo del trabajo lo llevan a regularizar fiscalmente su situación, al igual que incorporar el diseño de equipos eléctricos y la compra venta, reparación y mantenimiento de equipos. Esta modalidad de ejercer la profesión lo llena de gratificación desde lo personal como en lo remunerativo y tiene expectativas de continuar con su actividad como lo viene llevando a cabo.

Una de las razones que puedan explicar la casi inexistente motivación para desarrollarse profesionalmente en forma independiente en esta especialidad puede estar relacionada con las características de la formación de la UTN que está claramente orientada a brindar un perfil de ingeniero eléctrico preparado para trabajar en grandes empresas que producen bienes de tipo de no transables, como son la generación, transporte y distribución de energía eléctrica.

Si bien el plan de la carrera es el mismo para las diferentes Regionales, se denota que el perfil que se gesta en, por lo menos, estas dos instituciones dista de ser equivalente, tanto en cuanto las materias electivas hacia el final de la carrera como

a las características educativas y laborales de la planta docente. Ambos aspectos responden a la historia de conformación y desarrollo de cada una de las facultades. La FRGP creada en la década del 70 para formar ingenieros para el parque industrial y las automotrices de la zona, tanto en las materias electivas como en las trayectorias de los graduados se observa una inclinación por actividades y conocimientos relacionados con la automatización industrial, mientras que en la FRA, las materias y los recorridos de los graduados están presentes las actividades que giran en torno a la generación, transporte y distribución de energía y su marco regulatorio, entre las principales.

Reflexiones finales

El presente trabajo forma parte de los análisis que lleva adelante el Laboratorio MIG de la UTN-FRA en torno a su estudio sobre los graduados de la UTN-FRA. A su vez y en consecuencia es el primer acercamiento analítico sobre los graduados de la especialidad de eléctrica en particular. Por ello aquí se presentaron algunas características generales sobre las trayectorias de dichos graduados que necesariamente invita a seguir profundizando en torno a los lineamientos planteados.

El principal interrogante giró en torno a conocer la relación que se da entre la formación académica y el mundo del trabajo para dar cuenta del desarrollo profesional ingenieril en un contexto socio-productivo caracterizado por una crisis energética en el país en los últimos años.

Es así que se observa que es una especialidad poco concurrida por los ingresantes de la UTN, y en consecuencia su tasa de graduación es menor a otras como Industrial y Electrónica. A pesar de esta especificidad, las características del devenir de las trayectorias educativas se asemejan en lo observado en el resto de las especialidades. Los ingenieros eléctricos han combinado el estudio con el trabajo y han extendido sus estudios de grado hasta en cinco años más de lo que estipula el plan de estudios, principalmente los graduados de la FRA.

En cuanto a las trayectorias laborales se clasifican tres tipos, un grupo mayoritario que se caracteriza por tener múltiples empleos en un promedio de 15 años, y dos grupos menores que se desempeñan en un solo trabajo a lo largo del tiempo y aquellos que encaran emprendimientos propios o la continuidad de empresas familiares.

Del análisis de las trayectorias laborales y educativas en un determinado contexto, se observa que el perfil profesional se caracteriza por la especificidad técnica

para ocupar puestos bajo relación de dependencia en los rubros de la construcción, la industria de productos eléctricos y los servicios afines a la generación, distribución y comercialización de la energía. Siendo menores aquellos que generan itinerarios laborales que involucren el emprendimiento personal, y casi inexistentes quienes cumplen con un perfil científico académico. Se entiende que estas últimas situaciones se deben en gran parte a la singularidad de la institución educativa que fue concebida para generar Ingenieros de Fábrica, impronta fundacional que circula hasta la actualidad aunque en los últimos años se han promovido acciones de apoyo e incentivo para las áreas de investigación y desarrollo.

Bibliografía

- Godard, Francis y Cabanés, Robert** (1996) *Uso de las historias de vida en las ciencias sociales*, Centro de investigaciones sobre dinámica social. Cuadernos del CIDS, serie II. Universidad Externado de Colombia, Bogotá.
- Panaia, Marta** (2006): *Trayectoria de ingenieros tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo*. Miño y Dávila editores. Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional General Pacheco. Buenos Aires.
- Punte, Miguel** (2011): “Reflexiones sobre los desafíos de los ingenieros en la empresa actual”. V Congreso de Políticas de Ingeniería, Buenos Aires, 7 de junio.
- Simone, V; Campetelli, V; Pagotto, A y Wejchenberg, D.** (2007) “Análisis institucional y estudio de las carreras. Facultad Regional Avellaneda (UTN)”. Documento de Trabajo n°1. Avellaneda, mayo.
- Simone, Vanina; Iavorski Losada Ivana y Wejchenberg, Dario** (2012): “Formación y procesos de inserción laboral de ingenieros. Comparación entre los graduados de las seis especialidades de ingeniería de la UTN-FRA”. Documento de Trabajo n°6. Avellaneda, agosto.
- Simone, Vanina; Iavorski Losada Ivana; Somma, Lucila y Wejchenberg, Dario** (2014): “Ingenieros graduados de la UTN-FRA entre los años 2008 y 2009. Tiempos de cursada y tiempos de trabajo”. Documento de Trabajo n°8. Avellaneda, diciembre.
- Somma, Lucila** (2010) “Trayectorias de formación de graduados en Ingeniería Eléctrica y Organización Industrial de la Facultad Regional General Pacheco”. Documento de Trabajo N° 10. General Pacheco, noviembre.

Continuidades y rupturas entre la formación en la universidad y en el trabajo. Procesos de enseñanza y aprendizaje en las propuestas formativas en salud mental comunitaria

M. MARCELA BOTTINELLI

DANIEL FRANKEL

ANDREA ALBINO

CAROLINA MALDONADO

mmbottinelli@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Lanús

En este escrito se presentan los hallazgos parciales del trabajo de investigación que aun se encuentra en desarrollo “*Propuestas formativas fundantes en salud mental. Lanús: antecedentes en la formación interdisciplinaria y comunitaria en salud mental integral*”, que es financiado por la Universidad Nacional de Lanús (Convocatoria Amílcar Herrera 2014). El equipo de investigación está conformado por M. Marcela Bottinelli, (directora), Daniel Frankel, (codirector), Mariela Nabergoi, Sergio. E. Remesar, Francisco M. Díaz, Carolina R. Maldonado, Andrea F. Albino, Ana C. Garzón (becaria SACyT y UNLa), Leandro L. Conde, Eugenia Bianchi, Diana Casani y Salomé Tello (becaria CIN).

Destacamos que el objetivo general de la investigación es caracterizar los supuestos epistemológicos que subyacen y expresan continuidades y rupturas en las propuestas formativas fundantes del Servicio de Psicopatología del Htal. Aráoz Alfaro y los posgrados en Salud Mental Comunitaria de la UNLa.

Metodología

Se trabaja con un diseño predominantemente cualitativo con triangulación metodológica de fuentes.

Desde el paradigma comprensivista, la búsqueda se orienta a generar descripciones densas a partir de un trabajo intensivo sobre aspectos locales o particulares que aporten a comprender las significaciones y lógica interna de los puntos de vista de los actores mediante el uso de herramientas de la lingüística, la semiótica y la

hermenéutica, a partir de la puesta en relación de los discursos con sus condiciones de producción (Kornblit, 2007). La elección de esta metodología implica un posicionamiento epistemológico respecto del objeto de estudio que destaca el rol de la subjetividad en la construcción de los procesos históricos y la concepción de la producción de conocimiento como co-construido intersubjetivamente (Samaja, 2004; Samaja, 2007; Bottinelli, 2012; Rocha Medeiros, 2008). La muestra es de tipo intencional (Rubio y Varas, 1999; Córdova, 1990) y teórica (Glasser y Strauss, 1967), seleccionando los casos de acuerdo con los objetivos del proyecto y siguiendo los criterios de heterogeneidad y accesibilidad (Valles, 2003) con corte por saturación (Souza Minayo, 2009).

Se trabajó con fuentes secundarias, comprendiendo la revisión de documentos respecto de la experiencia del Servicio de Psicopatología del Htal. Araújo Alfaro. Se analizaron 92 documentos textuales - Revistas, Actas de congresos y jornadas, bibliotecas y archivos institucionales y registros audiovisuales, que recogen la experiencia formativa de “El Lanús”. Dichos documentos fueron digitalizados y organizados de acuerdo a tipo de archivo y fecha de publicación y/o edición.

Se visitaron numerosas bibliotecas y centros documentales: Biblioteca "Rodolfo Puiggrós" de la UNLa, Biblioteca de la Facultad de Psicología UBA, Biblioteca Central “Juan José Montes de Oca” de la Facultad de Medicina de la UBA, Biblioteca Dr. Enrique Pichon-Riviere de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo, Sala de Video ex videoteca de Facultad de Psicología de la UBA, Biblioteca de la Academia Nacional de Medicina y Biblioteca Virtual en Salud de OPS/OMS; también se revisaron los catálogos completos de revistas especializadas en repositorios en internet de las Revistas Temas de Historia de la Psiquiatría Argentina y Ver-tex.

Respecto a las entrevistas en profundidad adquieren la modalidad de relatos de vida (Kornblit, 2007) o historias de vida tópicas (Minayo, 2009), propios del enfoque biográfico a profesionales/trabajadores de la salud que participaron en las experiencias estudiadas y que tuvieron actuación en el campo de la salud mental desde distintos roles. Los criterios de inclusión son:

Para el servicio de psicopatología del Hospital Araoz Alfaro: profesionales de planta, residentes y pasantes del Servicio de Psicopatología en el período 1957 y 1976 (período que va entre la creación del servicio y su desarticulación durante la dictadura militar, correspondiente a las jefaturas de Mauricio Goldenberg y Valentín Barenblit), de distintas profesiones/formaciones de grado. Se priorizó en este primer período a miembros del denominado “staff” del Servicio de Psicopatología del Hospital Araoz Alfaro

(aquellos con nombramiento rentado y/o con cargo jerárquico o que tuvieron a cargo los llamados “Departamentos”. fueron entrevistados hasta el momento Octavio Fernández Mouján, Lía Ricón, Vicente Galli y Carlos Sluzki. En breve se llevarán a cabo a Valentín Barenblit e Itzhac Levav.

Para los posgrados de la UNLa: estudiantes, graduados, docentes y directivos de las carreras de posgrado, de diferentes cohortes y formaciones de grado.

Como parte del proceso de investigación se busca generar en las entrevistas una situación de co-investigación, que permite potenciar tanto las ventajas de la historia oral como relación social así como las características de la fuente. Se prevé también la realización de grupos focales con grupos de estudiantes de los posgrados de Salud Mental de la UNLa.

El análisis de datos se realiza, en función de los interrogantes, supuestos y objetivos, análisis de contenido y análisis crítico del discurso (Van Dijk, 1999; 2003).

Reflexiones preliminares respecto a continuidades y similitudes entre ambas propuestas formativas

A partir del análisis de documentos y entrevistas se destaca que ambas experiencias han priorizado la capacitación de recursos humanos especializados capaces de llevar a cabo prácticas transformadoras; han dejado una marca singular que se reproduce a otros espacios de trabajo donde la Interdisciplina y la salud comunitaria constituyen los ejes de intervención.

Probablemente la proximidad territorial como ciertas condiciones de posibilidades institucionales permitió que en la UNLa se alojaran los fundamentos originales del proyecto y de este modo fortalecer el pasaje y expandir los fundamentos originarios.

La continuidad epistemológica encuentra en Lanús aportes disruptivos a la lógica manicomial, que se enmarcan en los procesos de reforma que desde hace más de 50 años fueron desarrollados en la experiencia del Servicio de Psicopatología en el Hospital Policlínico de Lanús Araoz Alfaro y, en el ámbito académico, por las propuestas formativas y acciones realizadas por el Departamento de Salud Comunitaria de la Universidad Nacional de Lanús.

Por su parte el pasaje de profesionales por ambos dispositivos ha marcado una impronta singular que se reproduciría a otros espacios político institucionales en las décadas siguientes y hasta la actualidad. Destacamos la influencia que han ejer-

cido quienes llevaron a cabo políticas públicas, en la coordinación de programas, en investigaciones o propuestas formativas. Destacamos el Plan Goldenberg a fines de los 60; Vicente Galli desde la Dirección Nacional de Salud Mental reproduce para la gestión el formato original impulsado por Goldenberg; la Reforma de la Provincia de Río Negro o la actual Ley de Salud Mental 26657.

Su expansión también se traslada a la ejecución de proyectos y su incidencia en los tiempos actuales tanto en la práctica clínica como en la formación profesional.

De los presupuestos originales de la experiencia de Goldenberg, las prácticas puestas en ejecución incidieron en la transformación organizacional de la época pero que a su vez se expandieron y difundieron como ideas de cambio institucional. Destacamos entre otros aciertos:

- La experiencia es reconocida por ser la primera vez en la historia de la salud pública argentina se habilitan camas en un hospital general, si bien se han conocido otros antecedentes resulta una referencia ineludible como práctica novedosa para la época

- Amplitud de criterios por cuanto la complejidad que implica la práctica en salud mental exige enfoques interdisciplinarios. Así se fueron pensando nuevas categorías y relaciones en las cuales confluían avances terapéuticos e institucionales

Para el Servicio de Psicopatología del Lanús la práctica en salud mental es una práctica compleja superando de este modo las limitaciones que aportaría un solo enfoque disciplinar. De esta manera se han legitimado relaciones interdisciplinarias amplias - en las cuales confluyen una psiquiatría más dinámica, un psicoanálisis adecuado para la atención hospitalaria, apertura al enfoque comunicacional y al enfoque sistémico, participación activa de las ciencias sociales- posibilitando coexistencias entre diferentes líneas de trabajo. Asimismo se ha fortalecido el diálogo entre el campo de Salud Mental y el resto de las prácticas de salud hospitalarias.

- Estas nuevas articulaciones han dejado marcas personales relevantes en las trayectorias profesionales y propuestas de formación de recursos humanos capaces de llevar adelante prácticas pertinentes para modificar estructuras existentes.

- Otro de los aportes es el fortalecimiento del diálogo entre Salud Mental y el resto de las prácticas de salud conformando en el nivel intrahospitalario el espacio de demanda e interconsulta favorecedor del acercamiento.

El Área de Salud Mental Comunitaria de la UNLa tomó y expandió dichos presupuestos originales proponiendo una multiplicidad de aportes curriculares formativos que han enriquecido al campo de la salud mental comunitaria: promoción de procesos de reforma, erradicación del sistema manicomial, protección de derechos ciudadanos, caracterización desde la salud y no desde la enfermedad, cuestionamiento a la medicalización social, desarrollo de prácticas interdisciplinarias e integrales de salud.

Aun cuando en la década de los sesenta y setenta del siglo pasado avanzaron los procesos de reforma, estos procesos no tenían expresión académica como tampoco en las universidades. El paradigma dominante impedía que se legitimaran en los circuitos de académicos, sociales o culturales. En el caso específico de las universidades la falta de legitimación académica impidió que se consolidaran desarrollos teóricos, crearan cátedras con aporte de áreas disciplinarias específicas, publicaciones en revistas o libros.

Por su parte la expansión del Lanus se vería reflejada en

- multiplicidad de acciones preventivas y asistenciales tendientes a la promoción de los derechos reflejados en garantizar la accesibilidad para la atención,; creación de espacios de capacitación y acreditación de nivel terciario y cuaternario coordinados junto con organismos universitarios y centros regionales de formación, habilitación de centros de atención barriales, promoción de hospitales de día en la comunidad u organizaciones representativas- escuelas, fabricas, iglesias, policía y sociedades de fomento.
- fomento de educación sanitaria, desarrollo de programas específicos según grupos etarios y problemas concretos- alcoholismo, retardo mental, psicosis infantiles, etc.

Este desarrollo multiplicó el impacto hacia un cambio en el modelo dado que también hoy opera como referente para que en otras universidades surgieran otros posgrados vinculados a la Salud Mental. Destacamos las articulaciones y participación de docentes conjuntamente con la UNER, la Universidad de la República en Uruguay, la Universidad del Bosque de Colombia, Universidad Nacional de Mar del Plata así como el desarrollo del Doctorado en el marco de la Red Maristán, que agrupa Universidades de Europa y América Latina.

Es en este marco que sostenemos que a pesar de participar de momentos históricos y políticos diferentes, que cada una de las experiencias y a pesar de sus singularidades expresan un punto de vista común, una misma base epistemológica. Se trata de una mirada ontológica que subraya la impronta singular que ambas reproducen en otros espacios y momentos político institucionales.

Respecto a las diferencias

Cuando se propusieron las consignas de la reforma de la atención psiquiátrica en los años posteriores a la 2da Guerra Mundial, no había aún una idea definida de hacia dónde se dirigía los nuevos presupuestos de cambio. La problemática urgente era la denuncia de la situación de los enfermos recluidos en los hospitales psiquiátricos, de la pérdida de libertad, en la reclusión perpetua y el abandono en los manicomios.

Aun así la experiencia Goldenberg no plantearía una estrategia confrontativa con el manicomio sino que la propuesta sería el agotamiento de la organización de encierro evitando la derivación. De este modo se reducirían las camas y se limitaría su capacidad operativa. La hipótesis de la época era que reduciendo su capacidad operativa se irían limitando sus funciones hasta desaparecer; sus funciones serían reemplazadas paulatinamente por una red de servicios. Los asilos serían reemplazados por Hospitales Psiquiátricos para psicosis aguda de corto período de internación.

Por su parte las limitaciones de la experiencia del Lanús encontrarían un importante matiz hospitalocéntrico aun cuando desarrollara prácticas comunitarias. La acción médica terminaría siendo totalizadora por cuanto desde el Hospital se planteaban acciones de promoción de la asistencia temprana, facilitando la accesibilidad y penetración en la comunidad.

A diferencia del planteo formativo de la UNLA- desde la cual se promueve la atención integral y comunitaria de la salud mental- los presupuestos que fijaría el Plan Nacional de Salud Mental en la década de los 60' ,con la consultoría de Mauricio Goldenberg, resultan alternativas a la asistencia manicomial mediante la expansión de acciones de salud mental en los hospitales generales, promoción de unidades psiquiátricas en los hospitales de mayor complejidad con una proporción importante de camas y consultorios en relación a la capacidad instalada y recursos totales de los establecimientos.

Más adelante la marca de Alma Ata 20 años, la Declaración de Caracas y los diferentes programas de Reforma en la Región, proporcionarían claridad a las renovadas propuestas formativas que se promueven desde la UNLA en cuanto a que la estrategia de APS da visibilidad a la organización de la red de servicios, a la participación social obligando al desalojo del Hospital Psiquiátrico como núcleo central de la atención y a la promoción de derechos entre algunos.

Conclusiones también preliminares

En la medida que se avanza en el análisis de los datos vamos encontrando el sentido a la articulación entre ambas experiencias como también en profundizar sus especificidades; sin embargo más allá de propias diferencias la continuidad ideológica, política y epistemológica revela la capacidad territorial de aportar prácticas y saberes interdisciplinarios novedosos en los equipos de trabajo en salud y salud mental.

La experiencia “del Lanús” fue pionera y paradigmática en la construcción del campo de la salud mental en Argentina. La inserción en este espacio fue significativa y contribuyó a determinar modalidades de conocimiento y práctica interdisciplinaria que se volcaron en la formación y luego en los espacios asistenciales públicos como también en estrategias formativas como la que destacamos en la Unla

Subrayamos nuevamente que a pesar de las diferencias entre ambas experiencias hay cuestiones ontológicas que permiten afirmar que ambas marcan un impacto positivo tanto en la formación del recurso humano como en la promoción de espacios de gestión y atención en el campo de la salud mental comunitaria así como en el desarrollo de políticas públicas sociosanitarias.

En este sentido el énfasis que se propone desde la propuesta formativa de la UNLA constituye un aporte renovado para construir un relato nuevo en Salud Mental, con fundamentos rigurosos y fundamentos epistemológicos adecuados a estos tiempos. El esfuerzo en marcha reside en el aporte formativo para un renovado discurso en Salud Mental que sustituya el discurso seudocientífico que encubre la medicina mental por otro positivo.

El desafío que surge de la investigación es que ambas experiencias demuestran la necesidad de construir fundamentos que consoliden el circuito de legitimación mediante prácticas y saberes que consoliden la articulación entre investigación y propuesta académica.

Subrayamos que de los insumos que aporta la investigación esperamos que los nuevos conocimientos potencien las actuales prácticas formativas – atención, gestión, espacios académicos - considerando las actuales circunstancias regresivas por las que atraviesan las políticas públicas y sociales de estos tiempos.

Tiene que ver con recomponer consignas, ciertos principios, develar reconocimientos y fundamentaciones respecto a las disputas históricas pero también contextuales con que se enfrenta el campo de Salud Mental.

Bibliografía

- AAVV** (1992) 35 años Primeras Jornadas. Encuentro del Servicio de Psicopatología del Hospital Lanús, (1992). Buenos Aires
- AAVV** (2004). Homenaje a Enrique Pichón Riviére Revista Temas de Historia de la Psiquiatría Argentina. 2004 (20): [27-53].
- Acta Neuropsiquiátrica Argentina, Revista Temas de Historia de la Psiquiatría (órgano de publicación del Capítulo de Historia y Epistemología de la Psiquiatría de la Asociación de Psiquiatras Argentinos –APSA)
- Actas de los Talleres de Historia Social de la Salud y la Enfermedad, Actas de los Encuentros Argentinos de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis (anualmente desde 1999)
- Alvarez, A.** (2012). Parálisis y acción: el caso de los brotes de poliomielitis de mediados del siglo XX. Trabajo presentado en el V Taller de Historia Social de la Salud y la Enfermedad, Buenos Aires, 3 al 5 de octubre de 2012.
- Arce H.** (1993). El territorio de las decisiones sanitarias. Las tres generaciones de hospitales. Buenos Aires: Ed. Macchi.
- Archivo de historia oral realizado por Ana Diamant, Biblioteca de la Facultad de Psicología, UBA
- Archivo de la Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, Centro de Documentación en Salud (CeDoS). Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Archivo General de la Nación. Departamento de Archivo Intermedio
- Archivo Ministerio de Salud de la Nación
- Armus, D** (2002) La enfermedad en la historiografía de América Latina Moderna, Asclepio-Vol. LIV-2-2002.
- Armus, D.** (2010). ¿Qué historia de la salud y la enfermedad? Salud Colectiva, enero-abril; 6(1): [5-10].
- Bellomo, L.E.** (2011). La rehabilitación psiquiátrica en la Argentina: una crónica del tema a través de la historia hasta la actualidad. Buenos Aires: Librería Akadia.
- Belmartino, S.** (2005). La atención médica argentina en el siglo XX. Instituciones y procesos. Buenos Aires: S. XXI.
- Biblioteca Central de la Facultad de Medicina “Juan José de Montes de Oca”. Universidad de Buenos Aires
- Biblioteca de Asuntos Legales del Ministerio de Salud de la Nación
- Biblioteca de la Escuela de Salud Pública de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires “Prof. Dr. David Sevlever”
- Biblioteca de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires

Biblioteca del Congreso de la Nación, Biblioteca Nacional

Borinsky, M.; García, L.; Pavesi, P. y Talak, A.M. (2011). Aportes, problemas y nuevas perspectivas en la reciente historiografía de la psicología. En Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología, y el Psicoanálisis. Buenos Aires. Volumen 12.

Bottinelli, M (2012) Entre la reproducción y la creación: los procesos de modelización del objeto. En Díaz, E. "El poder y la vida. Modulaciones epistemológicas". Buenos Aires, Biblos, pp 285-310.

Bottinelli, M.M. (2014). Promoción y educación para la salud en los planes y políticas de Salud Mental en Argentina. Dir: Emiliano Galende. Tesis de doctorado en salud mental comunitaria. UNLa.

Bottinelli María Marcela, Frankel Daniel, Nabergoi Mariela; Remesar Sergio Esteban, Díaz Francisco Manuel; Maldonado, Carolina Ruth; Albino, Andrea Fabiana; Garzón, Ana Cecilia (2016) Propuestas formativas fundantes en Salud Mental. Los posgrados en Salud Mental Comunitaria de la UNLa y el Servicio de Psicopatología del Htal. Aráoz Alfaro. En: Políticas de la subjetividad. Diferentes lecturas. Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires, Distrito XII, Quilmes. XVIII Jornada de la red. Editorial Letra Viva (pág. 223 – 229).

Carpintero, E. y Vainer, A. (2004). Las huellas de la memoria: psicoanálisis y salud mental en la Argentina de los años '60 y '70. Tomo I: 1957-1969. 1º edición. Buenos Aires: Topía.

Carpintero, E. y Vainer, A. (2005) Las huellas de la memoria: psicoanálisis y salud mental en la Argentina de los años '60 y '70. Tomo II: 1970-1983. 1º edición. Buenos Aires: Topía.

Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (2014): Anexo III Recomendaciones a las Universidades Públicas y Privadas, Artículo 33, Ley Nacional N° 26657.

Córdova, V (1990) Historias de vida. Una metodología alternativa para Ciencias Sociales". Caracas, Fondo editorial Tropykos. Comisión de Estudios de Posgrado. FACES/U.C.V.

Dagfal, A. (2004). Para una 'estética de la recepción' de las ideas psicológicas. Frenia. 5 (1): [7-16].

Dagfal, A. (2010). Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966). Buenos Aires: Paidós.

Departamento de Salud Comunitaria- UNLa, Maestría en Salud Mental Comunitaria, Propuesta de reforma y actualización del Plan de Estudios, 2014

Diamant, A. (2010). Testimonios de enseñar y aprender. Psicología y psicoanálisis. Buenos Aires: Teseo.

- Diez, P.** (2007). El giro a la derecha. En Actas del VIII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis. Mar del Plata, 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2007.
- Galende, E.** (1989). Psicoanálisis y Salud Mental. Para una crítica de la razón psiquiátrica. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Galende, E.** (1996) Mauricio Goldenberg, por su estilo. En Goldenberg, M. Mauricio
- Glasser, B; Strauss, A** (1967) “El descubrimiento de la teoría emergente”. Traducción de un capítulo del libro Strategy for qualitative reserch. New York, Ed. Aldine.
- Goldenberg, M.** (1958). Estado actual de la asistencia psiquiátrica en el país. Acta Neuropsiquiátrica Argentina, 1958. 4 (9):[401-410].
- Goldenberg, M.; Barenblit, V.; Fernandez Moujan, O.; Galli, V.A.; Kesselman, H. Muller, A.; Perez, A.; Ricón, G.L.; Sluzki, C.E. y Stein, G.** (4 de enero de 1966). La Psiquiatría en el Hospital General. Historia y estructura del Servicio de Psicopatología y Neurología del Policlínico “Profesor Dr. Gregorio Araoz Alfaro”. En sección Psiquiatría de la revista Semana Médica N°1.
- Goldenberg, M.** (1970). El Departamento de Salud Mental de la Ciudad de Buenos Aires. Grupo de trabajo sobre la administración de Servicios Psiquiátricos y de Salud Mental. Viña del Mar, Chile 14-19 de abril de 1969. Washington: publicación científica N°210. OPS/OMS. Págs. 80-87.
- Goldenberg:** (maestro, médico, psiquiatra, humanista). Colección: Testimonios para la experiencia de enseñar. Buenos Aires: Secretaría de Cultura y Bienestar Universitario de la Facultad de Psicología de la UBA.
- Klappenbach, H.** (2000a). El título profesional de psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. Revista Latinoamericana de Psicología, 32 (3):[419-446].
- Klappenbach, H.** (2000b). El psicoanálisis en los debates sobre el rol del psicólogo. Argentina, 1960-1975. Revista Universitaria de Psicoanálisis, (2): [191-227].
- Kornblit, A.L.** (2007). Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis. Buenos Aires: Biblios.
- Lorenzo, M.F.** (2012). Graduas y profesionales. Los desafíos de las estudiantes y egresadas de medicina de la Universidad de Buenos Aires entre 1889-1940. Trabajo presentado en el V Taller de Historia Social de la Salud y la Enfermedad. Buenos Aires, del 3 al 5 de octubre de 2012
- Macchioli. F.A.; Jardón, M.; Acha, O. y Ostrovsky, A.E.** (2011). Jóvenes investigadores. Problemas historiográficos en el marco de las disciplinas “psi”. En Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología, y el Psicoanálisis Buenos Aires. Volumen 12.

- Más, F. y Martín, A.** (2008). Notas para una Comprensión Histórica y Social de las Primeras Experiencias de Comunidades Terapéuticas en Argentina (1966-1973). En Actas del IX Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 3 y 4 de octubre de 2008
- Medeiros, da Rocha M.H.** (2008). Terapia ocupacional. Un abordaje epistemológico y social, Santa Fe, Ed. Universidad Nacional del Litoral.
- Minayo, M.C. Souza** (1997). El desafío del conocimiento. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Minayo, M.C. Souza** (2009). La artesanía de la investigación cualitativa. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Muñoz, M. y Farías-Carracedo, C.** (2010). Historia y Política Universitaria y la Relación con la Psicología Académica en San Luis: 1973- 1974. En Actas del XI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis. Estudios, Producciones e Intervenciones en El Bicentenario. Rosario, 15 y 16 de octubre de 2010.
- Nabergoi, M** (2013) El proceso de transformación de la atención psiquiátrica hacia el enfoque de cuidados en salud mental en Argentina. Participación de Terapia Ocupacional en la construcción del campo de la salud mental en la Ciudad de Buenos Aires (1957-1976). Tesis de Doctorado en Salud Mental Comunitaria. UNLa.
- Bottinelli, M.M. y cols** (2003). Metodología de la Investigación. Herramientas para un pensamiento complejo. 1ra edición. Buenos Aires: Grafika Hels. Págs. 77-130.
- Ríos, J. C., Ruiz, R., Stagnaro, J. C. y Weissman, P.** (comp.). (2000). Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis. Historia y Memoria. Buenos Aires: Editorial Polemos.
- Rodriguez Sturla, P.** (2008). La transmisión académica de la psicología en el Curso Superior de Médicos Psiquiatras de la Universidad de Buenos Aires (1942-1962). Revista Temas de Historia de la Psiquiatría Argentina. Número 24. Págs. 21-25.
- Rodriguez, J.** (2009) Situación actual de la salud mental en America Latina y el Caribe desde la perspectiva de la OPS/OMS. Retos y proyecciones. En H. Cohen Salud mental y derechos humanos. Vigencia de los estándares internacionales nº 65 año 2009 Representación OPS/OMS Argentina.
- Rossi, L.** (1994). Psicología en Argentina. Capítulos olvidados de una historia reciente. Buenos Aires: Ed. Tekné.
- Rossi, L.** (1997). La psicología antes de la Profesión. El desafío de ayer: instituir las prácticas. Buenos Aires: EUDEBA.
- Rossi, L.; Falcone, R.; Kirsch, U.; Rodriguez Sturla, P. y otros.** (2005). Psicología en la Argentina. Vestigios de profesionalización temprana. Buenos Aires: JVE Ediciones.
- Rovere, Sacchetti** (2014) La salud pública como arquitecta: el orden urbano a ambos lados del Atlántico, 1870-1910, Buenos Aires, El Agora

- Rubio, J; Varas, J** (1999) El análisis de la realidad, en la intervención social. Métodos y técnicas de Investigación, Madrid, Ed. CCS
- Sacchetti, L; Rovere, M** (2014) La salud a la fuerza; enfermedades sociales y policía sanitaria en la remodelación de las ciudades (1870 - 1910), Ponencia presentada en el V Taller de Historia Social de la Salud y la Enfermedad Sociedades, Cuerpos y Saberes Biomédicos. Eje: Eugenesia y Control Social, Buenos Aires, El Agora
- Saltalamacchia, H.R.** (1992). Historia de vida. Reflexiones a partir de una experiencia de investigación. Hato Rey, Puerto Rico: CiJUP. Disponible en http://saltalamacchia.com.ar/historia_de_vida.pdf
- Samaja, J** (2004) Epistemología de la Salud. Lugar Editorial (Buenos Aires)
- Samaja, J** (2007) Semiótica de la Ciencia. Cap. I y II. Material de cátedra de la materia "Metodología de la Investigación". Prof. Juan A. Samaja. cursada en 2007-2008. Maestría en Metodología de la Investigación Científica. UNLa. Inédito.
- Spinelli, H.** (2010) Las Dimensiones del campo de la salud en Argentina, Salud Colectiva, Buenos Aires, 6(3):275-293, Setiembre-Diciembre.
- Stagnaro, J.C.** (2006). Evolución y situación actual de la historiografía de la psiquiatría en la Argentina. Frenia. 2006 (6): [7-37]. Disponible en: http://www.investigacion.cchs.csic.es/rihp/sites/investigacion.cchs.csic.es/rihp/files/pdf/Juan_Carlos_Stagnaro.pdf.
- Stagnaro, J.C.** (2008). El contexto psiquiátrico internacional en el que Enrique Pichon-Rivière introdujo la psiquiatría dinámica en la Argentina. Revista Temas de Historia de la Psiquiatría Argentina. Número 24. Págs. 26-32.
- Valles, M.S.** (2003). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Ed. Síntesis.
- Van Dijk, T** (1999) El análisis crítico del discurso, Barcelona, Anthropos, pp 23-36
- Van Dijk, T** (2003) Ideología y discurso, Barcelona, Ariel
- Valles, M.S** (2003) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional", Madrid, Ed. Síntesis
- Vezzetti, H.** (2009). Sobre la violencia revolucionaria: memorias y olvidos. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Visacovsky, E.E.** (2002). El Lanús. Memoria y política en la construcción de una tradición psiquiátrica y psicoanalítica argentina. Buenos Aires: Alianza Estudio.
- Zaldúa, G.; Bottinelli, M.M.; Sopransi, M.B.; Nabergoi, M.; Lenta, M.; Tisera, A. y Freire, M.** (2011). Cuestiones y desafíos en la viabilidad de la Ley de Salud Mental. Publicado en Actas de las IX Jornadas Nacionales de debate interdisciplinario en salud y población. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 10 al 12 de agosto de 2011.

Los estudios de posgrado y su incidencia en la construcción de trayectorias educativas y laborales dentro del campo del arte

LETICIA FERNÁNDEZ BERDAGUER

DELFINA ZARAUZA

mlferber@isis.unlp.edu.ar / delfaina@hotmail.com

Facultad de Bellas Artes y Facultad de Humanidades y Cs de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Este trabajo aborda algunas dimensiones de las trayectorias educativas y laborales dentro del campo del arte, específicamente las de quienes continúan los estudios realizando el posgrado.

Los procesos de incorporación al mercado de trabajo se han complejizado y los trayectos educativos se han prolongado. Asimismo los cambios organizacionales y tecnológicos generan nuevas demandas de calificaciones.

Por ello, consideramos necesario disponer de información sistemática acerca de las características de las trayectorias educativas y laborales de los universitarios que aporten a la definición de políticas educativas y laborales orientadas a promover la inserción laboral de los jóvenes y un aprovechamiento de sus conocimientos.

La prolongación de la formación educativa posterior a la titulación de grado en los universitarios a través de las carreras de posgrado se presenta como un fenómeno de importancia en la actualidad. Cada vez son más las personas que, habiendo finalizado sus estudios de grado, deciden continuar su formación a través de una carrera de posgrado. Varias son las cuestiones que se ponen en juego en este fenómeno, desde intereses particulares relacionados con la propia historia de vida o profesional de cada sujeto hasta aspectos macrosociales que involucran a la dinámica del mercado laboral en la actualidad y las proyecciones que los alumnos de estas ofertas educativas realizan sobre la construcción de su profesionalidad.

En Argentina el incremento en la demanda de carreras de posgrado comenzó a darse en la década del '90, período en el que los cambios en las políticas económicas y en el contexto laboral generaron un aumento del desempleo que complejizaron los procesos de incorporación al mercado de trabajo especialmente en la juventud. El nivel educativo pasó a cobrar gran importancia a la hora de acceder o continuar en un puesto de trabajo. Ésta situación se dio en conjunto con una política de recupe-

ración de la universidad pública, al retorno de la democracia, donde se promovió la masificación del ingreso y la diversificación de las ofertas educativas. Así se facilitó el acceso a la educación universitaria, generando un incremento en el número de profesionales de diferentes disciplinas a la espera de su incorporación al mercado laboral. En estos años, las titulaciones de grado sufrieron una devaluación frente a este incremento de la oferta de personas que buscaban incorporarse al mercado laboral frente a un contexto productivo en el que no crecía la demanda de empleo. Este proceso promovió un aumento en la demanda de credenciales desde diversos sectores productivos. Los posgrados se constituyeron en una posibilidad de responder a esta nueva exigencia.

Sin embargo, los intereses que motivan a iniciar estudios de posgrado no se limitan al mejoramiento de las condiciones laborales. En estudios previos hemos logrado identificar que los profesionales experimentan hoy en día una necesidad de formación continua que les permita mantenerse actualizados teóricamente sobre las prácticas que desarrollan. También se valora la posibilidad que ofrecen los posgrados de generar un espacio donde encontrarse con colegas, interactuar, dialogar y debatir con ellos a partir de las experiencias personales de cada uno.

Es importante considerar la formación de posgrado como un periodo de **construcción de la profesionalidad** donde se va conformando una identidad individual, alternando la formación adquirida tanto en el trayecto educativo como en el desempeño laboral. Además de la obtención de credenciales, las carreras de posgrado ofrecen a quienes las cursan la posibilidad de orientar su formación de grado en un área laboral determinada.

En la presente investigación indagaremos cómo impacta este fenómeno en alumnos y graduados de carreras artísticas orientadas al trabajo teórico. En la actualidad observamos un desarrollo del campo artístico a través de políticas tanto privadas como públicas que ampliaron y diversificaron las actividades factibles de ser realizadas por un profesional. En este contexto, las posibilidades de trabajo de un teórico en arte se extendieron a nuevos espacios de desempeño laboral. Entre estas nuevas actividades destacamos la curaduría, la crítica periodística y la gestión cultural, las cuales proponen diferentes maneras de producción teóricas. Surgen así, carreras de posgrado orientadas a dar formación específica para insertarse en estos nuevos campos.

Nuestro propósito es complementar los análisis realizados sobre el alumnado de los posgrados “Magíster en Estética y Teoría de las Artes”, “Doctorado en Artes. Línea de formación en Arte Contemporáneo Latinoamericano” y “Especialización en Lenguajes Artísticos” de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP; abarcando las

carreras de posgrado que ofrece la UNA orientados a los espacios de trabajo previamente mencionados.

El documento se organiza en tres secciones: el **punto I**, refiere al desarrollo y la expansión de los estudios de posgrado en Argentina; en el **punto II** Formación de posgrado y las trayectorias de los alumnos se describe algunas dimensiones consideradas en el análisis de la trayectorias. Y en el **punto III** se presenta información proveniente del relevamiento de información realizado a los alumnos de algunas carreras de posgrado; y finalmente en el **punto IV** se presentan el resumen y las conclusiones.

I. El desarrollo de los posgrados

En América Latina se observa un incremento de la demanda en estudios de posgrado por parte de profesionales de diversas disciplinas. En efecto, cada vez son más las personas que, habiendo finalizado sus estudios de grado, deciden profundizar su formación a través de diversas propuestas ofrecidas en los centros universitarios. En esta línea, Vessuri (1993), señala que la continuidad de los estudios 'busca contribuir al mejoramiento de la posición competitiva y del desarrollo económico del país mediante la formación de recursos humanos, la producción y actualización de conocimientos, y la investigación científica'. El posgrado profundiza y complementa la formación de los estudios de licenciatura. Continúa señalando que se han establecido dos orientaciones en los estudios de maestría: la profesionalización de las actividades y/o la formación para la investigación.

Desde la perspectiva del mercado de trabajo, Lucio (2002) señala que una de las funciones más importantes del posgrado es la atención de las demandas específicas del sector productivo y, de manera indirecta, otra función que es notoriamente visible en el contexto actual es la de otorgar mayor cualificación a los individuos, mediante un título de maestría o doctorado que les permita una mejor inserción y mayor movilidad ascendente.

Comparativamente con otros países de América Latina, Argentina muestra un tardío desarrollo de los posgrados.¹

A fin de contextualizar las trayectorias educativas de los estudiantes de posgrado es necesario describir la significativa expansión de los posgrados en los últimos

1 La titulación de grado tiene una duración de cinco años, más prolongada que en otros países latinoamericanos, como es el caso de Brasil, país donde se observó un más temprano desarrollo de los posgrados.

años. En primer lugar, corresponde referir a la reforma de la educación superior argentina en los '90. Chiroleu (2012:1). señala que la misma 'supuso la introducción de un conjunto de cambios significativos estimulados por los organismos multilaterales de crédito y recogidos por la normativa y la política pública de la época; los mismos parecen haber tenido una cierta continuidad más allá de las diferencias que plantea el contexto político de la primera década del siglo XXI', que supuso el crecimiento sostenido del sector privado universitario a tasas superiores a las del público y en un contexto de permanente expansión de este último da cuenta de cambios en la demanda.²

Martín Unzué (2011) considera la diferenciación que se observa en la creación de ofertas de posgrado en los 90' y en la primera década del SXXI. En este sentido, menciona que el crecimiento de los posgrados en Argentina se desarrolla en dos momentos: uno el experimentado en la década del '90, con la creación de ofertas profesionalistas concentradas en maestrías y especializaciones, y el otro desarrollado en el período posterior a la crisis del 2001 donde se observa un proceso de maduración de las políticas de posgrado promoviendo ofertas educativas con orientación académica, fenómeno que incentivó la creación de doctorados, y políticas de ampliación de disponibilidad de becas para facilitar el ingreso a dichas carreras a los recién recibidos. Este autor explica el proceso de proliferación de posgrados en el marco un proceso de mercantilización de la educación donde, con el cambio de la Ley de Educación Superior de 1995, se habilitó a las universidades nacionales a crear carreras aranceladas, rompiendo así con la reivindicación de la gratuidad de los estudios universitarios característico de Argentina (Unzué: 2011).

Es amplia la bibliografía que aborda el tema aportando diversas miradas, que merece especial atención, pero que excede el objetivo de este trabajo que aborda dimensiones de las trayectorias de los alumnos de posgrado en el contexto argentino presente.

II. Formación de posgrado y las trayectorias de los alumnos.

Respecto a las trayectorias de los universitarios, diversas investigaciones enfocadas en la sociología del trabajo afirman que el período de aprendizaje se ha ex-

² En esta línea Lvovich (2009) señala que en los últimos años, la oferta de posgrados creció en Argentina de manera notable, aunque poco planificada. Paralelamente, ante la necesidad de impulsar la educación en este nivel, distintos organismos, agencias y universidades públicas han implementado programas tendientes a brindar ayudas a quienes deciden emprender estos estudios.

tendido y es necesario comenzar a pensarlo como un proceso continuo que se da en paralelo al desarrollo del desempeño laboral.³

Asimismo, la incorporación y difusión de las innovaciones tecnológicas y organizacionales tienen efectos profundos en las calificaciones y competencias demandadas a los universitarios en el mercado laboral. Sin duda, los graduados actualizarán su formación a fin de responder a las innovaciones del sector productivo.

Frente a esta cuestión, han cobrado un fuerte interés las investigaciones referidas a las carreras de postgrado, observándose en los últimos años un incremento en la demanda de las mismas por parte de los graduados de diversas disciplinas. Este incremento de la oferta de postgrado también se presenta como una respuesta frente a la exigencia cada vez mayor de credenciales por parte del sector productivo.

Al considerar el análisis de los posgrados y su repercusión en los procesos de inserción laboral hemos de tener en cuenta el reconocimiento que ofrecen las titulaciones y como se construye este valor dentro de la sociedad. Citando a Bourdieu (1990), afirmamos que, a través de la obtención de certificaciones, los jóvenes adquieren el poder de legitimar su propia práctica profesional. El 'título' aparece como constancia institucional que legitima la capacidad del individuo para el desempeño en determinadas actividades. Sin embargo, esta distinción se fundamenta en el acceso diferenciado a dichos privilegios. Para este autor, la devaluación de las titulaciones se da conjuntamente con una ampliación de las diversas ofertas educativas hacia sectores que previamente se había visto limitados a las mismas. (Fernández B. y Zarauza, 2011).

Mabel Dávila (2012), destaca ciertas ventajas en la ampliación de opciones educativas, las cuales permitirían promover una diversificación en la generación de conocimiento para el desarrollo productivo, económico y social, en contextos de creciente complejidad. Desde la mirada de la autora, esta diversificación favorece la proliferación de diferentes enfoques en las perspectivas de desempeño laboral de

3. Los estudios sobre trayectorias tienen un amplio y diverso abordaje. Tomando la conceptualización de Pierre Bourdieu (1995:384), en este documento definimos la trayectoria: "como la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente o grupo de agentes en espacios sucesivos (lo mismo puede definirse para una institución). Es respecto a los estados correspondientes de la estructura del campo como se determinan en cada momento el sentido y el valor social de los acontecimientos biográficos, entendido como inversiones a largo plazo y desplazamientos en este espacio...o en los estados sucesivos de la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital que están en juego en el campo, tanto económico, como simbólico como capital específico de consagración". En las ciencias sociales del trabajo se han desarrollado, en líneas generales, una perspectiva de análisis centrada en la interpretación de la vida laboral de los sujetos a lo largo de un período determinado, relacionando las características individuales con los condicionantes estructurales. El concepto considera la trayectoria profesional de los graduados no sólo desde las posibilidades de acceso al empleo, sino que la comprende como un proceso y un período de aprendizaje, de desarrollo personal y de construcción de la identidad individual, con alternancia o simultaneidad de períodos de formación y trabajo. Los primeros abordajes sobre la problemática se ocuparon de seguir su evolución a partir de los datos estadísticos disponibles, relacionándolas con los "factores individuales" asociados.

los recién graduados, permitiendo generar un acompañamiento desde los espacios educativos en el proceso de inserción laboral.

Desde la **perspectiva de los procesos de profesionalización**, un aporte valioso realizado sobre el tema, es el documento ‘¿Qué buscan los graduados al realizar una formación de postgrado?’ de Bacigalupi; Carrano; Cortés; Spinosa; Suárez (2009). En dicho documento, señalan el carácter procesual y al mismo tiempo inacabado de la profesionalización, que no es resultante de una actividad de formación exclusivamente, sino de una combinación entre diversos procesos de aprendizaje que se operan en las instituciones formales pero también en la experiencia, en dónde se aprenden distintos tipos de saberes que hacen a la profesionalización.

Los autores enumeran las diferentes dimensiones de significación de las **trayectorias** de acuerdo a los contextos de inserción a partir del concepto de profesionalidad. Definen la **profesionalidad** como ‘la búsqueda de mayor eficiencia y eficacia en la acción, comprometiendo también la valoración social de las profesiones y de quienes las realizan’. La profesionalización se manifiesta de modo diferente pero relacionado en cada uno de los planos señalados.

En el caso de **las organizaciones**, los procesos de profesionalización se fundan en la construcción de mecanismos y sistemas de acción fundados en la experiencia organizacional, y los tendientes a optimizar los resultados buscados, temas que han sido abordados por la sociología y economía del trabajo y de las organizaciones.

Si tomamos a las actividades, su profesionalización ‘implica la constitución de reglas de acción, de modos regulados de intervenir en la realidad’. Podríamos hablar aquí de la construcción de las profesiones en el sentido en que esto ha sido desarrollado por la sociología de las profesiones en sus diferentes vertientes (ver Dubar y Tripier, 2005). Spinosa y et al. (2009) señalan que la educación superior institucionalizada sería la resultante de un proceso que se inicia en la experiencia social, pasa por la posibilidad de objetivar y sistematizar esa experiencia para luego ser transmitida de modo regulado por un colectivo que intenta alcanzar el monopolio de ese saber y de esas prácticas, con el objeto de asegurarse su posición dentro de la estructura social.

III. Trayectos educativos y laborales de los estudiantes de posgrado de carreras del campo del arte.

Como fue señalado anteriormente, en la actualidad, los estudios universitarios son una primera etapa de la formación que se continúa a partir de las especificida-

des del campo de cada carrera y de los requerimientos de cada ámbito. El trayecto profesional se continúa con aprendizajes en los espacios laborales y la continuidad en la formación.

Por otra parte, esta formación no tiene a la universidad como única fuente de capacitación dado que las entidades también generan espacios de formación adaptados a sus requerimientos específicos.

Para avanzar en el proyecto se requirió disponer de información sobre las expectativas y proyectos de los cursantes de la maestría y el doctorado. Con dicho objetivo se realizó un relevamiento por medio de encuestas en los años 2010 y 2013 a los grupos de estudiantes que cursaban en estos años. En dichas encuestas se consideró la trayectoria educativa y laboral previas al inicio de los estudios de posgrado.

A partir de la información recabada, fue posible observar el carácter ‘procesual’ y al mismo tiempo inacabado de este proceso de profesionalización, que no es el resultante de una actividad de formación exclusivamente, sino de una combinación entre diversos procesos de aprendizaje que se operan en las instituciones formales pero también en la experiencia laboral, donde se aprenden distintos tipos de saberes que hacen a la profesionalización. En esta línea, es una pauta creciente la percepción de que en la actualidad el aprendizaje será continuo a lo largo de la vida activa.

Para la comprensión de las prácticas de posgrado en la actualidad es fundamental tener en cuenta el carácter heterogéneo del alumnado que conforma este tipo de propuestas educativas. Una misma carrera reúne personas de diferentes franjas etarias, con experiencias laborales y trayectos educativos diversos.

Primera etapa. Avances de investigación.

Como fue mencionado anteriormente, el análisis que estamos presentando es parte de un estudio que venimos desarrollando desde el proyecto de investigación “Trayectorias de Universitarios: Aprendizajes y Proyecciones”. Durante los años 2010-2013 realizamos un primer relevamiento de datos de las trayectorias educativas y laborales de los alumnos de los posgrados de la Facultad de Bellas Artes (UNLP) y construimos una caracterización de las mismas. En estos estudios pudimos observar lo siguiente:

Estas carreras convocaban alumnos de diversas edades, desde recién recibidos (ubicados entre las franjas de 18 a 25 años) hasta personas con un amplio desem-

peño laboral (con más de 40 años de edad); aunque la franja etaria que concentraba más alumnado era la de 30 a 40 años. Obviamente, otra característica a señalar es que la Maestría en Estética concentraba un alumnado más joven que el Doctorado en Artes.

Observamos una relación entre esta distinción y las formaciones previas realizadas por los grupos que integran cada carrera. Mientras que en el Doctorado nos encontramos que un 30% de la muestra habían transitado anteriormente por un posgrados (todos correspondientes a Maestrías), donde una persona abandonó, uno finalizó la cursada y se encuentra con la tesis en curso y el resto ya la ha concluido, en la Maestría de Estética, el porcentaje de personas que iniciaron estudios previos es un 20%, y dichas titulaciones correspondían a un nivel inferior (especializaciones en su mayoría). A su vez, solo uno de los encuestados había finalizado esta formación.

Dentro de esta primer muestra fue posible observar que un gran porcentaje de personas que se desempeñaba en docencia dentro de diferentes niveles (primaria, secundaria y universitaria). Esta experiencia laboral había influido en la decisión de ingresar en una carrera de posgrado, ya que varios encuestados expresaron un interés por incorporarse o desarrollarse en docencia universitaria e investigación. Sin embargo, también fueron varios los casos que expresaron su intención profundizar sus conocimientos a través del posgrado y completar ciertas falencias que percibían de su carrera de grado.

Una particularidad que observamos en nuestras primeras encuestas era que un gran porcentaje del alumnado de los posgrados, sobre todo del Doctorado en Artes, eran parte del cuerpo docente de la Facultad. También se observaron alumnos que, si bien no se desempeñaban laboralmente en la facultad, si habían realizado allí su carrera de grado. En ambos casos se remarcaba un vínculo afectivo o familiaridad con el establecimiento que había influido al momento de volver a elegirlo para continuar un posgrado. Estos lazos o conocimientos con la facultad brindaban ciertas seguridades a los encuestados que facilitaban su manejo en la dinámica institucional y generaba cierta sensación de seguridad. En relación a esta cuestión habíamos mencionado lo siguiente: *“...Estas situaciones nos permiten afirmar que los vínculos construidos por la Facultad con sus alumnos de las carreras de grado se presenta como un factor determinante en la creación de posgrados. La construcción de un alumnado de dichas ofertas es un trabajo que institucionalmente conviene empezar a desarrollarlo en periodos anteriores, teniendo en cuenta el modo en que interviene la Facultad sobre el proceso de inserción laboral de sus alumnos...”* (Fernández Berdaguer, Zarauza: 2011)

Segunda etapa

Tomando como base estos análisis que hemos realizado anteriormente, actualmente nos proponemos revisar la caracterización de los cursantes de las carreras de posgrado de la Facultad tratando de identificar continuidades y diferencias entre este grupo con los de periodos previos.

Debemos aclarar que en este último relevamiento incorporamos a nuestra muestra los cursantes de la “Especialización en Lenguajes Artísticos”. Contamos con un total de 47 encuestas, de las cuales 17 pertenecen a alumnos del Doctorado en Artes, 2 a la Maestría en Estética y 17 a la Especialización en Lenguajes Artísticos. Una persona mencionó ser cursante de un seminario sin estar anotado en una carrera específica y 10 no especificaron el posgrado que se encuentran realizando.

Trayectorias educativas: Una de las primeras consultas que realizamos es sobre la carrera de grado de la cual provienen los cursantes. Observamos que en su mayoría son egresados de la carrera de Artes Plásticas (son 24 encuestados entre un total de 47 encuestas relevadas). Continúan egresados de Música y Comunicación Visual con 6 encuestados en cada caso, y seguidos por 3 egresados de carreras en artes dramáticas. El resto de la muestra se reparte en carreras como Ingeniería civil, Ciencias de la Educación, Diseño Industrial, Historia del Arte y Filosofía.

Al consultar por la institución educativa donde los encuestados realizaron su carrera de grado, fueron nombrados once centros educativos donde la Universidad Nacional de La Plata es la que concentra mayor porcentaje (33 personas mencionaron haber estudiado en esta institución). El resto se distribuye equitativamente entre diferentes centros educativos contando con 1 o 2 egresados en cada caso.

Una cuestión a destacar en comparación a los resultados obtenidos en nuestros relevamientos anteriores es que ha disminuido el porcentaje de alumnos extranjeros en estas carreras, siendo 3 los que provienen de universidades de otros países. Por otro lado, se han incorporado a la muestra alumnos provenientes de carreras terciarias en arte como son los casos de egresados de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Azul, la Escuela de Arte Alcides Biagetti de Carmen de Patagones, la Escuela de Música de Buenos Aires, la Escuela de Cerámica de Tandil, la Escuela de Artes Visuales de Bahía Blanca y la Escuela de Teatro de La Plata.

Es interesante este dato, porque entre las razones por las cuales los alumnos que integran la muestra decidieron iniciar una carrera de posgrado se menciona con frecuencia la necesidad de capacitarse, profundizar en conocimientos teóricos y bibliográficos y saldar ciertas carencias de la formación de grado. Algunos visuali-

zaban esto como un crecimiento profesional. En general, esta búsqueda era mencionada por aquellos que provenían de estudios terciarios. Observamos aquí una característica de las prácticas de posgrado ya mencionada en estudios que realizamos anteriormente: la necesidad de mantener una formación continua durante el desempeño laboral para seguir interiorizado en los debates y contenidos que se vienen desarrollando en el área, disciplina o campo en el cual se encuentran inmersos los profesionales encuestados. En este caso, varios mencionaron la necesidad de actualizarse con respecto al arte contemporáneo.

También es interesante remarcar en relación a esta cuestión ciertas modificaciones de las políticas educativas universitarias con respecto a los posgrados; por ejemplo, la flexibilidad en las condiciones de ingreso a dichas carreras donde se habilita la entrada a egresados de estudios terciarios.

Un aspecto que llamó nuestra atención en relación a esta cuestión es que los encuestados que se desempeñan en docencia no universitaria (primaria y secundaria) e ingresan a una carrera de posgrado, no para acceder a nuevos ámbitos de desempeño laboral, sino únicamente con la intención de seguir formándose y mantenerse actualizado con respecto a los contenidos e información sobre el campo del arte cuenta actualmente con otros espacios de formación docente (CIIE, Nuestra Escuela; ABC) que ofrecen perfeccionamiento en la práctica docente además otras ventajas para quienes se desempeñan en docencia en nivel secundario, primario o terciario, como es puntaje para ascenso en listado en la toma de horas. Frente a esto, nos resultó muy significativo el hecho de que elijan las carreras de posgrado de la Facultad de Bellas Artes y nos generó algunos interrogantes: ¿por qué recurrir a este tipo de formación? ¿Cuáles son las percepciones/imaginarios que los encuestados tienen de los posgrados universitarios? Esto nos llevó a pensar que los motivos de elección de continuar una carrera de posgrado son más extensos de los expresados en las encuestas. Suponemos que puede entrar en juego el prestigio que posee este tipo de titulaciones o ciertos supuestos o imaginarios sobre la formación universitaria. Se nos presenta acá una vía para seguir profundizando en los próximos estudios, tal vez recurriendo a una metodología cualitativa, como pueden ser la realización de entrevistas en profundidad.

Por otro lado, un grupo de encuestados mencionaron como motivo para ingresar a una carrera de posgrados, es la posibilidad de iniciar o continuar un trabajo de investigación. Algunos de ellos ya se encuentran embarcados en una investigación o se desempeñaban como investigadores y su interés sobre esta carrera es orientar este trabajo hacia una disciplina artística, buscando profundizar conocimientos en arte argentino y latinoamericano y arte contemporáneo o hacer una vinculación de

estas temáticas con otras áreas del conocimiento como puede ser ciencia, filosofía, ingeniería o educación. Por otro lado, se observan algunos casos donde la intención es incorporarse al campo de la investigación en artes comenzando a desarrollar una investigación personal.

También se mencionó la posibilidad que ofrecen estos espacios para encontrar un lugar de debate y reflexión en conjunto, compartiendo miradas y experiencias con colegas que permitan enriquecer la propia práctica profesional.

Un aspecto que consideramos interesante para caracterizar y comprender las trayectorias educativas de los alumnos que componen nuestra muestra es el tiempo que transcurrido entre el año de graduación de la carrera de grado a la incorporación al posgrado. Varios estudios afirman que los ingresos a carreras de posgrados se hacen en momentos cada vez más tempranos, observándose personas que se incorporan a estas ofertas educativas a inicios de su vida profesional. Una situación similar logramos identificar en nuestra muestra, donde el mayor porcentaje de encuestados está integrado por personas que no dejaron pasar más de cinco años entre la finalización del grado y la incorporación de una carrera de posgrado (un total de 18 encuestados de 47 encuestas relevadas).

Se presenta acá un cambio con los datos que hemos relevado en años anteriores donde nos muestran que el grupo más numeroso es aquel que dejó pasar entre 5 y 10 años luego de finalizar la carrera de grado, el cual se compone mayoritariamente por personas que rondan entre los 30 y 40 años. En un segundo lugar se ubicaban los recién recibidos, junto a aquellos que no dejaron pasar más de 5 años, ambos presentando un porcentaje similar en relación a la muestra. (Fernández B. y Zarauza, 2012).

Otra particularidad que se hizo presente en las nuevas encuestas es que la necesidad de ingresar a una carrera de posgrado comienza a ser experimentada por los sujetos antes de la graduación, ya que fueron relevadas 5 personas que comenzaron a cursar seminarios de algunas de las ofertas de posgrado sin contar con título de grado.

El resto de la muestra se reparte entre quienes iniciaron la carrera habiendo pasado más de 5 años del momento de graduación (9 personas), quienes dejaron pasar más de 10 años (7 personas) y aquellos que se incorporaron habiendo pasado más de 20 años de la obtención de su título de grado (7 personas).

En relación a estos números, es importante tener en cuenta el amplio porcentaje de encuestados que iniciaron otros estudios previamente al posgrado que hoy se encuentran cursando; 28 encuestados integran este grupo. De ellos, 14 los finalizaron, 12 los abandonaron y 2 se encuentran cursándolos actualmente. En las encues-

tas aparecen un total de 25 carreras, entre las que encontramos 11 de grado integradas por licenciaturas, tecnicaturas y profesorados, de las cuales 3 fueron finalizadas y 2 mencionan estar cursándolas actualmente.

También observamos que varias personas han empezado una carrera de posgrado. En este grupo se mencionan tres diplomaturas o programas de posgrado, cuatro especializaciones, seis maestrías y un doctorado y 11 personas mencionan haberlas terminado.

Trayectorias laborales: En la muestra relevada se observa que la mayoría de los cursantes de los posgrados se encuentran actualmente trabajando. Un total de 35 personas mencionaron estar empleados; mientras que 11 personas marcaron no estar trabajando actualmente. Sin embargo, una cuestión a mencionar en este punto es que dentro de nuestras encuestas no hemos diferenciado entre personas que están buscando trabajo pero no encuentran y personas que están inactivas por decisión propia. Por lo cual no podemos afirmar que el porcentaje de gente no empleada sea causa de un desempleo por falta de puestos de trabajo. Por ejemplo, dentro de este grupo aparece caso de alumno extranjero que se encuentra realizando un posgrado en el marco de una beca y se define como no trabajando.

De los 35 encuestados que se encuentran trabajando, 7 personas se encuentran desempeñándose en tres trabajos conjuntamente, 13 encuestados mencionaron poseer dos ocupaciones y 15 poseen un solo trabajo. Algo interesante de destacar en este punto es que varias de estas ocupaciones son desarrolladas dentro de un mismo ámbito laboral. Por ejemplo, en nuestra muestra aparecen personas que se desempeñan como docentes universitarios y como otra ocupación mencionan la investigación académica. También aparecen casos de personas que se desempeñan en el ámbito docente con un cargo como secretario, director o preceptor y como segunda ocupación colocan el desempeño docente frente al aula.

Entre las personas que expresaron poseer más de una ocupación, resulta interesante analizar como valorizan dichos desempeños y cuales colocan en primer o segundo lugar en nivel de importancia.

En relación a las personas que trabajan en docencia, se observan casos de profesionales que hacen una distinción entre el trabajo que realizan en talleres particulares y la docencia en escuelas estatales, resultándoles más significativo su desempeño en el ámbito particular-privado. Podemos suponer acá que, a pesar de que en ambos lugares el profesional realiza la misma ocupación (es docente de artística), el ámbito en el cual lleva a cabo (un taller particular o instituciones estatales) cobra importancia, convirtiéndose en un factor significativo al momento de valorar la propia práctica profesional.

Otra distinción de ocupaciones que se identificó es en relación a la jerarquía de los puestos. Esta situación se da en personas que se desempeña como director o secretario y como docente de aula. Por lo general, la ocupación con mayor jerarquía es la que aparece mencionada como la principal, mientras que su trabajo como profesor a cargo de grupo es colocado en segundo lugar.

Otra cuestión por la cual se deciden la importancia de los distintos trabajos podría relacionarse con la cantidad de horas invertidas en cada uno. Acá se incluyen las personas que poseen un puesto de preceptor. Por lo general, los cargos exigen entre 20 y 30 horas semanales de trabajo son mencionados como de mayor importancia frente a las horas docentes donde los encuestados se desempeñan como profesores frente a un curso, las cuales rondan entre las 6 y 10 hs. de trabajo.

Hay otros casos donde la docencia es señalada como segunda ocupación, complementando alguna actividad laboral que no se relaciona con ella. En estos casos son personas que trabajan en dirección de arte, asesoramiento en gestión de artes visuales, fotógrafos y productores audiovisuales. Estas ocupaciones son señaladas como las de mayor importancia, probablemente por ser la salida laboral a la que se perfila la carrera de grado realizada por los encuestados.

Otros encuestados han mencionado la docencia como primera ocupación y en segunda instancia el trabajo de la producción artística (el producir obras). Es el caso de diseñadores gráficos, artistas plásticos y músicos que colocan las instancias de producción de obra en segundo lugar de importancia dentro de su desempeño laboral. Puede ser porque es su trabajo como profesores lo que le genera un ingreso económico estable del cual subsistir. Sin embargo, esto no implica que esta valorización de las actividades que realizan se mantenga al momento de definir y valorar su realización como profesionales.

La docencia, tanto en nivel primario como secundario, terciario y universitario, es la ocupación en la que se desempeñan la mayoría de nuestros encuestados (22 personas de un total de 35 con empleo). El resto se distribuye equitativamente entre diferentes trabajos, de los cuales se mencionan Asesora docente, Directora de arte, Asesora de gestión en área audiovisual, Investigación, Escritura creativa y periodística, Fotografía, Coordinadora de museo, Diseñadora. A su vez, algunos encuestados marcaron estar trabajando en empleos poco a nada relacionados con su titulación de grado, es el caso de una empleada de comercio y una persona que se desempeña en tareas administrativas en área de salud.

La mayoría de los encuestados consideran que en la actualidad se encuentran desempeñando en una actividad que está muy relacionada con su carrera de grado (29 personas de un total de 35), 7 personas la ven como algo relacionada y dos se-

ñalaron que hoy se encuentra empleada en un trabajo nada relacionado con su carrera de grado.

Con respecto a la estabilidad laboral, la mayoría de los encuestados, 22 personas en total, expresaron que la duración de la ocupación es permanente; mientras que para 8 encuestados su ocupación es temporaria y 6 de duración desconocida.

Estas condiciones de estabilidad o inestabilidad laboral no varían en grandes proporciones entre quienes se desempeñan en sector privado o en el público. En ambos se observa un mayor porcentaje de personas cuya ocupación es de carácter permanente.

Podemos destacar acá que el empleo público prima sobre el privado dentro de nuestra muestra, siendo que 27 personas se desempeñan en espacios estatales mientras que 14 son empleados del sector privado.

A modo de resumen

A partir de lo expuesto en este documento, podemos afirmar que el interés por profundizar en contenidos relacionados con arte contemporáneo, reforzar la formación de grado y mantenerse actualizado en debates y avances teóricos que se dan dentro del campo artístico se expresan como los principales motivos para ingresar las carreras de posgrado analizadas. Una de las razones de continuar la formación de posgrado expresadas se orientaría más por la necesidad de sistematizar o construir nuevas prácticas, que por el papel que pueda jugar en la certificación en el ámbito ocupacional.

Esta situación se presenta sobre todo entre quienes se desempeñan como docentes de artística, ya sea en la plástica, la música o el teatro. En dichos casos con frecuencia se argumenta la necesidad de continuar capacitándose y perfeccionándose a nivel profesional, de ampliar la visión teórica y relacionar la profesión con otros lenguajes artísticos.

Asimismo, destacamos el carácter *'procesual'* y al mismo tiempo inacabado de la construcción de una trayectoria profesional; la cual se va formando a partir de una combinación entre procesos de aprendizaje y de las experiencias. Es posible observar como intervienen aspectos generales propios del funcionamiento de los mercados de empleo, pero también se destaca un fuerte condicionante subjetivo, un interés particular de cada profesional.

Las condiciones del mercado laboral entran en relación con las historias personal y profesional de cada encuestado. Esta cuota de subjetividad para a constituir

un factor determinante en la confección de miradas, expectativas e imaginarios sobre los estudios de posgrado y determinando modos de uso que los distintos profesionales hacen o harán de estas certificaciones. La continuidad de la investigación aportará información sobre las próximas cohortes.

Bibliografía:

Bourdieu (1990): Sociología y cultura, ed Grijalbo, México D.F.

Dávila, M. (2012). Tendencias recientes de los posgrados en América Latina. Buenos Aires: Teseo, Universidad Abierta Interamericana

Demellenne, D. (2011): ‘Los jóvenes y sus estudios futuros’ en Los estudiantes y la ciencia. Encuesta a jóvenes iberoamericanos. 2011. Carmelo Polino (comp).

Fernández Berdaguer, L y Zarauza (2011): ‘Jóvenes universitarios con estudios de posgrado. Perspectivas en Argentina: Trayectorias educativas y laborales de estudiantes de posgrado de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP’, XI Coloquio de Gestao Universitaria na America do Sul, Florianopolis, Brazil, 7 al 9 de diciembre de 2011.

Fernández B. y Zarauza, D (2012): ‘Trayectorias educativas y laborales de estudiantes de los Posgrados de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP’. JIDAP 2012, Facultad de Bellas Artes de la UNLP.

Fernández B. y Zarauza, D (2016): ‘Trayectorias educativas y laborales de estudiantes de los Posgrados de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP’, 8^{vas} JIDAP | Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes. Argentina. 6 y 7 de octubre de 2016

Lvovich, D. (2010): Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Argentina, pag. 51-86 en ‘Formación de Posgrado en América Latina. Políticas de apoyo, resultados e impactos’. Lucas Luchilo (compilador). EUDEBA – 2010

Pérez, Ana Ma y Saavedra, G (2004): **Formación de Posgrado y Mercado de Trabajo: ¿Demanda Genuina o Simple Credencialismo?**. Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes – Argentina. Eje temático: Universidad y Trabajo

Unzué, Martín (2011): Claroscuros del desarrollo de los posgrados en Argentina -Revista en Sociedad 29/30, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, Primavera de 2011. <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/Sociedad29-30-FINAL2.pdf>

Formulación y control de calidad de productos biofarmacéuticos: una experiencia compartida en el postgrado

LUCRECIA CURTO

GABRIELA GOMEZ

CARLA ANGELANI

lucrecia.curto@gmail.com

Dpto. de Química Biológica. Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires (UBA).

ADRIANA CARLUCCI

amcarlucci@gmail.com

Dpto. de Tecnología Farmacéutica. Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires (UBA).

*Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.
Benjamin Franklin*

1- Historia de los productos biofarmacéuticos

Actualmente en el ámbito de la industria farmacéutica se asume que el término “Biológico” se refiere a productos medicinales derivados de la sangre, vacunas y toxinas. Por otro lado, la palabra “Biotecnología” tiene un significado amplio y bien establecido, refiriéndose esencialmente al uso de sistemas biológicos (células o tejidos) o moléculas biológicas (enzimas o anticuerpos) para/en la fabricación de productos comerciales. En la década del ´80 se comienza a denominar “Producto Biofarmacéutico” a las proteínas terapéuticas producidas por técnicas biotecnológicas, específicamente vía ingeniería genética (tecnología del ADN recombinante), o -en el caso de anticuerpos monoclonales- por la tecnología del hibridoma.

A pesar de que la mayoría de los productos biofarmacéuticos aprobados o en desarrollo son proteínas recombinantes, en la actualidad esta área del conocimiento también abarca productos basados en ácidos nucleicos (ADN o RNA), pertenecientes al campo de la Terapia Génica, y a productos basados en células enteras pertenecientes al campo de la Medicina Regenerativa.

En 2014, de los 100 productos medicinales más vendidos, la mitad fueron proteínas terapéuticas. Este dato marca la predilección de las ciencias médicas, y consecuentemente del mercado de medicamentos, por la utilización de productos biofarmacéuticos sobre los fármacos tradicionales. En este sentido, existen numerosos proyectos para el desarrollo de nuevos y/o mejorados productos. Actualmente unos 20 productos biofarmacéuticos son aprobados cada año a nivel mundial. Entre ellos podemos encontrar vacunas y otros productos basados en anticuerpos monoclonales así como también factores de regulación (ej. hormonas y citoquinas), factores sanguíneos y agentes trombolíticos.

El progreso en este campo no está limitado a la obtención de nuevas moléculas activas sino que expande sus horizontes al tratar de encontrar novedosas y eficientes vías de administración para estos productos. Si bien en la actualidad la mayor parte de estos productos se administra en forma de inyectable, una de las tendencias en la investigación de proteínas recombinantes se orienta a optimizar su administración a través de vías de liberación alternativas tales como la transdermal, oral, bucal y la nasal. Finalmente, otro importante objetivo es el del mejoramiento de las propiedades farmacocinéticas, terapéuticas y el avance en la optimización y caracterización de las formulaciones de las proteínas recombinantes. Dicho en otras palabras, mediante modificaciones a la estructura del producto biofarmacéutico o en su formulación (medio en el que será administrado) se pretende influir en los procesos a los que el fármaco es sometido desde su administración hasta su eliminación del organismo. En definitiva, hoy existe consenso internacional acerca de que los productos basados en proteínas recombinantes predominarán abrumadoramente en el futuro cercano.

Es de destacar que en 2016 tan sólo en Estados Unidos se invirtieron casi 60 billones de dólares en Investigación y Desarrollo (I+D) de productos biofarmacéuticos. Esta inversión hace éste sea el sector de negocios en el que más se invierte, siendo el sector más dinámico de la economía. Si bien hay más de 7000 productos biofarmacéuticos en proceso de desarrollo, de acuerdo a las actuales estadísticas desafortunadamente sólo el 12% de los mismos llegará a la instancia de aprobación para su comercialización. A pesar del auge de esta área -y según la opinión de expertos- el número de productos biofarmacéuticos aprobados y su impacto económico necesitan aumentar para asegurar que la industria biofarmacéutica tenga una vitalidad continuada en el tiempo.

La mayor parte de la inversión está destinada a ensayos clínicos, en torno de los cuales se nuclean empresas inversoras, institutos de investigación universitarios,

entidades regulatorias, instituciones médicas, servicios de asesoría en propiedad intelectual, organizaciones de investigaciones clínicas, farmacias, proveedores, etc.

Es importante destacar que la clave del éxito para generar un creciente aumento en el desarrollo y la posterior comercialización de productos biofarmacéuticos podría deberse a la inclusión de diseños experimentales racionales, fuertemente basados en ciencias básicas. En este sentido la comunidad científica internacional está fijando pautas para el aceleramiento de la transferencia tecnológica de estas líneas de investigación bajo el lema “de la mesada al pie de la cama del paciente, *del inglés “from bench to bedside”*”.

2.-Carrera de especialización en Biotecnología Bioquímico-Farmacéutica

Respondiendo a la necesidad de generar profesionales aptos para insertarse en esta prometedora área de investigación y desarrollo, la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires aprobó en el año 2014 la creación de la Carrera de Especialización en Biotecnología Bioquímico-farmacéutica. La misma está destinada a farmacéuticos y bioquímicos graduados de universidades públicas o privadas, argentinas o latinoamericanas. Dado que los graduados de dichas carreras cuentan con saberes propios, es intención de esta especialización promover y potenciar el sinergismo entre ambos perfiles profesionales. Al poder comprender los recursos y estrategias utilizados actualmente para el diseño, formulación y el control de productos biofarmacéuticos, cada profesional podrá aportar su punto de vista sobre este tipo de productos, favoreciendo el trabajo en equipos interdisciplinarios en cualquier ámbito del ejercicio profesional.

2.1 Objetivos de la Carrera

El objetivo principal de esta Carrera de Especialización es el de proveer conocimientos actualizados y herramientas generadoras de criterio a farmacéuticos y bioquímicos con el fin de que adquieran las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión en áreas tales como el estudio, la investigación, la producción y el control de productos biofarmacéuticos de uso humano. El desarrollo de las actividades está basado y orientado en las necesidades, requerimientos y tendencias que la industria biofarmacéutica argentina presenta hoy día.

Dentro de los objetivos específicos se han propuesto:

- Capacitar a los egresados farmacéuticos y bioquímicos para desempeñarse en ámbitos industriales, científicos o académicos relacionados con servicios de salud, aportando sus conocimientos en el diseño, control, evaluación clínica y conservación de productos biotecnológicos para el uso humano.
- Formar profesionales con una visión propia de las ciencias bioquímicas y farmacéuticas para aportar a la resolución de problemas relacionados con los productos biotecnológicos.
- Facilitar la inserción de los futuros profesionales en equipos interdisciplinarios que tratan sobre el uso racional de productos biofarmacéuticos.
- Despertar en los futuros especialistas, capacidades analíticas, críticas y creativas.
- Brindar contacto al alumno con expertos del ámbito académico e industrial con el propósito de aprovechar sus experiencias con enfoque actual.
- Comprender los medios que proporcionan los productos biofarmacéuticos para el diagnóstico y el tratamiento de las enfermedades, para la medicina preventiva y regenerativa.
- Utilizar los medios que proporcionan los productos biotecnológicos para la producción de bienes consumibles que se utilizan en los servicios de salud.
- Analizar e informar sobre los problemas éticos y legales que surjan de la aplicación de las nuevas tecnologías y metodologías.

2.2. Plan de estudios

La Carrera de Especialización tiene una duración total de 388 hs distribuidas en cuatro semestres, en cada uno de los cuales se cursan dos asignaturas o módulos. A continuación se presenta la organización del plan de estudios.

PRIMER SEMESTRE (BLOQUE I)

Módulo 1: Metodologías aplicadas a la manipulación de macromoléculas biológicas - 50 Hs.

Módulo 2: Inmunobiotecnología e inmunoterápicos - 50 Hs.

SEGUNDO SEMESTRE (BLOQUE II)

Módulo 3: Bioprocesos - 40 Hs.

Módulo 4: Productos biofarmacéuticos - 50 Hs.

TERCER SEMESTRE (BLOQUE III)

Módulo 5: Control de calidad de productos biofarmacéuticos - 50 Hs.

Módulo 6: Formulación de productos biotecnológicos farmacéuticos- 50 Hs.

CUARTO SEMESTRE

Módulo 7: Vinculación tecnológica y desarrollo de negocios - 26 Hs.

Módulo 8: Aspectos normativos y clínicos - 40 Hs.

Módulo 9: Taller de integración final – 32 Hs.

2.3.-Perfil del egresado

Como perfil del egresado se promueve la formación de un profesional capaz de insertarse en la industria biotecnológica con una visión especializada, integral y transdisciplinar. La característica distintiva del egresado es su versatilidad para desempeñarse en todas las áreas implicadas en la elaboración del producto biofarmacéutico desde el diseño hasta su comercialización.

3.- El profesionalismo en el debate central de la Universidad y la industria

En 2008 la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires modificó el plan de estudios tanto de la Carrera de Farmacia como de la de Bioquímica. A fines del año 2016 se introdujeron modificaciones con el objetivo de adecuar la enseñanza y mejorar, de esa manera, parámetros de control de calidad pedagógica, al tiempo de ir adaptándose a las competencias exigidas por el mercado laboral de ambas profesiones. Nos centraremos en una de las modificaciones del plan de la Carrera de Bioquímica. Por medio de la misma, el 11^{avo} cuatrimestre (último de la carrera) propone un tramo semi-estructurado que comprende seis (6) asignaturas electivas y una diversidad de materias optativas, lo que constituye una oferta variable de actualización constante. Los objetivos establecidos para este nuevo plan de estudios están en estrecha relación con aquellos de la Carrera de Especialización.

La formación impartida trata de brindar los conocimientos científicos y técnicos requeridos para formar profesionales bioquímicos integrantes del equipo de salud,

capaces de asumir con responsabilidad e idoneidad un amplio espectro de actividades, entre las que se incluyen la ejecución e interpretación de los análisis clínicos, microbiológicos, bromatológicos y toxicológicos, así como tareas de investigación biomédica -clínicas, básica y aplicada- y desarrollo de productos farmacéuticos. Se destaca dentro del perfil del graduado que éste posea aptitudes para desempeñarse en la industria ya sea en el desarrollo de reactivos diagnósticos, materiales biomédicos como productos farmacéuticos. Asimismo el plan contempla competencias relacionadas específicamente con los productos biotecnológicos.

Por otro lado la Facultad también aprobó la modificación del plan de estudios de la carrera de Farmacia. El nuevo programa se orienta a brindar los conocimientos científicos y técnicos requeridos para formar profesionales farmacéuticos capaces de asumir con responsabilidad e idoneidad el amplio espectro de actividades vinculadas con la investigación, la elaboración, el control y la dispensación de productos farmacéuticos, medicamentos, y otros productos aplicados al cuidado de la salud. Del mismo modo que para Bioquímica, la carrera de grado cuenta con un tramo semi-estructurado (10^{mo} cuatrimestre) que introduce a la especialización y al postgrado. El mismo comprende tres (3) asignaturas electivas y materias optativas las cuales constituyen una oferta variable de actualización constante.

En lo que a la dedicación industrial compete, dentro del perfil del graduado Farmacéutico, se contempla un profesional capaz de ejercer la dirección técnica de laboratorios o plantas industriales que realicen investigación, diseño, síntesis y/o extracción, desarrollo, producción, control de calidad, fraccionamiento, almacenamiento de medicamentos, productos biomédicos y productos para la salud del ser humano y otros seres vivos. El profesional farmacéutico también está capacitado para realizar seguimientos farmacoterapéuticos, estudios farmacológicos y toxicológicos, supervisar personal técnico a su cargo y asesorar a otros integrantes del equipo de salud y a la población en general sobre el uso racional del medicamento.

Como se mencionó anteriormente existe consenso internacional en que la industria (bio)farmacéutica debe dar respuesta a exigencias regulatorias/sanitarias cada vez más exigentes. Son justamente las guías regulatorias vigentes a nivel internacional las que le dan un rol central a los aspectos farmacéuticos involucrados, ya que se focalizan en los estudios de formulación o pre-formulación que deben ser considerados en el desarrollo de un producto biofarmacéutico. El objetivo de estos estudios es desarrollar una formulación estable que asegure que la integridad (en cuanto a la estructura y funcionalidad) del principio activo esté preservada para: i) el uso médico deseado, ii) durante el proceso de manufactura y iii) durante todo el período de vida definido.

Si bien cada una de las carreras de la Facultad de Farmacia y Bioquímica ha hecho grandes esfuerzos por capacitar a sus egresados de modo tal que puedan incorporarse al dinámico mundo laboral, la propuesta de postgrado da una nueva “vuelta de tuerca” en este sentido. El desafío de esta instancia de postgrado radica en la enriquecedora heterogeneidad de su alumnado. Cada profesional viene con su bagaje de conocimientos y, por sobre todo, con su particular mirada sobre los saberes. En las aulas de la Carrera de Especialización se reúnen profesionales recientemente egresados con otros que ya han dejado la universidad hace muchos años. Asimismo, algunos han obtenido su título en la UBA y otros en diversas universidades nacionales y latinoamericanas. A la diversidad de formación académica se suma la diversidad en la formación profesional. Si a esto le añadimos la heterogeneidad de formación y experticia del plantel docente obtenemos una combinación que no puede sino enriquecer a cada uno de los involucrados en el proceso educativo.

4.-La idea de enseñanza de postgrado compartida

La currícula propuesta para esta Carrera está organizada de manera de revalorizar contenidos y aptitudes correspondientes con subdisciplinas de esta área del conocimiento en las que los distintos docentes y/o investigadores trabajan. La organización se basa en la generación de una práctica educativa centrada en el aprendizaje, que facilite el desarrollo del estudiante de manera integral, por competencias y que se vayan actualizando acorde a los cambios que se evidencian en el campo profesional. Y para promover, de esta manera, una educación continua adaptada a las necesidades de los diversos ámbitos de ejercicio profesional de los especialistas egresados; y a los diversos desafíos ante los cuales el graduado-estudiante ya siendo especialista pudiera enfrentarse, brindándole herramientas de auto-superación, que lo coloquen en el centro de su propio desarrollo.

Por lo anteriormente descripto, la presente propuesta se basa en una línea pedagógica y epistemológica en la que la enseñanza es considerada como el proceso a través del cual se implementan las estrategias más convenientes para el logro eficaz de los resultados esperados y plasmados en objetivos.

En resumen, el desarrollo de la Biotecnología como una actividad científica, tecnológica e industrial requiere la incorporación de profesionales con una sólida formación científica y con conocimientos del mundo empresarial y de su entorno socioeconómico; en ese contexto es que también se planifica la incorpora-

ción de herramientas necesarias para la Vinculación Tecnológica y el desarrollo de negocios biotecnológicos.

La primera cohorte de graduados-alumnos comenzó sus actividades en agosto de 2015, por lo que en, el último cuatrimestre de 2016, se dictaron los dos módulos del Bloque III, motivo del presente trabajo. En esta primera cohorte cursan profesionales de: industrias (bio)farmacéuticas, organismos de control sanitario, consultorías y centros de salud.

Tal como introdujimos anteriormente, la heterogeneidad de alumnado tiene su correlato en la del cuerpo docente. A hablar de diversidad no nos centramos únicamente en la formación académica sino del hecho de que provienen de diferentes nichos laborales. Algunos de los docentes cuentan con vasta experiencia frente a alumnos mientras que a otros los hemos acompañado en sus primeros y desprejuiciados pasos en esta tarea. Si bien algunos colegas podrían calificar esta apuesta como “peligrosa”, nuestra visión es diferente. No nos cansamos de repetir que apostamos a esta configuración ya que creemos que nutre y promueve la multiplicidad de miradas y enfoques.

La presente propuesta trata de dar una respuesta preliminar a la crisis de profesionalismo que enfrenta hoy la universidad y para la cual existe consenso generalizado acerca de que el entrenamiento de los docentes universitarios en metodologías didácticas aportará significativamente a su resolución. Como bien plantea Zabalza (2005) se han producido cambios en el escenario institucional, en la naturaleza del conocimiento y en el trabajo que tienen que hacer los profesores en el ámbito de la enseñanza universitaria. Parte de estos cambios los señala De Vicenzi (2009) como el vertiginoso avance y transformación del conocimiento y su rápida obsolescencia, la heterogeneidad del alumnado, sumados a la incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, características que definen el escenario universitario actual en general y que resulta central en la enseñanza de postgrado.

En el proyecto de la presente Carrera hemos tenido en cuenta la evolución histórica de los sistemas productivos de trabajo profesional, que integran la tecnología y la ciencia como base de su desarrollo. Esto demanda a las Instituciones de Educación Superior a reorientar la formación de sus estudiantes como sujetos más creativos, generadores de propuestas propias y con habilidades para enfrentar los desafíos de la globalización y poder resolver los problemas planteados por esta nueva sociedad en lo que respecta a lo social y lo productivo con soluciones innovadoras y originales.

En respuesta a esta demanda se consideraron las características de los estudiantes de hoy, se presentan más autónomos y libertarios, menos respetuosos con las formas y los adultos, en un contexto de relaciones mucho más abiertas, no supeditados a la imagen venerable del profesor. Sin embargo este nuevo perfil del estudiantado despliega características muy adecuadas para promover el tipo de individuo que se necesita para integrarse y desarrollarse ante las nuevas demandas de la sociedad actual que implican rediseñar la enseñanza con un enfoque desde las competencias.

Otra de las características citadas por Zabalza que se trata de implementar es la necesidad de “empleabilidad” de lo que se enseña, este proyecto apunta justamente a eso. Se trata de cumplir con dos funciones: por un lado revalorar y redireccionar las materias básicas y por otro estimular al estudiante a seguir avanzando en toda su carrera dentro del modelo de competencias. La presente propuesta no deja de lado concepciones pertenecientes a la teoría productiva en tanto que esta teoría destaca a “la enseñanza como el proceso a través del cual se implementan las estrategias más convenientes para el logro eficaz de los resultados esperados y plasmados en objetivos.”

Dijimos anteriormente que Zabalza plantea también un cambio referido a la naturaleza del conocimiento que se requiere para la preparación de los futuros profesionales, ya que la universidad tiene que servir para que los sujetos se puedan emplear en buenas condiciones para cuando terminen sus estudios. Define que lo importante no es multiplicar contenidos y generar un proceso de atomización constante de las disciplinas sino que lo necesario en este momento sería integrar materias. Nuestro proyecto acerca varias materias y esto sirve para unificar, en cierta medida, los conocimientos y enriquecer tanto al alumno como también a los profesores. De este modo se provoca un prolífico intercambio de profesionales que se juntan para dar sus diversas perspectivas sobre temas que antes parecían descolgados unos de otros. También, a través de este tipo de abordaje, se busca ir desdibujando los problemas de jerarquización y patrimonialización de los conocimientos, donde aparecen materias del alto estándar de consideración y otros de niveles bajos.

Para todo esto también es importantísima la colaboración e integración institucional, para que sea posible el trabajo en conjunto entre distintas cátedras, para que los profesores participantes del proyecto puedan reconocer, valorar y replantear lo que se da en las otras materias de la misma carrera y organicen en conjunto la planificación en la entrega de los contenidos. Trabajando bajo estas circunstancias los docentes se convierten en “diseñadores de recursos”, gene-

rando un aporte particular que mejore las competencias con la que saldrán los alumnos al final de la Carrera.

También es de destacar que la presente propuesta está basada fundamentalmente en una intervención docente entendida desde la “comprensión de significados”, habida cuenta que la asociación de los mismos y su consecuente disponibilidad a lo largo de la Carrera y luego en la actividad laboral, así lo exigen. La propuesta integra también la visión de la práctica docente como “espacio de intercambios socioculturales” porque el tipo de tareas que se desarrollarán en el aula estimulará la activa participación de los alumnos y un alto nivel de intervención de los mismos, que a su vez le servirá a los docentes para ir guiando y replanificando las actividades a desarrollar.

5.-Modalidad pedagógica implementada para el Bloque III

Para alcanzar los objetivos planteados en la Carrera de Especialización en general y en los módulos del Bloque III en particular, se siguió un modelo pedagógico que incluyó el diseño de clases “flexibles” y amoldables *in situ* así como también la homogeneización y coordinación de terminología y de conceptos a manejar entre todos los docentes.

5.1.-Control de calidad de productos biofarmacéuticos

El objetivo planteado para esta materia es el siguiente: Revisar y actualizar los aspectos conceptuales y técnicos asociados a las distintas metodologías que se aplican al control de los atributos de calidad de los productos biofarmacéuticos. Se pondrá especial énfasis en desarrollar la capacidad de análisis e interpretación de los resultados que se obtienen de cada una de las metodologías desarrolladas.

Los contenidos mínimos contemplados para este módulo incluyen: Generalidades. Caracterización de estándares. Primer lote. Control de Identidad (Secuencia y composición de aminoácidos, extremos N- y C-, mapeo peptídico. Espectrometría de masas. Técnicas de base inmunológica. Métodos experimentales para el estudio conformacional proteico. Caracterización de glicanos, pureza (Técnicas preparativas y métodos analíticos para el estudio de impurezas derivadas del producto y del proceso. Valoración y Cuantificación de proteínas), seguridad (Evaluación de contaminantes biológicos. Toxicología preclínica.) y potencia (Actividad biológica. Diseño experimental de ensayos *in vitro* e *in vivo*. Cálculo y

límites de confianza, expresión de resultados). Protocolos de análisis.

Sin necesidad de tener conocimientos de los temas mencionados, cualquier lector puede notar la larga enumeración de técnicas. En relación con esta realidad es que se plantearon los objetivos de la materia. Lejos de pretender generar expertos, buscamos capacitar a los profesionales para que puedan comprender los fundamentos de cada técnica, conocer sus potencialidades y limitaciones de modo tal de convertirse en usuarios criteriosos y capaces de interpretar la información que cada una de ellas puede brindar. Para esto optamos por contactar a expertos de cada temática de modo tal que, además de enseñar con solvencia los contenidos teóricos, pueda compartir con los alumnos su experiencia en dicho campo. Cada uno de los docentes (que son aproximadamente 15) se reúne previo a la clase con los responsables de la materia de modo tal de amalgamar criterios. Asimismo, los responsables del módulo siempre se encuentran acompañando a los alumnos en sus clases. Esto permite que se puedan tender puentes entre los distintos temas vistos.

De las 50 horas totales, 8 se dedican a la realización de trabajos prácticos y el resto se utilizan en el dictado de seminarios y la realización de talleres de discusión. Los seminarios están destinados a la explicación de los fundamentos teóricos de las técnicas empleadas en el control de la calidad de los productos biofarmacéuticos. Se hace especial hincapié en la utilización de ejemplos concretos que faciliten la comprensión y la capacidad de análisis de los resultados arrojados por la técnica desarrollada durante la clase. Los tres talleres planteados permiten poner en contacto al alumno con diverso material de lectura (trabajos científicos y notas de aplicación) para que luego de leerlo pueda ser discutido y analizarlo grupalmente y bajo la tutela de docentes de probada idoneidad en el tema. Es en esta instancia que nos encontramos con la primera de las actividades compartidas del Bloque III que discutiremos más adelante.

Los trabajos prácticos de este módulo son cuatro. Uno de ellos (“Conformación y estabilidad proteica”) está organizado en tres encuentros y es el que incluye la segunda de las actividades coordinadas con el módulo 6 y que también retomaremos más adelante.

5.2.- Formulación de productos biotecnológicos farmacéuticos

En importante destacar que ambas materias siguen una lógica organizativa común, ambas cuidan la idoneidad del docente a cargo de cada clase y cuentan con el seguimiento del docente responsable en cada clase.

Los objetivos planteados para este módulo son ofrecer y discutir los fundamentos científicos en los que se basa la formulación de productos biofarmacéuticos, para poder relacionar propiedades fisicoquímicas y biológicas de la molécula a formular y la intención clínica de su uso con el proceso de optimización de una forma farmacéutica segura y efectiva.

Los contenidos mínimos contemplados para este módulo incluyen: Biotecnología farmacéutica. Generalidades de formulación. Formulación de péptidos lineales y cíclicos. Formulación de proteínas terapéuticas: estabilidad conformacional, coloidal e interfacial. Fenómenos de inestabilización. Presentación farmacéutica, excipientes y envase primario del producto. Efectos de las variables de formulación sobre parámetros críticos; optimización y escalado. Nuevos sistemas y alternativas de formulación de proteínas. Formulación de anticuerpos monoclonales: caracterización fisicoquímica y biológica/inmunológica. Técnicas y estrategias de formulación en vacunas. Formulación en terapia génica. Nanotransportadores. Nanotecnología.

Dentro de las actividades de aplicación se propusieron los siguientes talleres de discusión:

1) Interpretación en productos farmacéuticos comercializados de la relación entre características del fármaco, forma farmacéutica y propiedades farmacoterapéuticas del producto.

2) Análisis de guía ICH de productos nanotecnológicos comercializados.

3) Análisis de las propiedades fisicoquímicas de las sales de aluminio usadas como adyuvantes de vacunas.

4) Análisis de la relación entre la fórmula cuali-cuantitativa de una proteína recombinante y sus fenómenos de inestabilización más probables.

-5) Evolución de las formulaciones conteniendo Eritropoyetina e insulina (Actividad integrada con Módulo V).

En cuanto a los trabajos prácticos, se realizan los que se mencionan a continuación:

1. Elaboración, caracterización y liberación *in vitro* de microemulsiones conteniendo fluconazol.

2. Impacto de la formulación en la conformación proteica (Actividad integrada con Módulo V).

3. Elaboración y evaluación de un lipoplexó conteniendo siRNA.

5.3.-Actividades conjuntas

El cronograma de actividades de cada materia del Bloque fue armado en su totalidad respetando una secuencialidad de contenidos. Esto permite que los alumnos lleguen a las actividades conjuntas con la preparación suficiente como para aprovechar al máximo las mismas.

El primero de los eventos en común es el taller de discusión. Este se realiza en el horario correspondiente al módulo 6 pero asisten también los docentes responsables del módulo 5. En el mismo se introduce el tema de las distintas generaciones de biofármacos, ilustrando con ejemplos y mejoras terapéuticas obtenidas con las modificaciones realizadas a las moléculas en cuestión. Luego se presenta la estructura química de la eritropoyetina y de la insulina y las modificaciones en las mismas que se ensayaron con éxito y que alcanzaron, por lo tanto, el mercado.

A continuación se discuten los casos de efectos adversos muy graves (aplasia pura de células rojas asociadas a eritropoyetina (PRCA)) acontecidos en distintos países a partir del 1999. Haciendo hincapié en la relevancia de la composición de la formulación y de los materiales del envase primario sobre la conformación y conservación de la actividad biológica de dicha proteína y sobre el resto de los atributos de calidad del producto. El tema está centrado básicamente en la inmunogeneicidad asociada a distintos productos relacionados con esta proteína y a su administración endovenosa o subcutánea.

Se presentan los hitos relevantes en la detección y tratamiento de efectos adversos de productos conteniendo eritropoyetina; y se discuten los casos clínicos reales vinculados a modificaciones farmacotécnicas que tuvieron consecuencias fatales. Y también de cómo el trabajo conjunto entre academia, centros hospitalarios, laboratorios biofarmacéuticos y entidades regulatorios pudo hacer posible el descubrimiento de hallazgos científicos claves asociados a los efectos adversos observados. Esto permitió el establecimiento de las recomendaciones generales y del seguimiento de los pacientes que actualmente se lleva a cabo para la administración de productos conteniendo eritropoyetina.

Con respecto a las formulaciones de insulina, se presenta un historial de la evolución de las composiciones que llegaron al mercado, destacando la relación entre estructura química de la molécula empleada, forma farmacéutica usada y composición cuali-cuantitativa optimizada. Finalmente y en relación a este análisis previo, se discuten el uso racional de estas formulaciones según las condiciones del paciente y también las incompatibilidades entre las distintas presentaciones de insulina.

El segundo de los eventos en común es un trabajo práctico denominado “Conformación y estabilidad proteica” que se realiza en el horario correspondiente al módulo 5. Éste se centra en analizar y aplicar herramientas (más específicamente, técnicas espectroscópicas) útiles para el estudio de la estructura (conformación) de proteínas. La importancia reside en que, de existir alteraciones conformacionales, las mismas podrían repercutir directamente en la funcionalidad del compuesto consecuentemente alterando su actividad biológica. Por otro lado, los cambios conformacionales pueden ser causados (entre otros factores) por componentes, aditivos o características fisicoquímicas del medio en el que se encuentra disuelto el producto biofarmacéutico en estudio. Estos últimos aspectos son abordados en la materia Formulación. Éste es, entonces, uno de los puntos de conexión más fuertes que existen entre ambas materias.

Cabe destacar que las herramientas espectroscópicas discutidas con los alumnos suelen utilizarse en la industria biofarmacéutica como técnicas (entre otras) de control de la calidad del producto formulado, mediante la comparación con estándares internacionales y/o entre lotes distintos del mismo producto. Los docentes participantes del Bloque tienen experiencia en la realización de asesorías técnicas a diferentes industrias farmacéuticas, constituyendo un ejemplo concreto de vinculación entre la industria y la academia. En otras palabras, debido a (i) el alto costo de los equipos involucrados en las determinaciones, (ii) la disponibilidad de estos equipos en la universidad -donde son utilizados principalmente para investigación- y (iii) la escasez de personal idóneo para operar los equipos y, principalmente, interpretar los resultados obtenidos, la industria busca en el ámbito académico el asesoramiento técnico necesario para llevar a cabo ciertos aspectos del control de calidad. Ante estas circunstancias, resulta evidente la relevancia de los objetivos (mencionados en la sección 2 del presente trabajo) propuestos para la Carrera de Especialización en Biotecnología Bioquímico-Farmacéutica, dada la necesidad de profesionales formados con una visión amplia de las ciencias bioquímicas y farmacéuticas, capaces de integrar equipos interdisciplinarios.

El primero de los tres encuentros inicia con un seminario introductorio donde se abordan aspectos teóricos de los métodos experimentales aplicados al estudio conformacional de proteínas que serán empleados en el Trabajo Práctico I (TP): Espectroscopía de absorción ultravioleta y dicroísmo circular. Durante este seminario se discuten los fundamentos fisicoquímicos de ambas técnicas y la naturaleza de la información acerca de la integridad de la estructura proteica que brinda cada una de ellas. Luego de un breve intervalo se realiza el TP cuyas actividades incluyen: demostración en detalle de los equipos utilizados, discusión de aspectos operativos de

dichos equipos, descripción de las características que deben tener las muestras para ser procesadas, observación de la señal medible en cada una de las técnicas, análisis e interpretación de los resultados obtenidos (incluyendo, por ej, transformaciones matemáticas de los mismos). La actividad práctica en sí misma consiste en la utilización de proteínas modelo sometidas a dos condiciones experimentales extremas con el objetivo de evaluar cuál es la señal obtenida por cada una de las técnicas en ambas condiciones. Dichas condiciones son: condición fisiológica en la cual cada una de las proteínas conserva su conformación inalterada (llamada conformación “nativa”), y condición desnaturante donde las proteínas son sometidas a una condición química extrema en la cual pierden totalmente su estructura tridimensional con la consecuente pérdida de la actividad biológica. La Figura 1 muestra el resultado de esta experiencia para una de las proteínas modelo. La observación más importante de este trabajo práctico es la pérdida de señal, cuya dimensión dependerá de la técnica empleada, debida a la drástica alteración de la conformación proteica (se recurre a un caso extremo sólo con fines pedagógicos).

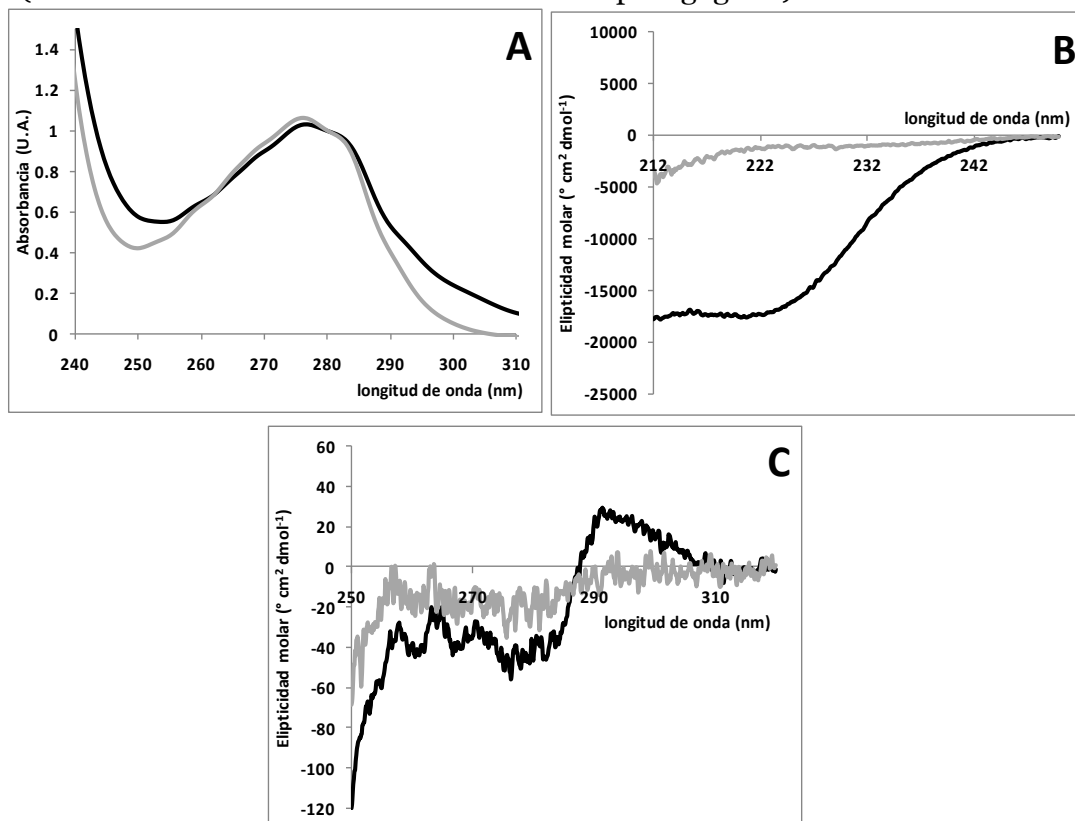


Figura 1. Resultados obtenidos en el primer encuentro: espectros de absorción ultravioleta (panel A) y de dicroísmo circular en ambas regiones espectrales (ultravioleta lejana en panel B y ultravioleta cercana en panel C) de la hormona de crecimiento humana recombinante (hGH) en su conformación nativa (línea negra) o desnaturada (línea gris).

El segundo encuentro también comienza con un seminario introductorio sobre aspectos teóricos de otro método experimental aplicado al estudio conformacional de proteínas que será explorado en el TP: espectroscopía de fluorescencia. En dicho seminario se discuten los fundamentos fisicoquímicos de la técnica y cuál es la información que aporta respecto de la estructura proteica. Luego de un intervalo se realiza el TP cuyas actividades se enumeran a continuación: demostración en detalle del nuevo equipo utilizado, discusión de aspectos operativos, descripción de las características que deben tener las muestras para ser procesadas, observación de la señal medible, análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Además, preservando la confidencialidad respecto del origen de las muestras, se utilizan como material de discusión “casos reales”. Éstos son resultados experimentales (de las mismas técnicas que utilizan los alumnos) obtenidos por los docentes durante su labor como asesores técnicos de industrias farmacéuticas. La actividad práctica propiamente dicha retoma todos los conceptos abordados durante el primer encuentro y los resignifica en un contexto de interés y aplicación directa en el campo biofarmacéutico. Para ello nuevamente se emplea un producto farmacéutico formulado (preservando la confidencialidad respecto del laboratorio de origen), la hormona de crecimiento humana (hGH). El producto biofarmacéutico se reconstituye en dos condiciones de pH distintas: una condición fisiológica (pH = 7.4), en la cual la proteína se encontrará en su conformación “nativa”, y una condición ácida (pH = 2.5) donde es esperable alguna alteración de la estructura proteica. El pH es una característica fisicoquímica de fundamental importancia en la formulación de un producto biofarmacéutico, con lo cual a partir de los resultados experimentales obtenidos es posible construir puentes entre los contenidos de módulo 5 y 6. Las técnicas espectroscópicas empleadas en este segundo encuentro son: espectroscopía de absorción ultravioleta, dicroísmo circular (integrando la experiencia práctica anterior) y emisión de fluorescencia intrínseca. La Figura 2 muestra los resultados experimentales obtenidos. La discusión central de este TP implica la evaluación del impacto producido por un cambio en el medio (que podría reflejar un cambio en la formulación) sobre la estructura proteica y cómo es detectado por cada una de las técnicas experimentales utilizadas.

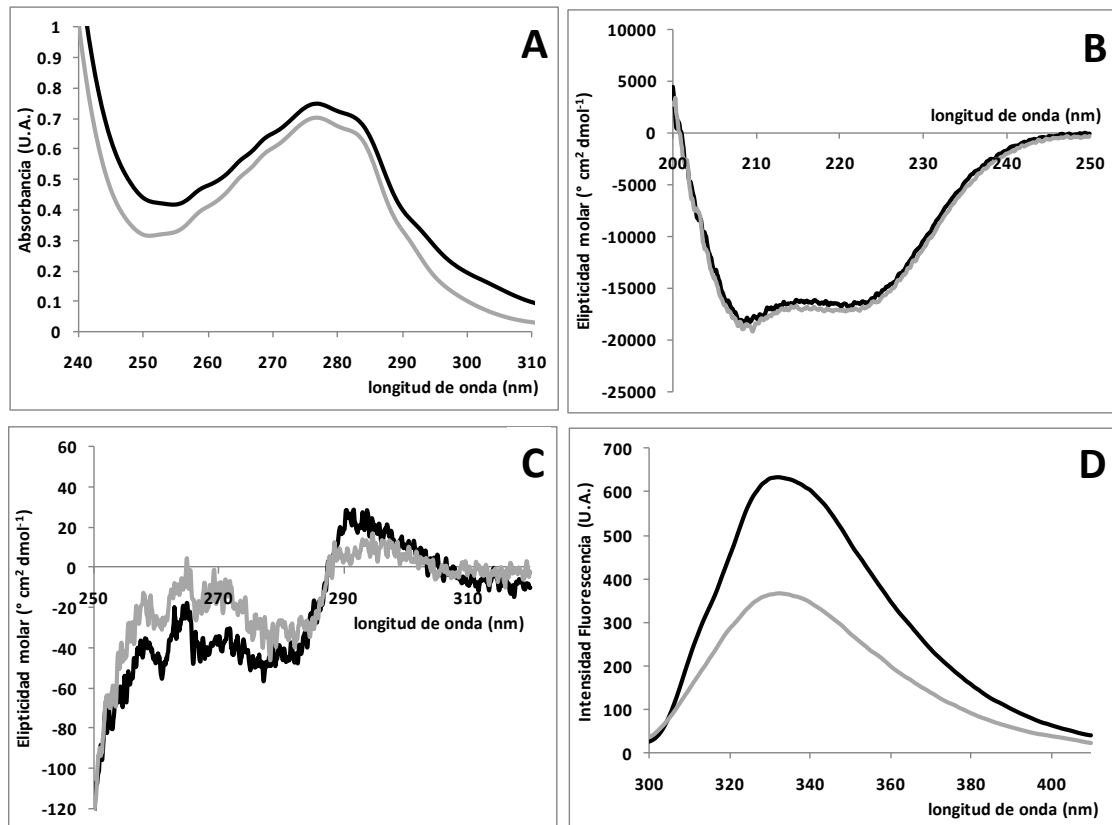


Figura 2. Resultados obtenidos en el segundo encuentro: espectros de absorción ultravioleta (panel A), de dicroísmo circular en ambas regiones espectrales (ultravioleta lejana en panel B y ultravioleta cercana en panel C) y de emisión de fluorescencia (panel D) de la hormona de crecimiento humana recombinante (hGH) en su conformación nativa (línea negra) o en condición ácida (línea gris).

El tercer encuentro inicia con un seminario en el cual se profundizan conceptos referentes a la estabilidad conformacional proteica y, particularmente, la estabilidad de proteínas recombinantes. Posteriormente, se realiza el TP cuyo objetivo consiste en evaluar comparativamente la estabilidad térmica de una de las proteínas modelo utilizada en el primer TP, en diferentes condiciones experimentales. Dichas condiciones experimentales implican una variación en la fuerza iónica del medio, otro parámetro fisicoquímico importante en la formulación de un producto biofarmacéutico. La técnica espectroscópica empleada es dicroísmo circular, técnica que los alumnos ya deberían conocer bien, con la novedad de la realización de mediciones a diferentes temperaturas. La Figura 3 muestra los resultados experimentales obtenidos.

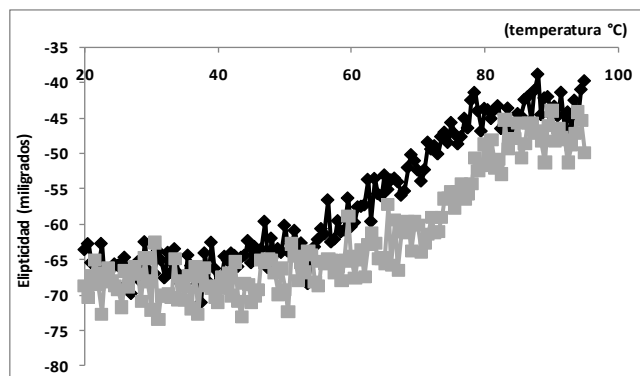


Figura 3. Resultados obtenidos en el tercer encuentro: curvas de desnaturalización térmica monitoreadas por dicroísmo circular (elipticidad a 216nm) de una variante truncada recombinante de la proteína ligadora de ácidos grasos de intestino de rata (D98D) a baja (línea negra) o alta fuerza iónica (línea gris).

Es importante destacar que los alumnos procesan matemáticamente, analizan y discuten los resultados obtenidos confeccionando informes técnico - profesionales similares a los que se entregan habitualmente ante la solicitud de un estudio conformacional para la industria farmacéutica.

5.4.-Sistema de evaluación de temas propios y compartidos

Si bien cada asignatura determina el tipo de evaluación requerida para obtener la regularidad de la misma, a fin de afianzar el trabajo coordinado entre ambas asignaturas del Bloque III, se pautó un patrón común de evaluación. En ambas constó de dos etapas:

- Evaluación de proceso: durante los respectivos períodos de cursada se les propone a los alumnos distintas actividades de aplicación de los temas troncales presentados, como por ejemplo la realización de autoevaluaciones, presentación de informes por escrito de las tareas realizadas en trabajos prácticos, talleres y seminarios con la respectiva justificación de procedimientos o resultados obtenidos en base a la bibliografía ofrecida por los docentes o bien por búsqueda propia.

- Evaluación de resultados: presentación de una breve monografía final. La misma debe responder una serie de preguntas presentadas por los docentes a cargo. El eje de este trabajo es, en ambos casos, el análisis de un producto biofarmacéutico. Se recomendó a los alumnos que optaran por el mismo producto para ambas materias.

Nos centraremos en las evaluaciones de proceso. En el caso del módulo 5, se plantearon dos mecanismos de evaluación. El primero de ellos es el de autoevalua-

ción. Al final de cada una de las clases, el docente que la dicta pone a disposición de los alumnos unas pocas preguntas (tres en general) que deberían poder responder después de haber asistido a la clase. El segundo mecanismo fue la entrega de informes de trabajo práctico. Este mecanismo fue el elegido para cada uno de los tres encuentros que formaban parte del trabajo práctico de “Conformación y estabilidad proteica”. Cada entrega permite revisar ciertos conceptos y aprender de los errores cometidos de modo tal de afianzar el dominio sobre los conocimientos y procedimientos para poder así confeccionar el subsiguiente informe con mayor solvencia. El último de los informes corresponde al de la actividad coordinada con el módulo 6.

El mecanismo de evaluación de proceso propuesto para el módulo 6 incluye la presentación por escrito de cuatro trabajos, uno por cada tema troncal abordado. Se optó por plantear tareas diferenciales de acuerdo a la formación profesional. Con el primero de ellos se evaluó el trabajo práctico de “Elaboración, caracterización y liberación in vitro de microemulsiones conteniendo fluconazol”. La guía de dicho trabajo práctico contenía una breve introducción al tema, los objetivos planteados y las técnicas a emplear para preparar emulsiones y microemulsiones conteniendo fluconazol, que estaban extraídas de un trabajo científico del grupo de docentes. Al final de la guía se adjuntaron dos cuestionarios diferenciales, uno para ser respondido en forma grupal por los farmacéuticos y otro por las bioquímicas cursantes. Las preguntas incluían tanto la interpretación de la preparación y caracterización llevada a cabo en el práctico como la comprensión de otros cinco trabajos científicos relacionados. Las respuestas fueron presentadas en forma escrita y grupal, pero también se discutió en forma oral, oficiando el docente las veces de organizador y moderador de la discusión. La evaluación del segundo tema troncal -Formulación de Inmunoterápicos- se hizo a través del desarrollo y presentación escrita de un cuestionario individual, diferenciado y personalizado. El mismo incluía 4 preguntas, dos destinadas a analizar tópicos que se dieron en clase en distintos productos inmunoterápicos comercializados actualmente. La tercera de las preguntas solicitaba el análisis de algún adyuvante usado en formulación de vacunas. Y en la última a los farmacéuticos se les pedía que seleccionara un producto inmunoterápico en uso y relacionara sus propiedades fisicoquímicas y biofarmacéuticas con su composición cuali-cuantitativa. A los bioquímicos se les solicitó también que seleccionaran un producto inmunoterápico pero en este caso se pidió analizar el mecanismo de acción y las ventajas terapéuticas ofrecidas por el biofarmacéutico con respecto a la terapéutica usada anteriormente para la misma patología(s).

La tercera instancia evaluatoria fue en combinación con el Módulo de Control de calidad. Para la misma se integraron conceptos teóricos y prácticos estudiados

en ambos módulos. Así se les pidió a los alumnos que presenten un informe analizando los datos obtenidos con las distintas técnicas usadas en el Trabajo práctico para evaluar comparativamente la conformación de una proteína formulada a dos pHs distintos. A continuación y en relación a lo anterior se les pidió que propusieran un diseño experimental para estudiar la conformación de una segunda proteína en distintos medios de formulación. En las últimas dos preguntas se les propuso analizar los efectos que el agregado de una sal a la formulación tiene sobre la estabilidad de la misma, según los datos obtenidos en el laboratorio; y haciéndolos pensar en qué se observaría en la práctica si usaran un gradiente de concentraciones de la misma sal, justificando obviamente esa respuesta.

En la cuarta actividad -Selección de un resumen sobre Terapia génica o Medicina regenerativa- se les pidió a cada uno de los alumnos que eligieran un artículo de una lista de ofrecidos extraídos de la página de NIH (National Institutes of Health de USA) <https://www.nih.gov/news-events/nih-research-matters>. A continuación tendrían que escribir una nota de difusión en español informando sobre el avance científico seleccionado.

La evaluación no es, según Barberá, solamente evaluación del aprendizaje (conformidad de si los alumnos son o no son capaces delante de la sociedad de saber y de ser competentes en un determinado ámbito) sino que es también evaluación para el aprendizaje en la que el eje motor principal es la retroalimentación y el aprovechamiento que de ésta realizan los alumnos y los mismos profesores. Es en el marco del diálogo entre profesor y alumnos que se organiza alrededor del contenido en el que se ofrece una ayuda y respuesta ajustada, coherente, y contextualizada en la materia de estudio que sirve para avanzar en el conocimiento. También para este autor se debería añadir la evaluación como aprendizaje. Esta dimensión contempla el aprendizaje mismo de la dinámica evaluativa en cuanto análisis y reflexión de las propias prácticas educativas llevadas a cabo por los propios alumnos. En la evaluación desde el aprendizaje los conocimientos previos y el sentido con el que accede el alumno a los aprendizajes devienen elementos esenciales para la docencia pudiendo desde allí anclar y desarrollar lo que se enseña a los alumnos. Estas dimensiones entrelazadas en la práctica evaluativa quizá no aseguran un aprendizaje sin errores pero facilitan sobremanera el cambio educativo en los contextos formales de enseñanza y aprendizaje.

Es sabido que son valiosas las evaluaciones que poseen las siguientes características: los ítems son abiertos para evitar la memorización, las actividades poseen alto grado de interconexión y la respuesta puede modificarse. A veces la enseñanza suele incluir la presentación de trabajos que pueden ser grupales, pero como siempre

queda duda sobre la autoría, puede ser conveniente que haya una instancia de defensa pública del trabajo, o incluso una discusión entre profesores y alumnos.

Por otro lado, siempre es importante marcar la diferencia entre examen (forma en que el profesorado juzga o califica a los estudiantes) y evaluación (esfuerzo sistemático para determinar el proceso de enseñanza aprendizaje). Pero esta diferenciación resulta obligatoria para un postgrado como el nuestro porque mientras la valoración del rendimiento de los estudiantes en los cursos tiende a ser sumativa, en este caso la evaluación incorpora estrategias formativas. También somos conscientes de que deben existir criterios de evaluación transparentes y que proporcionen a todos iguales oportunidades, ya que la evaluación implica la emisión de un juicio de valor. Debemos tener en cuenta que no existe evaluación que pueda ser global, completa y exacta; pero sostenemos que los alumnos deben poder opinar sobre la evaluación ya que son ellos quienes conocen su propio proceso de auto-comprensión. Así es que hemos tratado de diseñar evaluaciones que hagan que los estudiantes exploren lo que aprenden, alentándolos a que valoren y desarrollen pensamientos de orden superior, porque hace tiempo se ha demostrado que los estudiantes de un curso activo y colaborativo están mejor preparados que aquellos que asisten a clases magistrales. Aunque el examen tradicional no sea capaz de diferenciarlos, el ámbito laboral seguramente sí lo hará.

6.-Resultados

El resultado de la experiencia fue positivo tanto por la opinión de los alumnos - que se mostraron muy participativos en todas las actividades propuestas- como por el análisis que los docentes hicimos a la hora de evaluar el cumplimiento de los objetivos planteados.

La propuesta era desafiante y compleja por lo que resultó muy estimulante para los docentes recibir un *feedback* de parte de los alumnos que no sólo demostró esfuerzo y dedicación, sino también que se sintieron muy cómodos de participar en la experiencia. En las encuestas destacaron la gran cantidad de conocimientos adquiridos durante la cursada del Bloque, la calidad con que habían sido tratados los temas por los distintos docentes y la apropiada relación entre contenidos enseñados y evaluaciones propuestas.

Un comentario generalizado fue que el Bloque les había resultado muy demandante e intensivo, pero que valoraban la oferta pedagógica implementada, básicamente porque aporta para enfrentar los desafíos que la especialización les reque-

rirá. También destacaron la posición de los docentes a cargo de los módulos por el acompañamiento tanto durante las clases como en la modalidad *online* para responder a consultas durante la preparación de las actividades.

Todos los alumnos regularizaron los dos módulos y la idea de insistir en que presentaran las monografías de evaluación integral inmediatamente al final de la cursada hizo posible que el 75% de los estudiantes haya completado ya la aprobación del tercer Bloque. Más de la mitad de ellos seleccionaron el mismo producto para presentar en las respectivas monografías, cuestión que les permitió interiorizarse más profundamente en un producto pudiendo aplicar y relacionar mejor los conceptos aprendidos.

En definitiva, la experiencia compartida ha sido útil para consolidar la modalidad de trabajo entre docentes, no sólo de este tercer Bloque, sino con el resto de los que participan en la Carrera. El objetivo tan exigente de pretender revalorizar los contenidos de materias básicas, se ha logrado. Los alumnos esperan motivados, ahora, adquirir los últimos recursos en cuestiones regulatorias y de vinculación tecnológica para dedicarse a su Trabajo final integrador.

7.-Conclusiones

Se ha diseñado e implementado una modalidad pedagógica de postgrado “hecha a medida” por docentes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires para estimular el estudio de los Productos Biofarmacéuticos.

La universidad atraviesa una crisis de profesionalismo por un lado, y por otro la industria y las entidades científicas y regulatorias requieren de la inclusión del “conocimiento científicamente basado” para mejorar la eficiencia en el proceso de desarrollo de los productos (bio)farmacéuticos. Y considerando que la enseñanza es el proceso a través del cual se implementan las estrategias más convenientes para el logro eficaz de los resultados esperados, y esto a cualquier nivel, creemos importante ofrecer este aporte, que reúne la visión e interpretación de un grupo de docentes-investigadores argentinos sobre la situación actual y la perspectiva a futuro del tema.

En el contexto de la Carrera de Especialización en Biotecnología Bioquímico-Farmacéutica es que en el presente trabajo se tratan las actividades llevadas a cabo durante el dictado de las asignaturas Formulación y Control de calidad de productos biofarmacéuticos. En ese marco cada módulo tiene instaurado un sistema de

actividades y evaluaciones de proceso propio, y para las actividades conjuntas se diseñó un cuestionario de preguntas orientativas que permiten comprender los fundamentos de las operaciones hechas y la interpretación de resultados, así como también preguntas conexas entre temas teóricos y prácticos.

Finalmente, creemos que si bien ningún sistema de evaluación es completo, la fortaleza pedagógica de este caso reside en que la planificación, la evaluación, la orientación a los alumnos en la elaboración de la evaluación y, finalmente la devolución son llevadas a cabo en forma conjunta y consensuada por todos los docentes participantes.

Bibliografía

- (2000):** *Development pharmaceuticals for biotechnological and biological products* Annex to note for guidance on development pharmaceuticals. EMEA
- (2009):** “Biotechnology: pharmaceutical aspects” en *Nanotechnology in Drug Delivery* EN Editors: M.M. Villiers, et al Eds., Springer
- (2014): Proyecto para la creación de la Carrera de Especialización en “Biotecnología Bioquímica-Farmacéutica”** Secretaría de Postgrado, Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires.
- (2016): Resolución (CD) No 1498116** de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de modificación del plan de estudios de la Carrera de Farmacia
- (2016): Resoluciones (CD) Nros. 1428 y 1502116** de la Facultad de Farmacia
- De Vincenzi, A.** (2009) Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios en *SciELO:educ.* 12:2.
- Houde, Damian J.; Berkowitz Steven A** (2015) *Biophysical Characterization of Proteins in Developing Biopharmaceuticals*. Ed., Elsevier, Amsterdam.
- Kayser O, Müller R.H.** (2004) “*Pharmaceutical biotechnology; drug discovery and clinical applications*” en Wiley VCH Verlag GmbH & Co. KGaA.
- McKoy J.M. et al (2008)** “*Epoetin-associated pure red cell aplasia: past, present, and future considerations*”. *Transfusion* 48 (8): 1762. Doi: 10.1111/j.1537-2995.2008.01749.x.
- Perrenoud, P.H** (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. *Educatio* 23: 223-229. PhRMA. 2016 Profile. Biopharmaceutical research industry. Disponible en <http://phrma-docs.phrma.org/sites/default/files/pdf/biopharmaceutical-industry-profile.pdf> última consulta 27/02/2017. Última consulta 01/03/2017.

Walsh, Gary (2007): *Pharmaceutical Biotechnology: concepts and applications*. Chichester, United Kingdom, John Wiley & sons.

y Bioquímica de modificación del plan de estudios de la Carrera de Bioquímica.

Zabalza, M.A. (2005). *Competencias docentes*. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. La Universidad y la docencia en el mundo de hoy. 87-126.

Estructura Organizacional y ciclo de vida de la Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad de Buenos Aires

IRENE VERÓNICA BEYREUTHER

PAULA ERICA MATUZ

vbeyreut@fibertel.com.ar / paula.matuz@gmail.com

Universidad de Buenos Aires

1. Introducción

El estudio de caso corresponde a un Programa de Posgrado de la Universidad de Buenos Aires (UBA): la MAESTRÍA EN POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA (MAECyT).

Se trata de la primera Maestría como Programa de Posgrado creada en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires (UBA) e inicialmente localizada en el Centro de Estudios Avanzados (CEA), también perteneciente a la UBA y se constituye como un instrumento de política científico-tecnológica siendo que produce recursos humanos especializados para su inserción en el ámbito de la política y la gestión del sistema científico-tecnológico nacional. En 1984 y bajo el retorno a la democracia con la presidencia de R. Alfonsín, la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación (SECyT) – a cargo de M. Sadosky y S. Rietti, como Jefa de Gabinete de la Secretaría- presenta los “Lineamientos de Política Científico-Tecnológica”, a fin de articular políticas de ciencia y tecnología vinculadas al desarrollo económico y social, y financiar adecuadamente el sistema científico-tecnológico, donde por primera vez se reconoce la “irrupción” del problema tecnológico. Asimismo reconoce que el perfil de administrador y gestor de la ciencia y la tecnología ya estaba adquiriendo gran relevancia en los países industrializados, y que organismos internacionales –como OCDE, UNESCO y OEA- habían recogido esa experiencia y recomendaban la formación de especialistas en el campo y la orientación de recursos para actividades de formación y entrenamiento orientadas a tal fin.

Los objetivos del CEA y de la Maestría en estudio (ambos creados consecutivamente y a pocos años de presentados los Lineamientos arriba mencionados), están claramente fundados en los objetivos generales y específicos, y en las líneas de acción a implementar dentro de los Lineamientos presentados por la SECyT en 1984.

Fue en 1989 que se abren los primeros cursos y desde entonces manteniendo casi el mismo cuerpo docente, la Maestría se encuentra en un proceso de “fortalecimiento institucional” (según sus propias palabras, de acuerdo a la visión que la organización tiene sobre sí misma) luego de haber atravesado por las gestiones de diversos rectores de la UBA y directores del CEA, de sobrevivir al desmantelamiento del CEA en 2003 y de continuar siendo uno de los programas de posgrado de elección en el área entre las varias ofertas de programas similares en otras universidades que se ofrecen en la actualidad (1995: Maestría en Ciencia, Tecnología y Sociedad de la UNQ; 2004: Maestría en la Gestión de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación de la UNGS; 2010: Maestría en Ciencia, Tecnología e Innovación de la UNR)¹. El período en análisis abarca desde su creación hasta el año 2010.

2. Aspectos metodológicos

Para el estudio del caso propuesto se recurrió a recolectar y revisar toda la Bibliografía aportada por los docentes; a relevar información en fuentes (por ejemplo: resoluciones del CS, resoluciones de CONEAU, actas de las reuniones de Comisión de Maestría, informes sobre reuniones de Comisión de Maestría de los representantes de alumnos, reglamentos, planes de estudio, información institucional, notas y entrevistas en publicaciones y diversos medios de comunicación, etc.), también pudimos relevar la información incluida en la Presentación 2009 del Programa de Posgrado objeto del presente estudio, para su acreditación y evaluación periódica ante la CONEAU, que fuera consultada en la Secretaría del Posgrado. Tuvimos acceso al trabajo “Estudio del caso CEA realizado en 2005 por M. Alvarez, P. Borensztein, V. Maidana y P. Tracz, gracias a una copia del cual fue provista por las autoras.

También se realizaron numerosas entrevistas semi-estructuradas a informantes clave; con miembros del cuerpo docente, directores y ex-directores, graduados, personal no docente y ex-alumnos, quienes accedieron de manera voluntaria, a relatar su visión, vivencias y experiencias personales de la historia de la institución.

1 N. Fernández, “Crece la actividad académica en torno a la innovación productiva”, Diario Clarín IEco, 27 de setiembre de 2009; “Cada año se abren en todo el país unos 300 posgrados”, Diario Clarín, 23 de agosto de 2009

3. La estructura organizacional

A. La organización formal

- **NOMBRE:** Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología, creada en 1988 (Resolución Consejo Superior UBA Res. CS 2708/88, ANEXO 1)

- **STATUS JURÍDICO:** Programa de Posgrado de la Universidad Nacional de Buenos Aires, dependiente del Consejo Superior de la Universidad por intermedio de las Secretarías de Ciencia y Técnica, y de Asuntos Académicos de la UBA. A partir de 2010, se incluyó la dependencia de la Secretaría de Posgrado recientemente creada.

- **MISIÓN:** Proporcionar formación académica apta para el desarrollo de actividades de creación, docencia y ejecución en el área de la política de la ciencia y la tecnología, y la gestión tecnológica:

- * Desarrollar capacidad en el área de la comprensión de las relaciones existentes entre la ciencia y la tecnología y el desarrollo social, político, económico y cultural del hombre;

- * Desarrollar capacidad en el área de la comprensión de fenómenos del desarrollo y los procesos asociados con la actividad de formación de recursos humanos, la producción científica, la innovación y la transferencia de tecnología;

- * Desarrollar capacidad de investigación en los temas asociados con la evaluación y prospección tecnológica y la investigación en políticas de ciencia y tecnología;

- * Desarrollar capacidad en el área del conocimiento de medios instrumentales para la administración en diversas etapas de planificación, ejecución y control de gestión- de las actividades científicas y tecnológicas.

La formación está destinada a docentes, investigadores, educadores comprometidos con el planeamiento y/o ejecución de actividades de alfabetización en ciencia y tecnología, profesionales involucrados en diversas ramas de la administración pública, directivos, gerentes y profesionales de empresas innovadoras.

- **BIENES QUE PRODUCE / SERVICIOS QUE PRESTA:** El Programa tiene por objetivo formar graduados con capacidad de diseñar, instrumentar y evaluar políticas en ciencia y tecnología, pudiendo orientarse pre-

dominantemente a contenidos y metodologías necesarias para la formulación de políticas, o para la gestión de la tecnología y las actividades científicas.

El Programa posee un diseño curricular sistemático y regular multidisciplinario: ciencia política, economía, sociología, derecho, ingenierías, ciencias de la administración, además de la sólida comprensión de los distintos ámbitos del conocimiento científico-tecnológico. La duración del Programa es de dos años de cursos regulares y la posterior aprobación de una tesis de maestría. Los títulos otorgados son:

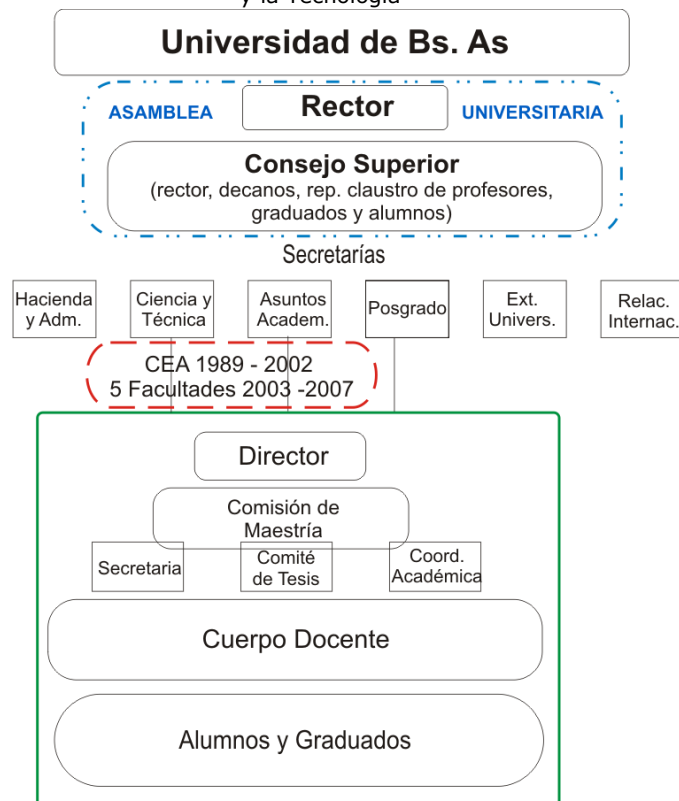
* Magister en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología, para aquellos que aprueben un trabajo de tesis

* Especialista en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología, para aquellos que sólo aprueben los cursos y presenten una monografía final.

El Programa no ofrece servicios de consultoría ni de transferencias de tecnología, ni posee grupos de trabajo o de investigación en áreas temáticas vinculadas.

○ **REQUISITOS DE ADMISIÓN AL PROGRAMA:** Graduados universitarios de las universidades argentinas o sus equivalentes extranjeras, con planes de estudio de no menos de cuatro años de duración. En el caso en que los estudios de grado se hubieran cursado en universidades extranjeras, la Comisión de Maestría analiza la pertinencia de su aceptación. La admisión al Programa no implica, en estos casos, la reválida de los títulos. Los candidatos son individualmente entrevistados por miembros de la Comisión de Maestría. Se exige capacidad de lectura comprensiva y expresión oral del idioma inglés. La evaluación de los candidatos es realizada por la Comisión de Maestría, sobre la base de los antecedentes de aquellos y de los resultados de exámenes y entrevistas. La nómina de los aspirantes es elevada al CS de la Universidad según lo dispone en sus reglamentaciones para su aprobación

○ **ORGANIGRAMA:** El organigrama del Programa en estudio presenta su localización en un esquema simplificado de la organización a la cual pertenece, la UBA. En el mismo se ha destacado el lugar que ocupaba el CEA durante su existencia (1989 hasta 2002) y que luego de disuelto fue ocupado por las facultades de Farmacia y Bioquímica, Filosofía y Letras, Ciencias Sociales, Ciencias Exactas y Derecho (2003-2007).

Cuadro 1: Organigrama Universidad de Buenos Aires- Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología

- **Director:** categoría de profesor titular, responsable de la Dirección Académica en todo lo relativo al desarrollo del Programa, coordinador de aspectos administrativos, informante al Consejo Superior de la UBA y presidente de la Comisión de Maestría

Mientras duró el CEA, el director de la Maestría debía coordinar la administración con el Director del CEA e informar al CS también a través de él. Hasta 1997, la designación del Director la efectuaba el CS a propuesta del Rectorado, y a partir de ese año, el director era designado por la o las Unidades Académicas de las que dependiera el Programa, o en su caso, el CS²

- **Comisión de Maestría:** Hasta el año 1999, se denominaba Comité o Consejo Académico. A partir de la reforma curricular del 2000, toma el nombre indicado en la reglamentación marco para posgrado de la UBA, Comisión de Maestría. A partir de la disolución del CEA (2003) hasta 2008 este comité

2 El primer artículo de la reglamentación marco para el diseño y funcionamiento de Programas de Maestrías en la UBA (6650/97 y 3003/2007) dispone que "Los programas de Maestría pueden ser desarrollados por una, más de una Unidad Académica o por la Universidad. Si el programa es desarrollado por más de una Unidad, la administración y gestión podrá ser efectuada por una de las Unidades o ser compartida por más de una de ellas. Si es desarrollado por la Universidad, el CS determinará su dependencia"

o comisión no se constituyó. En 2008, por resolución del CS 5032/08 se vuelve a constituir y se designan sus integrantes. Desde entonces, está conformada por el Director, el Coordinador Académico, 3 profesores elegidos por un período renovable de 2 años, 2 alumnos regulares del Programa elegidos por sus compañeros, 2 egresados del programa elegidos entre quienes hubieran recibido el título respectivo, 2 integrantes de la comunidad académica pertenecientes o no a la UBA y vinculados con las áreas temáticas del Programa. Dicha comisión es convocada a reuniones -generalmente mensuales- según un orden de día previamente definido. Los contenidos de ellas son posteriormente volcados en un Acta -por parte de la Secretaria del Programa que también participa de la reunión con voz pero sin voto- que luego es firmada por los participantes. A estas reuniones pueden asistir “sin voz ni voto” todos los alumnos del Posgrado. Sus funciones son: evaluar antecedentes de los aspirantes; proponer al CS de la UBA la aprobación de programas analíticos de los cursos, designación de docentes, directores de tesis, integrantes de jurado de tesis; supervisar cumplimiento de planes de estudio y elaborar propuestas de modificación; supervisar el cumplimiento del desarrollo de los planes de tesis, y asistir al Director en sus funciones.

- **Coordinador Académico:** cargo sin mención ni funciones especificadas en ninguna resolución relacionada con el Programa hasta 2010, en que es formalizado por una resolución del CS.

- **Reglamento de Tesis:** reglamenta los procedimientos para la elaboración y defensa de Tesis de Maestría: describe las orientaciones temáticas, la presentación de los temas y proyectos de tesis ante el Comité de Tesis a través de su preparación en el marco del Taller de Tesis, propuesta de Director de Tesis, y los aspectos formales del trabajo y su presentación, y posterior defensa y aprobación por un jurado designado por el Consejo Superior a propuesta de la Comisión de Maestría. Este reglamento, aunque operativo, fue aprobado por resolución del CS en noviembre de 2009.

- **Comité de Tesis:** está conformado por el Director, la Coordinación Académica, uno de los profesores a cargo de los seminarios y taller de tesis, y uno o dos profesores del Programa. Se reúne para evaluar (aceptar, modificar o rechazar) las propuestas de tema de tesis que los alumnos hubieran elaborado en el ámbito del Taller de Tesis (objetivo, forma de abordarlos y director de tesis sugerido), y considerar los proyectos de tesis que son elaborados luego de que el tema y el director ya han sido aprobados por este mismo comité. De las reuniones de este comité también participa la Secretaria del Programa

para tomar notas durante ellas y así llevar un registro interno de las mismas. Este Comité es también el que propone los jurados para la defensa de los trabajos de tesis, que luego serán designados por la Comisión de Maestría y elevados al Consejo Superior de la UBA para la elaboración de la correspondiente resolución. Este comité siempre se mantuvo operativo con una constitución similar a la actual

- **Secretaría:** asistencia al Director y la Coordinación Académica, contratado en régimen equivalente a dedicación exclusiva y en la categoría de secretaria técnica.

- **Reglamento de Maestría:** Si bien el reglamento de los Programas de Posgrado de la UBA (Resolución CS 6650/97, ANEXO 2) en su art. 10 prevé la aprobación por parte del CS de un Reglamento de Maestría para cada unidad, actualmente, la Maestría en estudio no cuenta con un reglamento operativo propio aprobado por el CS de la UBA. El original estuvo vigente hasta que durante la gestión de Sara Slapak (1994-2002) como directora del CEA, se resolvió que todas las maestrías localizadas dentro del Centro debían tener el mismo reglamento, derogando el reglamento vigente hasta ese momento.

Un nuevo reglamento propio estaría en preparación sobre la base del original en el cual se deberán describir: el mecanismo de constitución de las Comisiones de Maestría, las condiciones para la designación de consejeros de estudio y/o directores de tesis, las funciones de los directores de tesis y consejeros de estudio, la forma y los plazos de cumplimiento y aprobación de los cursos, seminarios y preparación de las tesis, las condiciones de constitución de los jurados de tesis, los procedimientos a seguir para la presentación y aprobación de las tesis.

- **Cuerpo Docente:** Está conformado por un cuerpo multidisciplinario de aproximadamente 30 profesores, los cuales son profesionales en actividad tanto en el ámbito público como privado y docentes e investigadores en universidades y/o institutos públicos y privados, todos reconocidos por su amplia trayectoria y provenientes de diversas disciplinas, los cuales mayoritariamente son contratados por cursos trimestrales.

- **Alumnos:** Graduados de universidades nacionales o equivalentes extranjeras con formación de grado heterogénea en lo disciplinar: sociólogos, físicos, biólogos, químicos, abogados, licenciados en ciencias políticas, relaciones internacionales, administración, ingenieros de diversas especialidades, ingenieros agrónomos, filósofos, antropólogos, economistas, médicos, ciencias de la comunicación, historiadores, diseñadores industriales, etc. En pro-

medio, durante los últimos 10 años el número de alumnos inscriptos fue de 12 por año.

- **Graduados:** Durante 20 años pasaron por el Programa 229 alumnos, de los cuales hasta diciembre de 2008 el 45% completó los cursos y aproximadamente un 22% se graduó como Magister. De los últimos relevamientos, en el período 1996-2008, de un total 115 alumnos (incluye egresados con tesis y alumnos que sólo completaron los cursos regulares) el 96% se encuentra inserto en los diversos organismos públicos del complejo científico-tecnológico nacional y un 4% en la actividad privada³.

B. Infraestructura

1988 a 2003: Sede en el CEA (funcionaba en la actual sede del Instituto Gino Germani, Fac. Ccas. Sociales, UBA). Siendo que el CEA fue albergando otras Maestrías, se disponía de aulas para el dictado de clases y conferencias, despacho para el director y para la secretaría, entre 3 y 4 despachos que albergaban algunos grupos de investigación, biblioteca propia incluida en la biblioteca del Centro con bibliotecaria, personal no docente propio, espacios para disponer de máquina de café, sanitarios propios. Según testimonios de algunos profesores y graduados, esta Maestría era la que mayor actividad convocaba, “sino la única”, dentro el CEA.

2003 a 2010: Con la disolución del CEA, la sede es trasladada a la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA, compartiendo el espacio físico con la cátedra y el museo de Fármaco-Botánica. Se utilizan aulas del edificio de esa facultad y los recursos documentales (biblioteca ya sin suscripciones vigentes a la fecha, tesis de maestría, material de clases) se encuentran actualmente distribuidos entre algunas estanterías cedidas por la biblioteca de la facultad y la secretaría de la maestría, sin bibliotecario a cargo. El programa cuenta con los elementos necesarios para el dictado de clases (retroproyector, proyector para PC, pizarrones, etc.).

La sede administrativa está radicada en un antiguo laboratorio que funciona como oficina sin subdivisiones, en el cual se encuentran dos escritorios, uno de los cuales está asignado a la secretaria del programa y el otro es de uso alternativo del director, la coordinación académica y/o el cuerpo docente, y además alberga bibliotecas para almacenamiento de tesis, legajos, documen-

³ Datos tomados del informe presentado por la Maestría ante la CONEAU en marzo de 2009.

tación administrativa, bibliografía de clases aportada por docentes, etc. Las reuniones de Comisión de Maestría o del Comité de Tesis se realizan en la sala del museo o en un espacio cercano a la recepción de la cátedra. Tampoco existen sanitarios propios.

Las aulas asignadas para las clases corresponden a la biblioteca del museo, que es casi lindera a la sala administrativa del Programa, y otras rotativas en diversos lugares del amplio edificio de siete pisos de la facultad de Farmacia. En algunos casos, el Programa debió recurrir a dictar parte de sus cursos en la sede de la Sociedad Científica Argentina siendo que tampoco había aulas disponibles en la Facultad de Farmacia.

2010: a partir de mayo, comenzaron a dictarse los cursos en aulas de la Facultad de Ingeniería de la UBA (sede Las Heras), disponiéndose de mejor espacio. Se prevé que para el próximo año se complete el traslado con el área administrativa y la biblioteca.

Hasta el año 2003, el Programa poseía folletería propia para la difusión de su oferta y sus actividades (seminarios, talleres, etc.). Con posterioridad, su oferta académica fue incluida en catálogo impreso y virtual de los Posgrados de la Facultad de Farmacia y Bioquímica. En 2009, el Programa ya cuenta con un sitio web propio con dominio **uba.ar** y con vinculación directa con la SE-CyT UBA, y su oferta también desde el propio rectorado de la UBA.

C. Características de la organización

Considerando el análisis organizacional de **Mintzberg**⁴⁻⁵, la estructura dominante del Posgrado en estudio corresponde a una **burocracia profesional**, inserta dentro de la burocracia maquina, la UBA.

Parte Principal

El núcleo de operaciones corresponde al **cuerpo docente**. Ellos son los especialistas, los profesionales debidamente preparados que para este caso particular poseen una formación de grado multidisciplinar (ingeniería, abogacía, economía,

4 H. Mintzberg y J. Quinn, El Proceso Estratégico. Conceptos, Contextos, Casos, Prentice Hall Hispanoamérica SA, pp. 371-392

5 H. Mintzberg, Mintzberg y la Dirección, Cap. 10: La Organización Profesional, Eds. Diaz de Santos 1989, pp. 203-228

ciencias sociales, ciencias exactas, filosofía y letras, administración, ciencias políticas, ciencias de la comunicación, etc.). Gozan de considerable control sobre su trabajo: los contenidos de los programas de cada uno de los cursos y su actualización, su dictado y las evaluaciones. La independencia de sus colegas es relativa y en general actúan coordinadamente hacia los destinatarios del Programa, los alumnos, quienes también son profesionales con una formación de grado tan heterogénea en lo disciplinar como la del propio cuerpo de profesores. Este cuerpo docente no sólo diagnostica y atiende las necesidades de los alumnos, sino que también, y especialmente, funciona casi como un canal vinculante con el medio externo, en particular con el complejo científico-tecnológico nacional y su problemática: los profesores algunos son profesionales en actividad dentro del ámbito privado y público relacionado con áreas de la ciencia y la tecnología, y otros son docentes e investigadores tanto de la UBA como de otras universidades públicas y privadas. Varios de los profesores también pertenecen al cuerpo docente de otros Programas de Posgrado afines (maestrías con diseños curriculares similares en sus cursos) que funcionan en otras universidades (por ejemplo, UNGS⁶, UNQ⁷ y UNR⁸), y en algunos casos, también participan de los correspondientes comités académicos. Más aún, hasta el año 2009, los cursos de Historia Social de la Ciencia y de Política Científica eran compartidos por alumnos de la UBA y la UNQ en dependencias de la UBA.

Estos profesionales, no sólo controlan su propio trabajo sino que también toman parte del control colectivo de las decisiones administrativas que les afectan (contratación de otros profesionales, promociones, distribución de recursos, etc.) siendo que algunos de ellos son elegidos para conformar la Comisión de Maestría y uno de ellos también es el Director y otro el coordinador académico.

Con escasas modificaciones, el cuerpo docente en gran parte se mantiene desde hace dos décadas: como consecuencia del fallecimiento de algunos profesores y ale-

6 Maestría en Gestión de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, creada en 2004 y con orientación económica, Director M. Albornoz

7 Maestría en Ciencia, Tecnología y Sociedad, creada en 1995 - acreditada ante CONEAU (A) en 1999- y con orientación social, Director Interino M. Lacabana. Su primer director fue M. Albornoz, quien hasta el año 1994 fue docente de la Maestría en la UBA, y que en el año 1996 crea el Instituto de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología en la UNQ, del cual también era director y donde se localizó esta Maestría. En el año 1996, a través de la Asociación Civil Grupo Redes, se conforma el Centro REDES, también bajo la dirección de M. Albornoz y en el ámbito de la UNQ. Esta Asociación y el Centro, migran junto con el alejamiento de M. Albornoz de la UNQ en 2001, constituyéndose actualmente como Redes, Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior asociado al CONICET.

8 Maestría en Ciencia, Tecnología e Innovación, creada en 2010, incluye 4 orientaciones: en política científica y tecnológica y estudios sociales de la ciencia y la tecnología; en filosofía e historia de la ciencia y la tecnología; en divulgación de la ciencia la tecnología y la innovación; y en management tecnológico. Coordinador: J.C. Del Bello, quien hasta el año 2008 era coordinador de la Maestría de la UNQ y docente de la Maestría de la UBA.

jamiento de otros por desacuerdos en el enfoque de los contenidos de los cursos, algunos de ellos cambiaron de docente. En otros casos, por exceso de actividades, otros profesores –sin resignar la titularidad del curso- dan algunas clases (generalmente la primera para la presentación de los lineamientos y tipo de evaluación final) y el resto del curso lo asignan a profesionales más jóvenes vinculados con aquellos y bajo su coordinación. Estos docentes más jóvenes, son los que en un futuro no muy lejano tengan la titularidad del curso.

Respecto a la formación disciplinar de este “núcleo de operaciones”, el mismo involucra 5 ingenieros, 5 químicos, 3 sociólogos, 2 físicos, 2 filósofos, 1 historiador, 5 economistas, 3 abogados, 1 ingeniero agrónomo, 2 biólogos y 1 matemático. Si Mintzberg indica que la “formación, reforzada por el adoctrinamiento, es un asunto complejo dentro de la organización profesional”⁹, en este caso particular la diversidad en la formación inicial y en la formación en el trabajo de cada uno de estos profesionales (cada uno con sus propios “colegios invisibles” y comunidades de práctica) agregará tensiones a la formación de estrategias dentro la organización siendo que la burocracia profesional hace hincapié en el “poder de los conocimientos técnicos”, el “poder de sus operarios profesionales”.

Mecanismo de coordinación dominante

Considerando los mecanismos básicos de coordinación (“el adhesivo que mantiene la cohesión de las organizaciones”) descritos por Mintzberg et al¹⁰, y teniendo presente que un porcentaje muy elevado de los profesionales que componen la organización (incluyendo su actual director, coordinación académica y staff de apoyo) son casi los mismos desde hace ya 20 años, puede observarse la presencia de varios de ellos:

- Adaptación mutua: (mecanismo personalizado, característico de una organización innovadora o adhocrática) aparece claramente a través del proceso de comunicación informal entre docentes “que interactúan entre sí para coordinarse”, cuyas materias pueden presentar cierta correlatividad, resultar complementarias, o vinculadas en sus temáticas principales, docentes que mantienen entre sí vínculos profesionales o personales fuera del ámbito del Posgrado, y también entre los docentes y el director y el coordinador académico, siendo que ellos también forman

9 H. Mintzberg, Mintzberg y la Dirección, Cap. 10: La Organización Profesional, Eds. Diaz de Santos 1989, pp. 206

10 H. Mintzberg, “La Estructura de las Organizaciones”, en H. Mintzberg y J. Quinn, El Proceso Estratégico. Conceptos, Contextos, Casos, Prentice Hall Hispanoamérica SA, pp 373-375

parte del cuerpo docente. Más aún, podría incluirse en este mecanismo a la interacción entre docentes y alumnos, proceso que también se ve reflejado en la interacción para la coordinación entre los docentes. También puede postularse que este mecanismo de coordinación haya comenzado a intensificarse a partir de 2008 al momento en que los profesionales retoman el control colectivo sobre las decisiones administrativas a partir de la constitución de la Comisión de Maestría, que requiere de la adaptación mutua para que los implicados logren coordinarse democratizando la estructura administrativa.

- Supervisión directa: (mecanismo personalizado) aparece bajo la figura de la Coordinación Académica, particularmente a partir del 2004 con la disolución del CEA hasta el 2007, siendo que el Programa de Posgrado es relocalizado con una infraestructura mínima, carece de director y de consejo académico. La Coordinación Académica queda como cabeza visible y portavoz de la organización, como un miembro valioso y poderoso porque sigue sirviendo a la misión de la organización.

- Estandarización del proceso de trabajo: (mecanismo despersonalizado) Si bien en la burocracia profesional los procesos de trabajo son demasiado complejos para ser estandarizados, la inserción del Posgrado en la burocracia maquinal de la UBA le requiere una cierta normalización sobre la base de las reglamentaciones correspondientes a los estudios de posgrado de la UBA (Res. CS 6650/97, ANEXO 2), la cual incluye especificaciones para contenidos mínimos (particularmente en el diseño formal de la curricula del Programa) y los procedimientos. Además, es la burocracia maquinal de la UBA, la que formaliza la conformación del Programa de Posgrado aprobando una determina propuesta curricular de contenidos específicos para los cursos que la conforman (especificaciones sobre el contenido del trabajo de los profesionales). Esta parte de la estandarización del proceso de trabajo está presentada en el correspondiente Programa de Estudios, pero en relación a los procedimientos a seguir, los mismos deberían estar traducidos en un Reglamento Operativo propio del Posgrado que además incluyera aquellos aspectos que le fueran propios por su temática y/o especificidades. Si bien recientemente se formalizó la aprobación por parte del CS de la UBA de un Reglamento de Tesis, el Programa no cuenta con un Reglamento de Maestría propio. Se pudo conocer que dicho Reglamento existió, aunque no pudo accederse al mismo siendo que en la actualidad se encuentra en proceso de revisión. Por lo tanto, varias de estas estandarizaciones relacionadas con los procedimientos (duración de la validez de las cursadas, tiempo máximo para aprobación de las materias, selección y número de materias optativas, tiempo máximo para presentación de tema o proyecto de tesis, aprobación del trabajo de tesis, materias optativas transformadas en cursos obligatorios, etc.) se ma-

nejan informalmente y a veces con cierta discrecionalidad según sean los casos que se presenten (“Lo que no está prohibido, está permitido”, según el testimonio de un docente de la Maestría.)

- Estandarización de los resultados: (mecanismo despersonalizado) en este caso, para la burocracia profesional también es difícil medir los resultados del trabajo profesional aunque aquí también la burocracia maquinal de la que depende le impone ciertas estandarizaciones. Los resultados / productos de este Posgrado corresponden a sus graduados, los cuales para llegar a tal condición deben aprobar una tesis de maestría. Por ello, podría aparecer la estandarización de resultados en la “calidad” de sus tesis de maestría, la producción de tesis de maestría sobre determinadas temáticas, y/o la “calidad” de sus graduados en relación a su localización laboral a posteriori de su graduación. Por otra parte, la estandarización de resultados, podría aparecer a través del número de graduados o tesis aprobadas por año. Al igual que en el caso de la “estandarización del trabajo”, la Presentación 2009 del Programa para su acreditación y evaluación periódica ante la CONEAU incluye la descripción de cuáles son los resultados a estandarizar: en este caso, se ha priorizado el número de tesis aprobadas y la “calidad” de la localización laboral de aquellos que han concluido el Posgrado, hayan o no concluido sus tesis de maestría.

- Estandarización de las habilidades: (mecanismo despersonalizado) tal como lo expresa Mintzberg, “lo que se estandariza es al trabajador”¹¹. Para el caso en estudio, este mecanismo es quizás el dominante y –al igual que la adaptación mutua con intensidades variables- atraviesa todo el ciclo de vida de la organización. El Posgrado puede cumplir básicamente su misión a través de las habilidades de la parte clave de la organización: su cuerpo docente está constituido por profesionales de reconocido prestigio en su desempeño dentro del complejo científico-tecnológico nacional. Más aún, esta cohesión fue otro de los ejes que evitó que en 2003 el Programa desapareciera como consecuencia del desmantelamiento del Centro que lo albergaba (CEA), la ausencia de director y la imposibilidad de conformar un Consejo Académico o una Comisión operativa. También en este caso, esta “estandarización de capacidades” es una parte relevante de las descripciones incluidas en la Presentación 2009 del Programa ante la CONEAU, donde casi el mayor volumen de información corresponde a los antecedentes profesionales y académicos de cada uno de los integrantes del cuerpo docente, sus trabajos de investigación y publicaciones.

- Estandarización de las normas / valores: (mecanismo despersonalizado) Mintzberg habla de los “trabajadores que comparten una serie de creencias comu-

11 *ibid.* p. 375

nes y por tanto logran coordinarse a partir este hecho”¹², y de la formación de los profesionales (“especialistas debidamente preparados”) “reforzada por el adoctrinamiento” como un tema complicado dentro de la organización profesional¹³. En el caso de estudio, con un cuerpo docente tan heterogéneo en sus disciplinas, la burocracia profesional (que genera muchas de sus normas fuera de su propia estructura junto con sus colegas haciendo hincapié en el poder de los conocimientos técnicos) se inserta en una burocracia maquinal, en la cual la autoridad es de naturaleza jerárquica (“el poder del cargo”).

En este sentido, puede observarse que este mecanismo haya operado especialmente a partir de 2003 al comenzar el desmantelamiento del CEA y quizás haya originado implícitamente alguna división casi “ideológica” entre algunos profesores del cuerpo docente, en relación a aquellos que priorizaban al CEA¹⁴ y los que optaban –frente a la disolución del CEA- por la defensa del Programa de Posgrado por sí mismo. El proceso de “re-institucionalización” comenzado en 2007, ha explicitado la presencia de estos dos grupos de trabajadores (un cuerpo docente heterogéneo en su formación disciplinar) cada uno con sus “creencias comunes”, y que se “coordinan entre sí” a partir de ellas, los cuales a su vez también coordinan con alumnos y / o graduados (también heterogéneos en su formación disciplinar) según sus creencias comunes: los que pretenden estandarizar valores sensibilizando frente a las necesidades ideológicas de la organización, y los que pretenden estandarizar el trabajo, las habilidades y/o los resultados: “todo depende de esa línea estrecha que divide la colegialidad (trabajar para un bien común) y la política (trabajar para el propio interés)”¹⁵ (Maestría académica vs Maestría profesional; formación de recursos humanos para la política vs formación de recursos humanos para la gestión: “Están los que piensan y están los que hacen!”, según expresara un antiguo profesor).

Si bien puede considerarse que el mecanismo de coordinación dominante corresponde a la estandarización de las habilidades (mecanismo despersonalizado), por las características de burocracia profesional de la organización en estudio, la burocracia maquinal de la que forma parte impone alguna estandarización de los procesos de trabajo y de los resultados: más aún teniendo en cuenta que esta buro-

12 *ibid.* p. 375

13 H. Mintzberg, *op.cit.*, p. 206: la formación inicial, que incluye los años en la universidad, y la continuación de la formación en el trabajo durante un largo período que completa la educación formal

14 “Sobre el cierre del CEA”, M. Teubal, Página 12, 27 de diciembre de 2002; “Una pérdida muy seria para la UBA”, J. Lorca (incluyendo declaraciones de S. Rietti, C. Mallmann y A. Massarini), Página 12, 3 de enero de 2003; “El cierre del CEA”, P. Vommaro, Página 12, 31 de enero de 2003; “La UBA analiza la localización de carreras e investigadores el CEA”, *Universia*, 25 de marzo de 2003.

15 H. Mintzberg, *op.cit.*, p. 203

cracia maquinal constituye la mayor y más prestigiosa institución académica del país¹⁶. Durante el período 2007-2009, el proceso de “fortalecimiento institucional” se presenta con poco dinamismo y cierta conflictividad (entre sus docentes y, entre alumnos y autoridades), persistiendo aún una cierta estandarización de los valores y resabios de alguna supervisión directa, revelando lo que Mintzberg explica acerca de las organizaciones que no prefieren ningún mecanismo en particular: “la presencia de conflictos que surgen cuando las personas tienen que rivalizar para obtener cierta influencia en un vacío de poder relativo”

El Staff de Apoyo

Hasta 2003, mientras el Posgrado estuvo localizado dentro del CEA, se dispuso de un staff de apoyo completo (secretaría, bibliotecaria, personal no docente, etc) que se compartía entre los varios Programas de Posgrados allí alojados¹⁷.

Dicho Staff de apoyo -que debiera ser importante y elaborado a fin de atender las necesidades del núcleo de operaciones del Programa y de los alumnos participantes- desde 2004 como consecuencia de la disolución del CEA quedó reducido al mínimo (una secretaria). Todas las otras necesidades deben satisfacerse a través de las disponibilidades de las unidades de apoyo de la Facultad que alberga a la Maestría (biblioteca, personal no docente, instalaciones para dictado de los cursos, oficina administrativa de los Posgrados, etc.). De alguna manera, la parte más importante del staff de apoyo la brinda la burocracia maquinal (UBA) en la cual está inserta esta burocracia profesional, lo cual da origen a una funcionalidad compleja, y a dificultades y dilaciones en todo tipo de diligencias vinculadas con la operación del Programa y que superan la Secretaría del Programa, perdiendo mucho el control sobre decisiones administrativas que le afectan.

Parámetros de diseño

Para el diseño de las posiciones individuales, el principal parámetro lo constituye la capacitación. No cualquiera es seleccionado para integrar el cuerpo de profesores (núcleo de operaciones), no cualquiera es aceptado para dirigir una tesis de

16 “Universidades: La UBA es líder y tiene una fortaleza como marca impensada”, IEco, Clarín 16 de enero de 2011.

17 Sobre un total de 45 empleados, el CEA contaba con 10 como personal no-docente.

maestría, o sea, para desempeñar el trabajo al interior de la organización: los conocimientos y las habilidades, la trayectoria, la experiencia y el prestigio profesional, las posiciones ocupadas tanto en el ámbito público como privado vinculadas con las áreas científico-tecnológicas. Asimismo, la propia formación / capacitación que brinda el Programa (sus graduados) es de alguna manera un programa formal de instrucción para establecer y estandarizar los conocimientos y habilidades requeridas para el desempeño de una posición profesional dentro de la organización.

En tanto burocrática, y más aún inserta en la burocracia maquinal de la UBA, también se requiere de una cierta formalización del comportamiento, en relación a determinadas normas / reglamentos que estandarizan procesos de trabajo (por ejemplo, reglamento de tesis).

Respecto al diseño de los enlaces, a través de sistemas de planeación y control para estandarizar resultados (por ejemplo, cantidad de graduados / tesis de maestría, calidad de tesis de maestría por tipo de publicación, calidad de graduados por su inserción laboral, etc.).... Los dispositivos de enlace se construyen a partir de grupos de trabajo temporales (comisión de tesis, grupo para la preparación de la presentación CONEAU), y grupos permanentes que discuten los asuntos de interés común (Comisión de Maestría)

A partir de 2008, desde la dirección y con el apoyo de algunos docentes se consolidaron algunas posiciones de enlace como el acceso frecuente a recursos de la burocracia maquinal a través de la Secretaría de Ciencia y Técnica (por ejemplo, el equipo de Programación UBA para la realización del sitio web) y contactos con autoridades de otras facultades (Facultad de Ciencias Económicas e Ingeniería) a fin de poder contar con mejor infraestructura y la posibilidad de una mudanza a otra dependencia de la UBA (finalmente se concreta en 2010 a dependencias de la Facultad de Ingeniería, sede Las Heras).

La toma de decisiones

Los profesionales que conforman el Programa no sólo pueden controlar su propio trabajo, sino que también adquieren control colectivo sobre las decisiones administrativas que les afectan a ellos y a los alumnos (por ejemplo, asignación de recursos, contratación de docentes, evaluaciones externas sobre Programa, acuerdos con otras Universidades, rendición de cuentas, admisión de candidatos al Programa, pasantías, becas, evaluación de proyectos de tesis elaborados en el marco de los talleres del Programa, designación de directores o tutores de tesis, jurados, etc.).

Todo esto debe tener lugar a través de aquellos docentes que son electos para integrar la Comisión de Maestría (anteriormente denominado Consejo Académico), donde si bien el Director del Programa tiene el poder del acto administrativo y es la cabeza visible y portavoz, también las anomalías de estructura y los roles en la frontera de la organización, entre el cuerpo docente y alumnos dentro, y el ambiente (mantenimiento de contactos de enlace, negociación con oficinas externas al Programa, particularmente, de la propia Universidad, del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, entes privados, etc.), debieran resolverse colegiadamente.

Considerando este Posgrado como una burocracia profesional inserta en la burocracia maquina de la UBA, el mismo posee cierta autonomía en la toma de decisiones. Desde su creación hasta la renuncia de C. Correa en 2004 como Director del Programa y el desmantelamiento del CEA, o sea, mientras la Maestría se mantuvo bajo el “paraguas” del CEA, la toma de decisiones –según los testimonios recogidos informalmente de profesores, ex-docentes y graduados- no presentó conflictos que limitaran o cuestionaran el funcionamiento del Posgrado. Aún a pesar de la compleja institucionalidad del CEA¹⁸, en el Programa se realizaban periódicamente reuniones entre los profesores, se realizaban evaluaciones anónimas de los cursos y jornadas previo a los cursos con la participación de los profesores, y había un mecanismo especial para la selección de los aspirantes. Más aún, en el año 1995 la dirección decide -con independencia de la decisión de la “burocracia maquina” de la UBA de no adherir a las acreditaciones de CONEAU y de la discrepancia de algunos profesores- presentar voluntariamente el Programa para su acreditación ante dicho organismo, y así lo siguió haciendo hasta el año 2000.

Durante el período 2003-2007, que careció de funcionalidad y de ordenamiento reglamentario, la administración y la toma de decisiones se mantuvo discrecional en manos de la Coordinación Académica, la Secretaría (staff de apoyo) y algunos docentes del Programa. En 2008, con un director designado, se constituye nuevamente la Comisión de Maestría (según Res. CS 4678/00, que anteriormente se denominaba Consejo Académico), comenzando un proceso de “re-institucionalización” de la Maestría, el cual está requiriendo no solo retomar el ordenamiento reglamentario, sino también de una administración y toma de decisiones fundamentalmente colegiada –en la cual también están incluidos los alumnos a través de sus 2 representantes- bajo un funcionamiento regular de la Comisión de Maestría. Podría postularse, que a partir de 2008 comienza por primera vez desde

18 Estudio del caso CEA realizado en 2005 por M. Alvarez, P. Borensztein, V. Maidana y P. Tracz, una copia del cual fue provista por las autoras

su creación un verdadero ejercicio para la toma de decisiones colegiada en este Programa.

Aún cuando hoy el contexto institucional es mucho más estable y el Posgrado ha podido establecer vínculos más fluidos con la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA y el MINCyT, los problemas de coordinación y discrecionalidad (asignación de becas, asignación de recursos, selección de aspirantes al Posgrado, asignación de pasantías en organismos públicos, materias optativas devenidas en obligatorias, etc.) que se vienen arrastrando desde el 2003 siguen obstaculizando la toma de decisiones colegiada en el interior de la Maestría (por ejemplo, cupo y selección de aspirantes, rendiciones de gastos de becas a Campinas cuya asignación fue discrecional, actualización de la currícula del Posgrado, redacción de un reglamento definitivo, organización de la biblioteca, cambio de sede, fuentes alternativas de recursos económicos, presentación a evaluación ante la CONEAU, entre otros): como una anarquía organizada entre la lucha de influencias y la decisión colegiada que todavía carece de reglas de juego explícitas.

Podría postularse que tal como describe Mintzberg¹⁹, los modelos para la toma de decisiones colectivas en este tipo de organizaciones, en este momento el *modelo colegiado*, donde el interés común es la fuerza directriz y las decisiones se toman por consenso, se confronta con el *modelo político*, donde las diferencias entre los participantes pueden resultar irreconciliables y los participantes intentan servir a su propio interés convirtiendo los factores políticos en instrumentos para determinar los resultados. Este conflicto de modelos se puso de manifiesto con gran claridad cuando a fines del 2008 se debía resolver sobre la nueva presentación a CONEAU para 2009: si bien la presentación se hizo, su proceso fue muy complicado por la falta de colaboración de un grupo de docentes. El conflicto continuó durante 2009 cuando comenzaron los debates por una posible reforma curricular, y se revisaron algunos contenidos de una de las materias del Programa que llevaron al borde de la renuncia a uno de los profesores, y a la renuncia de uno de los representantes de graduados.

A lo largo de 2008 y 2009, estos dos modelos también se pusieron de manifiesto entre los alumnos frente a la elección de sus representantes en la Comisión de Maestría, su rol dentro de ella y los contenidos de la comunicación entre los alumnos, sus representantes y la Comisión de Maestría. Por impulso y gestión del grupo de los alumnos más afines al modelo colegiado, pudo concretarse durante 2009 el

19 H. Mintzberg, Mintzberg y la Dirección, Cap. 10: La Organización Profesional, Eds. Diaz de Santos 1989, pp. 217-218

comienzo de la organización de una biblioteca, un sitio web propios para el Posgrado y la apertura de nuevas opciones para las materias optativas del Programa.

En la burocracia profesional, el poder está en el núcleo de operaciones, porque es él quien realiza la tarea que es la razón de ser de la organización respetando la jerarquía de las diferentes especialidades. En el caso del Programa en consideración no cabría la jerarquización de las especialidades / disciplinas, todas son igualmente relevantes. Aunque la lucha de influencias existe, la misma organización destaca la riqueza multidisciplinaria que demanda la “fertilización cruzada” de muchas disciplinas –poner de su lado los miembros más prestigiosos o respetados- en relación a lo ideológico (RRHH para la política vs RRHH para la gestión / “los que piensan y los que hacen, todavía siguen pensando en la frontera entre la ciencia y la tecnología”, en las propias palabras de un profesor, quién también comentó un conflicto similar en UNQ, respecto a las temáticas de las tesis de maestría: los docentes vinculados con el IEC que es dónde están los grupos de investigación- impulsan tesis en áreas de las ciencias sociales, y otros docentes –que no integran grupos de investigación- que promueven temáticas vinculadas con la gestión.

Según la visión de los alumnos y graduados, el programa funciona como una burocracia maquina más, en todo caso, una divisional de la UBA; según los profesores, como una típica estructura profesional; según sus objetivos y misión, debiera organizarse en una forma innovadora o adhocrática, con más simetría entre sus miembros, disolviendo jerarquías y poniendo de relevancia la experiencia y la capacidad.

Existen problemas de innovación: en tanto encontramos resistencia de un cuerpo docente (profesionales) de casi 20 años de servicio en la organización a buscar soluciones creativas: los problemas nuevos en casillas viejas, una estructura de comportamiento diseñada para “perfeccionar” programas dados en entornos estables y no para resolver problemas y crear nuevos programas para necesidades previstas o no

El medio ambiente

Desde la creación de la Maestría en 1988 se ha producido el surgimiento de numerosos programas de posgrado tanto en instituciones públicas como privadas²⁰. El contexto nacional da cuenta de un SES con amplios niveles de cobertura, que experimenta una fuerte diversificación y heterogeneización en las últimas décadas,

20 “Cada año se abren en todo el país unos 300 posgrados”, Diario Clarín, 23 de agosto de 2009

acorde con su aproximación a las lógicas y demandas del mercado. En cuanto al contexto internacional el panorama se completa con la crisis institucional por la que atraviesan varias universidades públicas, que se manifiesta a través de una crisis de representación. Puede decirse que los dos procesos que caracterizan la década de los '90 son la disminución de la inversión del estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad, resultan ser las dos caras de la misma moneda.

Las temáticas relativas a la formulación de políticas, administración, gestión y estudios sociales sobre la ciencia, la tecnología y la innovación tampoco estuvieron al margen de esa tendencia²¹, ya sea bajo la forma de maestrías como los casos la UNQ, UNGS y UNR, sino también bajo la forma de diplomaturas como es el caso de la UNSAM. Más recientemente, el MINCyT convocó a instituciones públicas y privadas dedicadas a la educación superior a propuestas para programas de formación de Gerentes y Vinculadores Tecnológicos (GTec 2008)^{22,23}. El resultado de esta convocatoria dio origen en 2009 a un total de 22 programas de especialización (4 en la provincia de Buenos Aires y 18 en el resto del país) en gestión y vinculación científico-tecnológica.

Desde el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias y en el marco de la sanción de la Ley de Educación Superior de 1995, se incorporan nuevos valores y criterios. En 1996 se pone en funcionamiento el único organismo público nacional de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria, CONEAU, el cual absorbió a la Comisión de Acreditación de Posgrados que ya operaba desde 1994. Este cambio fue percibido como altamente amenazante por toda la Universidad de Buenos Aires que durante varios años no reconoció a esta institución. Aún así, y bajo la dirección de C. Correa (1990-2004), la Maestría efectuó tres presentaciones voluntarias de evaluación y acreditación, y bajo la dirección de C. Abeledo (2007 al presente) se efectuó la última en 2009. Esto coincide con el cambio de las autoridades cuando Correa renuncia y la Maestría queda sin director nombrado hasta 2007. En ese período quien ejercía el rol de director/administrador no compartía los valores ni los criterios de aquella institución.

En las tres evaluaciones efectuadas por CONEAU hasta el año 2000, las recomendaciones son coincidentes y reiteradas: promover y afianzar la participación de

21 N. Fernández, "Crece la actividad académica en torno a la innovación productiva", Diario Clarín Suplemento IEco, 27 de setiembre de 2009;

22 <http://www.agencia.gov.ar/spip.php?article1002>. Se adjudicaron 7 programas de formación para diversas universidades nacionales, UBA, UNR, Univ. Nac. de Rio Cuarto, Univ. Nac. de Tres de Febrero, Univ. Nac. de Tucumán, Univ. Nac. de Rosario y Univ. Nac. del Litoral.

23 "Los Gerentes de la Ciencia", Nora Bar, La Nación, 25 de noviembre de 2009; "Nace la nueva carrera de los vinculadores tecnológicos", Diario Clarín Suplemento IEco 28 de marzo 2010;

los docentes en tareas de investigación propias del posgrado, la integración de los alumnos a las mismas, y su transferencia al medio, promover la publicación de los resultados de los trabajos de tesis, tomar medidas tendientes a facilitar el desarrollo de los trabajos de tesis (pasantías, etc.). En este sentido, las tesis de maestría – como producción propia del Programa- no tienen prácticamente difusión.

El Programa es prácticamente una organización como burocracia orgánica tendiente a mecánica que sobrevive y cumple la única función de formar recursos humanos, sin funciones de investigación, transferencia o extensión, ni de apoyo a organizaciones de política científico-tecnológicas. En el cuadro 2 se destaca justamente la elevada tasa de graduación que el Programa en estudio posee en comparación con los programas similares ofertados por UNQ y UNGS:

Cuadro 2: Programa por cantidad de docentes, de alumnos, de graduados, tasa de graduación y período por Programas

Programa	Número de Docentes	Número de Alumnos	Número de Graduados	Tasa de Graduación (%)	Período
UBA	30	108	20	19	1996-2005
		229	47	21	1989-2009
UNQ	18	149	16	11	1996-2005
UNGS	39	70	5	7	2004-2008

Fuente: Elaboración propia

Entre las tres maestrías ha habido un proceso de especialización en cada una y por lo tanto un mercado para cada una de ellas, donde quizás la UBA por su “trayectoria” tenga alguna ventaja particularmente para el caso de los alumnos extranjeros. Aún así, UNQ y UNGS son más dinámicas ya que tienen relación con diversas áreas de las ciencias. Hay vínculo con la investigación y las ciencias duras, particularmente en la UNQ, donde ellos mismos pueden resolver temas de la dirección de la investigación en la propia universidad, ellos mismos no sólo son estudiosos de la gestión de la ciencia sino que también son “practicantes” porque gestionan la ciencia de su universidad, o sea, hay una relación práctica-docencia muy cercana. En el caso de la UBA, los que gestionan la ciencia nada tienen que ver con el Programa, ya que su función es sólo formar alumnos. En lugar de haber intentado un estructura más adhocrática –el CEA podría haber provisto el ámbito para ello con una experiencia fugaz de escasos proyectos que se no se volvieron a impulsar - el Programa

se quedó sólo en formar recursos humanos mecanizándose en la producción de tesis de maestría.

El ambiente externo dinámico, complejo y diversificado, requeriría de una estructura más orgánica y más descentralizada y flexible; paradójicamente, la estructura es menos orgánica, más centralizada, más rígida, más informal.

También pueden incluirse ciertos problemas de innovación, frente a algunos cambios que se van produciendo en el lento proceso de cambio de los profesionales que integran el cuerpo docente y frente a observaciones por parte de los alumnos relacionadas con la falta de acción.

El ciclo de vida

En el ANEXO 3 se incluye un diagrama completo del ciclo de vida del Programa situado en cronología junto con sucesos destacados vinculados con él, la Universidad Nacional de Buenos Aires (desde 1983), organismos nacionales, y otros programas similares que fueron creados posteriormente en otras universidades nacionales.

El ciclo de vida del Programa puede dividirse en tres etapas claramente definidas:

1988 - 2002:

◎ UNIDAD INSTITUCIONAL RESPONSABLE DEL PROGRAMA: CEA (sede administrativa y académica) – Dependencia del Consejo Superior de la UBA a través del CEA.

◎ DIRECTOR: C. Mallmann siendo director del CEA ejerció la dirección desde 1988 hasta 1990, C. Correa desde 1990. En el año 1993, se incorpora en la función de Coordinación Académica –a propuesta de C. Correa- S. Rietti.

◎ COMITÉ ACADÉMICO: integrado por el Director, un profesor por cada área de especialización, dos alumnos regulares del programa y dos integrantes de la comunidad académica.

En el año 1987 (Resolución CS UBA 1678/87), se adecua la reglamentación existente a fin de permitir la creación y funcionamiento de estudios de posgrado que otorguen el título de Magister de la UBA (Maestrías), la cual será re-adecuada con posterioridad (Res. CS 6650/97, ANEXO 2). Menos de un año después, por iniciativa y propuesta del Secretario de Ciencia y Técnica de la UBA, Mario Albor-

noz²⁴, se aprueba el primer programa de posgrado de esas características, la **Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología** (Res. CS 2708/88, ANEXO 2).

Desde los años ´80, el reconocimiento del papel protagónico de la ciencia y la tecnología impulsó la creación de programas de posgrado en diversas universidades de la región, todos orientados a la capacitación de profesionales en la planificación, la gestión y los estudios sociales de la ciencia y tecnología. El programa aprobado por la UBA en 1988, que con modificaciones menores aún está vigente, toma su forma y contenido de experiencias que estaban siendo llevadas a cabo en Brasil (Universidad de Campinas y Universidad Federal de Rio de Janeiro) y España (Programa de Organización y Gestión de la Investigación de la Fundación Empresa Pública). En ese contexto, los programas regionales formalmente establecidos y orientados al otorgamiento de un título universitario de posgrado (maestría o doctorado) crearon en el año 1989, con el auspicio de la UNESCO, la Red de Postgrado en Planificación y Gestión de Ciencia y Tecnología en América Latina (Red-POST)²⁵, la cual no llegó a consolidarse y se discontinuó a comienzos de los años 2000²⁶.

La Maestría es inicialmente localizada en el ámbito del Centro de Estudios Avanzados, CEA, el cual era un instituto descentralizado dependiente de la UBA. Este centro –creado por Res. CS 626/85 e incorporado al régimen de institutos de la UBA por Res. CS 3418/88- describía como uno de sus objetivos la “*organización de Maestrías y Doctorados en campos no cubiertos ya por otras unidades de la UBA o que cubran necesidades de las Facultades en áreas que ellas no estuviesen en condiciones de desarrollar*”. Asimismo, los objetivos y la currícula interdisciplinaria de la Maestría recién creada se ensamblaban a la propia misión del CEA: “*generar conocimiento que combine aspectos de las ciencias sociales, las ciencias humanas y las humanidades con aspectos de la ciencia exacta, las ciencias naturales y las ciencias tecnológicas y hacer estudios de los problemas de la ciencia, la*

24 Es el primer titular de la recién creada Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA (1986), como parte de la reconstrucción de la UBA expresada en las ideas de la Propuesta Inacayal (1986), a fin de acompañar a la sociedad en la recuperación del camino de crecimiento con equidad y en democracia, devolviéndole a la UBA su rol básico de generadora y distribuidora de conocimientos para que sirviera de herramienta estratégica en la búsqueda de condiciones que hicieran posible ese proyecto. (1986-2001, Quince Años de Investigación Científica en la UBA, Serie Ciencia y Tecnología en la UBA, Eudeba 2001, disponible en www.rec.uba.ar)

25 <http://www.unesco.org.uy/red-post/red-post.htm> La secretaría ejecutiva del Programa estuvo radicada en la UNQ.

26 Kreimer, P. y Thomas, H. “Un poco de reflexividad o ¿de dónde venimos? Estudios sociales de la Ciencia y la Tecnología en América Latina”, p. 62, en Producción y Uso Social de Conocimientos. Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología en América Latina, Ed. UNQ, 2004

tecnología y la cultura en general con especial preferencia a los que afectan al desarrollo de la Nación” (art. 2, Res. CS 3418/88). El CEA posteriormente fue albergando otros Programas de Posgrado (Ciencias Sociales del Trabajo, Procesos de Integración Regional con Énfasis en el Mercosur, Problemáticas Sociales Infanto-Juveniles, Problemática del Uso Indebido de Drogas, y Política de Migraciones Internacionales)

En el año 1989 comienzan los primeros cursos de la Maestría según el Programa aprobado en julio de 1988 (Res. CS 2708/88, ANEXO 1), el cual incluía tres opciones de especialización (Políticas de Ciencia y Tecnología, Gestión de la Ciencia y la Tecnología e Investigación en Políticas de Ciencia y Tecnología) (Ver ANEXO 4). En el año 1992, se aprueba una revisión del Programa (Res. CS 2483/92) la cual fue el resultado de una revisión formulada como consecuencia de un análisis de las experiencias de las dos primeras cohortes y los cambios ocurridos desde el inicio de la Maestría: se elimina la especialización en Investigación en Políticas de Ciencia y Tecnología, y los cursos de nivelación (ver ANEXO 4). La primera tesis de maestría se aprobó en 1993.

En el año 1997, a partir de la experiencia recogida hasta la fecha, el CS UBA emite una nueva reglamentación para perfeccionar el diseño y el funcionamiento de sus Programas de Posgrado (Res. CS 6650/97, ANEXO 2). Dos años después, la Maestría propone una modificación del diseño curricular a fin de mejorarlo y actualizarlo²⁷, el cual se aprueba e implementa a partir del año 2000 (Res. CS. 4678/00) y corresponde al que se encuentra aún vigente (ver ANEXO 4). Esta última modificación, eliminó las opciones de especialización y las pasantías obligatorias, incorpora seminarios, un taller de tesis y materias optativas. También en el mismo año, se crea la carrera de Especialización en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología asociada al dictado de la Maestría, donde la exigencia de una tesis es sustituida por un trabajo monográfico final que integre los conocimientos adquiridos.

En el año 1995, el Programa es por primera vez evaluado y acreditado (calificación B) por la Comisión de Acreditación de Posgrados de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Ante la aprobación de la Ley de Educación Superior y creación de la CONEAU, la UBA no adhiere a la misma, pero aún así el Posgrado decide acreditar nuevamente ante la CONEAU en 1999, siendo calificado como C. Al año siguiente, ante el reclamo por parte de las autoridades del Pro-

27 Expte CS UBA 13.161/99: “... esta Maestría entiende necesario actualizar, flexibilizar y perfeccionar nuevamente su programa de estudios, para mantenerse a tono con los condicionantes internos y la demanda externa.”

grama, se produce su re-categorización nuevamente a B junto con la aprobación de la nueva currícula.

En 2002, el director renuncia a su cargo y queda funcionando a cargo de la Coordinación Académica. Durante este período se aprobaron 22 trabajos de tesis.

2003 - 2006:

◎ UNIDAD INSTITUCIONAL RESPONSABLE DEL PROGRAMA: Dependencia compartida de las facultades de Farmacia y Bioquímica (donde queda radicada la sede administrativa y académica), Ccas. Exactas y Naturales, Ccas. Sociales, Derecho, y Filosofía y Letras, de la UBA

◎ COORDINADOR ACADÉMICO / CUERPO DOCENTE (19 profesores) / SECRETARIA: En 2004, C. Correa renuncia a la dirección quedando el programa sin director designado hasta el 2007, continuando S. Rietti como Coordinadora Académica del Programa.

Al final del año 2003, con la desintegración del CEA luego de la asunción del nuevo rector de la UBA, Jaim Etcheverry, por resolución CS 1619/03, la Maestría es desalojada del lugar en que funcionaba, J. E Uriburu 950 (luego ocupado por el Instituto Gino Germani), y es relocalizada su sede administrativa y académica en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y pasa a depender de cinco facultades. Si bien dicha facultad podía disponer de buena infraestructura para el funcionamiento del Programa, la misma estaba alejada de su localización original. Pocos meses después, el CS emite una nueva resolución (CS 1999/03)²⁸ en la cual se cambia nuevamente su sede administrativa y académica a la Facultad de Farmacia y Bioquímica, localizándose en el primer piso de dicha Facultad. Como consecuencia, se reducen al mínimo sus facilidades operativas, se desmantela la biblioteca y pasando a ser de dependencia compartida con 5 (cinco) Facultades, continuando sin director, ni autoridades designadas y funcionando bajo la continuación de la Coordinación Académica de S. Rietti. En ese momento y relacionados con temáticas propias del Programa, había 4 proyectos UBACyT en ejecución dirigidos por algunos docentes de la Maestría (G. Boido, C. Mallmann, S. Rietti y O. Vainstock, todos profesores titulares interinos con dedicación exclusiva). Esta circunstancia condujo a que la funcionalidad se viera alterada fundamentalmente por la carencia de ordenamiento reglamentario y complejas relaciones con el Consejo Superior de la Universidad: la Maestría no quedó ajena a los mismos problemas de institucionalización del CEA,

28 "Luego de realizadas las consultas y escuchadas las preferencias de localización, y por acuerdo entre los decanos de las Facultades de Ciencias Exactas y Naturales, y de Farmacia y Bioquímica", según los considerandos de la resolución mencionada.

que según algunas opiniones estaba reducido a “*un inquilinato de Maestrías*” como consecuencia de la falta de un director activo del Centro lo que condujo finalmente a su desmantelamiento²⁹.

Si bien el cuerpo de profesores se mantiene con pocas modificaciones, en algunos casos se fueron incorporando al dictado de los cursos otros docentes que son colaboradores y/o investigadores vinculados con los profesores titulares de cada curso, o bien profesores invitados para clases especiales o materias optativas. Se suspendieron los seminarios que se dictaban mientras la Maestría estuvo bajo la órbita del CEA. Durante este período se aprobaron 21 tesis de maestría.

2007 - 2010:

◎ UNIDAD INSTITUCIONAL RESPONSABLE DEL PROGRAMA: Dependencia del Consejo Superior de la UBA. La Facultad de Farmacia y Bioquímica es la sede administrativa y académica hasta mayo de 2010, momento en que la sede académica se traslada a la Facultad de Ingeniería (sede Las Heras) y previéndose para fines del año 2010 el traslado también de la sede administrativa.

◎ DIRECTOR / COORDINADOR ACADÉMICO / COMISIÓN DE MAESTRÍA: C. Abeledo es nombrado director en 2007 y en 2008 se conforma la primera Comisión de Maestría, la cual queda conformada por el Director, Coordinador Académico (S. Rietti), 3 profesores electos entre el cuerpo docente (A. Massarini, E. Fernández y R. Ferraro, 2 integrantes de la comunidad académica externos a la Maestría (E. Dvorkin y A. Ferrer), 2 alumnos regulares (electos por los alumnos), 2 graduados (electos por los graduados). En marzo de 2010, S. Rietti deja la Coordinación Académica del Programa, y es reemplazada en su función por E. Fernández.

En 2007, bajo la gestión del Rector Hallú y de H. Sirkin como Secretario de Ciencia y Técnica de la UBA, la Maestría retoma su dependencia directa del Consejo Superior (Res. CS 812/07), mantiene su sede y es designado un Director. Al año siguiente comienza a funcionar -con aprobación del CS- la primera Comisión de Maestría, con reuniones mensuales regulares. En la actualidad, se encuentra en

29 Estudio del caso CEA realizado en 2005 por M. Alvarez, P. Borensztein, V. Maidana y P. Tracz, una copia del cual fue provista por las autoras: Durante sus 16 años de vida, el CEA tuvo 6 directores y a partir de 2002 quedó acéfalo hasta su disolución en el año siguiente. Tampoco durante su existencia pudo conformar un Consejo Académico operativo. El CEA (a pesar de ser un instituto) nace prácticamente como una unidad académica similar a cualquiera de las existentes en la UBA, y como organización nunca pudo definir sus características sin poder adquirir una forma apropiada para su funcionamiento. Según las autoras “los roces políticos y la falta de objetivos impidieron que el CEA arraigara una ideología propia que dotara a la organización de espíritu y que generara consenso”...

proceso una nueva evaluación y acreditación por parte de la CONEAU, en cuyo informe la propia Maestría considera que *“las dificultades funcionales del período 2003-2007 continúan ocasionando que las inscripciones deban limitarse”*³⁰. En noviembre de 2009, el CS aprueba el Reglamento de Tesis que operaba hasta ese momento. La Coordinación Académica continúa a cargo de S. Rietti hasta abril de 2010. En junio de 2010, se hace efectiva por resolución del Consejo Superior no sólo la formalización del cargo de Coordinador Académico sino también la designación de E. Fernández en él por un período transitorio, considerando que *“es necesario para asegurar el funcionamiento de la Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología”*.³¹

Respecto a la Comisión de Maestría, en 2010 vencen los mandatos de los docentes elegidos que la conforman. Uno de ellos –que dejará de ser profesor a partir de 2010– solicitó dejar de integrar la comisión, y se espera la convocatoria para la elección de su reemplazo y la renovación o reelección de los restantes miembros, y la elección de un nuevo miembro. Asimismo, también trascendió la posibilidad de ampliar el mandato de sus miembros a tres años en lugar de dos actuales. Durante 2009, renunció a la comisión uno de los representantes de graduados, el cual aún no ha sido reemplazado.

Durante el año 2008, comenzaron las gestiones por parte del Director de la Maestría a fin de poder relocalizar el Programa en alguna otra dependencia de la UBA a fin de superar las limitaciones operativas y de infraestructura, y en mayo de 2010 la sede académica se traslada a la Facultad de Ingeniería (sede Las Heras). Se espera que durante 2011 el traslado se complete con la sede administrativa.

Desde fines de 2010, y en el marco del programa UBA Emprende, varios profesores del Posgrado han comenzado a realizar charlas para el Curso de Gestión de la Ciencia y la Tecnología, organizado para todas las facultades de la UBA desde el Posgrado.

A partir de 2008, la Maestría es beneficiaria de cinco cupos del Programa de Becas del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación para aquellos que quisieran cursar la Maestría y tuvieran radicación a más de 100 km. Durante este período se aprobaron 7 tesis.

Análisis del Ciclo de Vida:

Considerando los comentarios que presenta Mintzberg sobre un modelo de ciclo de vida de las organizaciones, y sobrevolando estos 25 años de vida de la Ma-

30 Informe de presentación ante la CONEAU, Marzo 2009

31 CS Expte. UBA 2 de Junio de 2010, 19.405/2020

estría, puede estimarse, sobre la base de la información recogida y presentada en este estudio, que esta nueva organización –un Programa de Posgrado de la UBA- nace en 1988 prácticamente como una “creación personal” de un líder fundador (M. Albornoz) con poder, influencia y una visión estratégica, dotándola de una misión y los recursos para su funcionamiento³². Aunque él mismo no ejerció la dirección del Programa, fue un pilar fundamental para la edificación de la organización y un integrante de relevancia en su cuerpo docente hasta el año 2001. En 1995, deja de ocupar la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA como consecuencia de haber perdido en la elección a rector de la UBA, en la cual es reelecto por segunda vez el rector Shuberoff. Albornoz traslada sus actividades profesionales a la Universidad Nacional de Quilmes, donde crea y dirige la Maestría en Ciencia, Tecnología y Sociedad, el IEC (Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología) y el Grupo Redes. En el año 2002, Albornoz deja la Universidad de Quilmes, se separa con el Grupo Redes, y se traslada a la Universidad de General Sarmiento, donde en 2004 crea y dirige la Maestría en Gestión del Ciencia, la Tecnología y la Innovación, y de la cual aún hoy sigue siendo su director³³.

Debido a su dependencia de las habilidades y conocimientos de los expertos, la organización rápidamente adopta una de las configuraciones de expertos: la profesional (frente a la innovadora). Dentro de la organización maquinal de la UBA y dentro de ella en el ámbito del CEA, se va desarrollando durante 14 años como una organización profesional estable y duradera (burocracia profesional).

En 2003, el desmantelamiento del CEA, la relocalización de sus Programas de Posgrado, y la ausencia de autoridades propias –como consecuencia del cambio en las autoridades de la UBA- deja a la organización operando durante casi 5 años prácticamente aislada dentro de la organización maquinal, en manos de la coordinación académica, su propio personal y la secretaría, con ciertos procedimientos normalizados y otros no bien definidos, que aún así no impidieron su funcionamiento ni sus producciones: este período fue el más fructífero en la producción de tesis de maestría aprobándose un total de 21 trabajos de tesis, 10 en 2003, 4 en 2004, 2 en 2005 y 3 en 2006. Esa ausencia del control externo, la imposibilidad de conformar un comité académico entre cinco facultades, la debilidad en la gestión de la organización, y el dinamismo en el ambiente externo a la organización

32 H. Mintzberg, Mintzberg y la Dirección, Cap. 14: Más Allá de la Configuración: Fuerzas y Formas de las Organizaciones Eficientes, Eds. Díaz de Santos, pp. 334 y ss

33 En relación a este tipo de “migraciones” resulta de relevancia el trabajo presentado en ESOCYTE 2010 (Buenos Aires) por L. Robelli, “Migraciones científicas y profesión académica en el área metropolitana de Buenos Aires. Un estudio de caso en las Universidades Nacionales de Quilmes, General Sarmiento y General San Martín)

percibido como amenaza a la supervivencia del Posgrado, la han dotado durante estos años de una cierta “configuración política” en la cual los conflictos penetraron y tenderán a perdurar entre algunos miembros de su cuerpo docente (un núcleo operativo que se mantiene casi sin variantes desde la creación de la organización): los defensores del CEA y su misión, y los defensores de la Maestría por sí misma; maestría académica vs maestría profesional; formación de recursos humanos para la formulación de políticas vs formación de recursos humanos para la gestión.

El nuevo cambio de rector en la UBA a fines de 2006, intenta impulsar a la Maestría a un proceso de “revitalización” (re-institucionalización) no sólo a través de la designación de autoridades sino restituyéndola a su localización original dentro del organigrama de la UBA, la dependencia de su CS. De esta forma, la organización maquina le otorga las herramientas necesarias para facilitar su administración y gestión en un momento en el cual los programas “competidores” en otras universidades se han afianzado, los criterios de construcción del programa deberían adecuarse a un ambiente más dinámico en el área de las actividades científico-tecnológicas, y posibilitar su inserción en los nuevos espacios sociales de intervención del programa

Habiendo pasado casi cuatro años, puede verse que comienza una forma de “revitalización gradual”, un proceso de cambio manteniendo su configuración básica, como organización profesional y los mismos actores dentro de la organización. Este proceso, tal como puede apreciarse en otras partes de este trabajo, se encuentra en una etapa de conciliación de los objetivos de la organización con los objetivos profesionales / personales de sus miembros (muchos de ellos con casi 20 años de antigüedad en la organización), siendo que en este tipo de organización –burocracia profesional- es el núcleo operativo el que tiene el poder, porque es él quien realiza la tarea razón de ser de la organización. En este tipo de configuraciones, “el poder es tan difuso que es casi imposible que un líder efectúe un giro serio. Incluso en los mejores tiempos, con ayuda de una ideología fuerte, no es cosa sencilla cambiar estas organizaciones de manera integrada... A veces parece que una organización de profesionales está más inclinada a destruirse a sí misma por medio de los conflictos que a ceder su poder a un único líder para dar un giro.”³⁴

34 H. Mintzberg, Mintzberg y la Dirección, Cap. 14: Más Allá de la Configuración: Fuerzas y Formas de las Organizaciones Eficientes, Eds. Díaz de Santos, p. 361

4. Conclusiones

Desde hace 20 años, el Posgrado en estudio cumple su misión y resulta eficaz. La única función que cumple es formar recursos humanos, sin funciones de investigación, transferencia o extensión, ni de apoyo a organizaciones de política científico-tecnológicas. El cuadro 2 destaca la elevada graduación que posee en comparación con los otros programas similares ofertados por UNQ y UNGS.

Continúa manteniendo “casi” su mismo cuerpo docente compuesto por ingenieros, químicos, sociólogos, físicos, filósofos, historiadores, economistas, abogados, biólogos, etc. quienes son profesionales de reconocido prestigio en su desempeño dentro del complejo científico tecnológico nacional y por los vínculos más fluidos que ha establecido con la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA y el MINCyT.

A pesar de la desaparición del CEA o de la inexistencia dentro de la institución de otras actividades que podrían fortalecer su misión y enriquecer su cultura (proyectos de investigación, producción de publicaciones, actividades de consultoría externa, actividades de extensión, vinculación con otras maestrías de similar temática, comunidad de alumnos y graduados, etc.) la Maestría continúa formando graduados de calidad teniendo en cuenta y analizando la inserción en el mercado de trabajo de los profesionales egresados.

Pese a los diversos contextos políticos por los que atravesó la institución, éstos no constituyeron impedimento para el cumplimiento de su misión, a pesar de los problemas de adaptación externa (la ideología). Su principal mecanismo de coordinación (estandarización de habilidades), es la fortaleza que le permitió sobrevivir a lo largo del tiempo y la que hoy la está llevando hacia alguna forma de renovación (revitalización gradual: descentralización de la toma de decisiones, reglamento interno, funcionamiento regular del comité de maestría, reformulación del plan de estudios, cambios en infraestructura y renovación de algunos docentes).

Los conflictos identificados, las zonas de incertidumbre y la cultura, ponen de manifiesto la existencia de una organización madura que se está revitalizando: el sólo hecho de la existencia de todas las discusiones pormenorizadas, a pesar de su historia, demuestra que aún corre “sangre en sus venas”, aún cuando el pasado y el futuro se están cruzando y su núcleo de operaciones todavía no presenta cambios significativos que puedan acelerar el proceso de revitalización, y dar origen a la posibilidad de una revisión de los planes de estudio con temáticas más balanceadas (maestría profesional vs maestría académica³⁵; formación de recursos humanos pa-

35 Marquis C., Posgrados y Políticas Universitarias: El caso argentino, Revista Argentina de Educación Superior, Año 1, Nº 1, Noviembre 2009, pp 46-47; Jeppesen C., Nelson A., y Guerrini V., en La Educa-

ra la política vs para la gestión³⁶), como la posibilidad de volver a implementar especializaciones revisando los perfiles de graduados y aspirantes. Vencen los mandatos de los representantes de Graduados y Profesores lo cual implicará cambios en la composición de los integrantes de la comisión de Maestría, el cual constituirá un nuevo desafío para la organización.

Se trata de una organización que nació con una impronta y un espíritu innovador dentro de una estructura maquinal (disciplinar): la relación entre esas dos organizaciones, la necesidad del programa en estudio a adaptarse a esa burocracia conllevan los mismos problemas internos para la toma de decisión y la tensión de la interdisciplinariedad pone además, a todos sus actores a un mismo nivel.

5. BIBLIOGRAFIA:

- "1986-2001, Quince Años de Investigación Científica en la UBA", Serie Ciencia y Tecnología en la UBA, Eudeba (2001) disponible en www.rec.uba.ar
- **Alvarez, M., Borensztein P., Maidana V. y Tracz P.** (2005) "Estudio del caso CEA". mimeo.
- **Beyreuther, I.V., Matuz P y Quintans M.T.** (2010) "Caso Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología, mimeo. 2011.
- Informe de presentación ante CONEAU, (2009) Marzo.
- **Jeppesen C., Nelson A., y Guerrini V** (2004)"La Educación Superior en la Argentina: Diagnóstico y Perspectiva de los Estudios de Posgrado en Argentina, IESAC- UNESCO- Ministerio de Educación.
- **Kreimer, P. y Thomas, H.** (2004) "Un poco de reflexividad o "de dónde venimos" Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología en América Latina" en Producción y Uso Social de Conocimientos. Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología en América Latina. Ed. Universidad Nacional de Quilmes.
- **Marquis, C.** (2009) Postgrados y Políticas Universitarias: el caso argentino. Revista Argentina de Educación Superior, Año 1 nro. 1, Noviembre.
- **Mintzberg H., Mintzberg Y** la Dirección. La Organización Profesional, Eds. Díaz de Santos 1989.
- **Mintzberg H. y Quinn,** El Proceso Estratégico. Conceptos, Contextos, Casos, Prentice Hall, Hispanoamérica SA.

ción Superior en la Argentina: Diagnóstico y Perspectiva de los Estudios de Posgrado en Argentina, IESALC – UNESCO – Ministerio de Educación, 2004, pp 30-31 ;
 36 Kreimer P y Thomas H, Un Poco de Reflexividad o ¿de dónde venimos? Estudios Sociales de la ciencia y la tecnología en América Latina, 2004,

- **Robelli, L.** "Migraciones científicas y profesión académica en el área metropolitana de Buenos Aires. Un estudio de caso en las Universidades Nacionales de Quilmes, General Sarmiento y General San Martín". Trabajo presentado en ESOCYTE 2010. mimeo. Buenos Aires.
- **Universidad de Buenos Aires**, Resolución CS 2708-88
- **Universidad de Buenos Aires**, Resolución CS 6650-97

Diarios y Suplementos

- **Bar, N.** (2009) "Los Gerentes de la Ciencia", Diario La Nación, 25 de noviembre.
- **Lorca J.** (2003) "El cierre del CEA", Diario Página 12, 3 de enero (incluye declaraciones de Sara Rietti, Carlos Mallmann y Alicia Massarini).
- Suplemento IEco del Diario Clarín:
 - * (2011) "Universidades; La UBA es líder y tiene una fortaleza como marca impensada" 16 de enero
 - * 2010 "Nace la nueva carrera de vinculadores tecnológicos", 28 de marzo.
 - * **Fernández N.** (2009) "Crece la actividad académica en torno a la innovación productiva". 27 de septiembre.
- **Teubal, M.** (2002) "Sobre el cierre del CEA" en Diario Página 12, 27 de diciembre.
- **Vommaro P.** (2003) "El cierre del CEA" en Diario Página 12, 31 de enero.
- **Universia**, (2003) "La UBA analiza la localización de carreras e investigaciones el CEA", 25 de marzo.

6. GLOSARIO

CEA – Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires
CONEAU – Comisión Nacional de Acreditación y Evaluación Universitaria
CS – Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires
MAECyT – Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología de la UBA
MINCyT – Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva
SECyT – Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación
SECyT UBA– Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires
UBA – Universidad de Buenos Aires
UNGS – Universidad Nacional de General Sarmiento
UNQ – Universidad Nacional de Quilmes

UNR – Universidad Nacional de Rio Negro

UNSAM – Universidad Nacional de San Martín

Evaluación y seguimiento de graduados de posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR)

NADIA MARTINA ELIZALDE

ANA LAURA PERALTA

PILAR ARANDA CONO

martinaelizalde@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, UNR.

Introducción

Existe en Argentina la Comisión Nacional de Educación y Acreditación Universitaria –CONEAU-, ente encargado de cualificar y acreditar las carreras de grado y posgrado según Ley 24521 sancionada en 1995.

El seguimiento de graduados de las carreras se incluye, según la normativa e instructivos vigentes, como una variable para la valoración de las mismas.

Teniendo en cuenta que en Argentina dicha variable depende de decisiones y políticas de cada Facultad o Instituto Universitario, el presente estudio propone efectuar una evaluación y un seguimiento de graduados de posgrado en la Facultad de Psicología dependiente de la Universidad Nacional de Rosario (U.N.R.).

La Ley antes mencionada es sancionada en el marco de la Ley Federal de Educación N° 24195/93, establece la estructura del Sistema de Educación Superior conformado en la actualidad según datos oficiales por:

- 48 universidades nacionales
- 50 universidades privadas
- 6 institutos universitarios estatales
- 14 institutos universitarios privados
- 3 universidades provinciales
- 1 universidad extranjera
- 1 universidad internacional

Aunque las instituciones estatales son financiadas en Argentina con recursos del estado nacional, las carreras de posgrado, en su gran mayoría, son autofinanciadas y solo reciben aportes estatales para algunos aspectos de su funcionamiento, fundamentalmente en lo que respecta a lo edilicio y administrativo.

Las matrículas y cuotas que abonan los cursantes representan el caudal más importante de ingresos con los que cuentan las carreras de posgrado para sostener su funcionamiento. Esta cuestión presenta y pone de manifiesto condiciones de inequidad y dificultad para el acceso a las mismas.

En las últimas décadas hubo en el país un aumento de la oferta en las carreras de posgrado con la creación de 9 universidades nacionales y la autorización de 23 universidades de gestión privada, según lo indica Schifrin (2015).

Así mismo este crecimiento notable se produjo de manera desorganizada (Lvovich 2009). Según los datos analizados por el autor, entre 1994 y 2008 hubo un crecimiento de 400% de la oferta de posgrado en Argentina, lo cual respondería a la transformación de la demanda laboral, el crecimiento de la importancia de la investigación y el aumento de exigencias académicas para desarrollar algunas actividades laborales.

Grande, Massueco y Waisman (2015) analizan esta problemática considerando los efectos de la citada ley en cuanto a la equiparación de los procesos educativos universitarios y los servicios del mercado, el avance de los controles y evaluaciones sobre la autonomía universitaria (historia, proyectos, problemáticas sociales vigentes, etc.) y un criterio meritocrático que corre el riesgo de desconocer las problemáticas y funciones socio-políticas de la universidad pública.

En la presente ponencia se pretende caracterizar la situación académica y/o profesional de los graduados de posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), analizando la opinión de los egresados sobre la formación recibida en relación con su inserción posterior así como la opinión de los directores de carreras de posgrado sobre los resultados obtenidos.

En tal sentido, se han delimitado los siguientes objetivos para este trabajo:

- Caracterizar la situación académica y/o profesional de los graduados de posgrado de la Facultad de Psicología de la UNR.
- Analizar la opinión de los egresados respecto a la formación recibida en relación a su inserción posterior.
- Analizar la opinión de los directores de carreras de posgrado sobre los resultados obtenidos.

Aspectos metodológicos

El diseño general de la presente investigación es de tipo descriptivo transversal (Montero y León, 2002) y consta de dos fases. Una primera fase consistió en el análisis descriptivo de la información sobre egresados de posgrado disponible en la

Secretaría de Posgrado de la Facultad de Psicología y la aplicación posterior de un cuestionario a la mayor cantidad de graduados de las 4 carreras de posgrado consideradas. La muestra del estudio cuantitativo de esta primera fase estuvo constituida por 44 egresados de cuatro carreras de posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, dentro del período 2000-2013: Doctorado en Psicología, Maestría en Psicoanálisis, Especialización en Psicodiagnóstico y Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria.

Se utilizaron los siguientes materiales:

1 – Datos disponibles sobre carreras y graduados en la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Psicología de la UNR.

2- Cuestionario auto-administrado para graduados, construido a partir del propuesto por ANUIES (1998). Se abordan 7 ejes articulados entre sí: 1- Información general; 2 – Estudios de Posgrado; 3- Trayectoria laboral; 4- Continuación de la formación; 5- Actividades de investigación y vinculación; 6- Valoración de la formación recibida y 7- Recomendaciones para mejorar la formación. Los ítems del 1 al 6 corresponden a preguntas cerradas, mientras que el 7 fue investigado mediante preguntas abiertas sobre la principal mejora que debería aplicarse en la carrera, el aspecto positivo más relevante y la mayor debilidad de la carrera, otras sugerencias para mejorar la carrera y su funcionamiento.

El cuestionario fue aplicado de modo presencial o por correo electrónico, en función de la disponibilidad y lugar de residencia de los graduados. El mismo se distribuyó a todos los graduados de las 4 carreras consideradas.

En la segunda fase, se realizaron entrevistas en profundidad con los directores de las carreras de posgrado en estudio. En esta etapa, se les presentaron los resultados obtenidos y se registraron sus opiniones, coincidencias y/o diferencias surgidas.

Algunos antecedentes

Actualmente existen escasas investigaciones sobre el tema en Argentina (Voras, Sassaroli y Zotta, 2012), algunas de las cuales se abocan a los graduados universitarios de grado (Ignisci, Benito, 2012). Sin embargo, existen numerosos estudios de interés que ponen de manifiesto la importancia del tema para la evaluación y planificación en educación superior, fundamentalmente en Latinoamérica.

Martínez González, Bernal Moreno, Hernández Cruz, Gil Miguel y Martínez Franco (2005), de México, señalan que los estudios de graduados de posgrado constituyen una herramienta importante para optimizar y actualizar los programas

de estudio así como para delinear políticas de desarrollo que vinculen al egresado con las necesidades del contexto, considerando que este tipo de investigación puede servir para el diagnóstico de la situación en la que se encuentran los diferentes posgrados. Así mismo, resaltan la importancia de implementar en el futuro algún tipo de evaluación del grado de satisfacción de los egresados con respecto a la formación recibida, la formación de los docentes y la organización académica y administrativa.

En una investigación sobre programas de estudio en Centroamérica, Green Arrechavala, Vargas Porras, González Santamaría, Ruiz Carrión, Fruto, Escobar, Sibrián, Aguilar, Calderón (2003), evalúan la valoración de los graduados de posgrado sobre la formación recibida, así como en algunos de los déficit señalados.

Cano Flores, Figueroa Rodríguez, Olivera Gómez, y Ortega Rodríguez (2007) presentan resultados a partir de investigar la calidad de los programas educativos de posgrado en México, utilizando como estrategia metodológica el análisis factorial de diversas dimensiones: planta académica, estructura del programa, resultados y gestión. A su vez, en forma coincidente con los planteos ya detallados, consideran que dicha evaluación como una herramienta que brinda información para generar mejoras en los planes de estudio de las carreras de posgrado.

Considerando que la utilidad y pertinencia de los estudios de seguimiento de los egresados en los centros educativos es incuestionable (Jaramillo, Giraldo Pineda y Ortiz Correa, 2006), el impacto social de los egresados ha sido un tema de interés para los directivos de educación superior y los gobiernos, desde el año 1997 en México.

También en México, Luna Serrano (2008) da cuenta de un sistema de evaluación de la docencia de posgrado en base a las características del contexto de enseñanza. El proceso de investigación se dividió en cuatro etapas y se trabajó con diez órganos colegiado y con informantes claves sobre cuatro ejes: 1) Diagnóstico del contexto de enseñanza y análisis de las prácticas educativas; 2) delimitación de las características del sistema de evaluación de la práctica docente; 3) diseño de los cuestionarios de evaluación de la docencia pos los estudiantes; 4) implementación del sistema. La experiencia puso de manifiesto que son determinantes los factores de orden institucional y las particularidades del contexto educativo enmarcado en las políticas de evaluación que imponen estándares de eficiencia. Estas particularidades evidenciaron la necesidad de proponer una evaluación que contemple la dinámica institucional y de sistematizar este tipo de evaluaciones.

En la investigación realizada por Cañedo Ortiz, Figueroa Rubalcaba, Villalpando Calderón y Zavala Peñaflor (2008) se exploran la percepción que tienen los estudiantes de una maestría con respecto a la metodología de enseñanza de los profesores, basándose en un enfoque fenomenológico acerca de los significados

otorgados a la experiencia de aprendizaje. Para esto se realizaron entrevistas a estudiantes (grupales e individuales) y profesores (individuales) y se consideraron autoinformes de los primeros. Los resultados ponen de manifiesto que para los estudiantes el profesor que utiliza estrategias de enseñanza (planeación, orientación) es el que fomenta condiciones favorables para el aprendizaje.

Acercas de la formación científica de los graduados, Ramírez, Reyna, García, Ortíz, y Valdez (2011) realizaron un seguimiento a 100 graduados de una Maestría en Ciencias en México, con el objetivo de conocer su formación científica, utilizando como criterio la publicación de dos o más artículos en revistas internacionales indexadas. Los resultados ponen en evidencia que sólo 21 de los egresados lo han realizado, por lo que concluyen que pocos de los que ingresan a los posgrados tienen como meta formarse como científicos y la mayoría lo hace para perfeccionarse en su ámbito profesional, o con la idea aumentar sus ingresos en su ámbito laboral a partir de la obtención de un título de posgrado.

López Suárez (2006) presenta los resultados de la evaluación, llevada a cabo en México, de una maestría mediante el seguimiento de graduados. Se trató de una investigación evaluativa externa de corte cuantitativo, descriptiva, con el estudio de tres casos, con la participación de 2 generaciones de egresados y una de estudiantes, considerando diversos aspectos: eficacia interna, eficacia externa, utilidad de los conocimientos, coincidencia entre actividad laboral y formación recibida, satisfacción y calidad de los servicios recibidos. En el análisis general, el programa resulta evaluado favorablemente, pues se equilibraron los resultados obtenidos por las tres generaciones. Por otra parte, en la evaluación de las subvariables, por cohortes y perfiles, se notaron dos tendencias: 1) conforme avanzaban las generaciones, se evaluaba al programa con índices más bajos (eficacia externa: conocimientos; eficacia externa: coincidencia entre los estudios y el trabajo; la satisfacción; calidad de los servicios), 2) conforme el perfil se acercaba al ideal se evaluaba al programa con índices más altos (eficacia interna).

González y Ayarza (1996), de Chile, plantean que para evaluar la importancia de un programa de formación resulta necesario realizar el seguimiento de egresados, indagando 4 aspectos significativos de la formación: 1- el grado de correspondencia entre los fines perseguidos por la institución y las necesidades del contexto en el que el programa está inserto; 2- la influencia que la institución posee en el entorno, tanto por la presencia de sus egresados como por los efectos de sus acciones concretas; 3- la respuesta hacia problemáticas que no están estructuradas en el programa y, 4- la capacidad de responder a necesidades específicas del contexto con la generación de nuevos conocimientos.

Hernández, Tavera, y Jiménez (2011) exponen los resultados de un estudio, efectuado en México, para conocer la mejora laboral y de ingresos que tienen hoy en día graduados de posgrado, tomando como muestra cinco generaciones de tres programas de maestría. Se recabó información con la aplicación de un cuestionario específicamente diseñado; se efectuó luego una correlación entre la realización de la carrera de posgrado y la posterior inserción laboral de los graduados. La conclusión explicita que los egresados de las carreras indagadas consiguen mejoras a nivel laboral después al finalizar sus estudios.

En forma coincidente con las investigaciones reseñadas, Querol Tejeda y Ayala Hernández (2009) plantean que los estudios de seguimiento de graduados de posgrado son una herramienta importante de vinculación entre estudiantes, egresados e instituciones educativas, ya que permiten una retroalimentación significativa entre los actores del entorno educativo. A su vez, dichos estudios permiten analizar la experiencia de los recientes graduados en relación a su inserción laboral, la jerarquía laboral, los diferentes desplazamientos laborales en distintos sectores económicos, los contenidos del trabajo, sus niveles de responsabilidad e ingreso, factores que permiten conocer el alcance de la formación de posgrado para desenvolverse laboralmente en su área de conocimiento.

En la UNR este seguimiento aún no se encuentra sistematizado, siendo a su vez escasas las investigaciones que indagan esta temática en nuestro país. En este contexto, el objetivo de este estudio se ha focalizado en conocer la situación actual de los egresados de las carreras de Posgrado de la Facultad de Psicología, su inserción académica y/o profesional, con la perspectiva final de diseñar en forma conjunta con los directores de carreras, mecanismos sistematizados para el seguimiento de graduados de las carreras en estudio, teniendo en cuenta las particularidades propias de cada una. Se espera que los resultados obtenidos resulten una fuente valiosa de información para mejorar el funcionamiento de los posgrados, conocer la relevancia del plan de cada carrera, el impacto social y la adecuación del perfil del egresado con respecto a las condiciones y transformaciones del contexto, sirviendo de base para futuras investigaciones sobre problemáticas ligadas a los estudios de posgrado.

Situación académica y/o profesional de los graduados. Valoración de la formación recibida

De las carreras en estudio, el Doctorado en Psicología, iniciado en 1999, posee una duración de 4 años y cuenta con 55 graduados; la Maestría en Psicoanálisis

(iniciada en 2004), tiene una duración de 2 años y cuenta con 25 graduados; la Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria (con inicio en 1989) posee una duración de 2 años y cuenta con 65 graduados; la Especialización en Psicodiagnóstico (iniciada en 2005) dura 2 años y posee 25 graduados al momento de realizado el presente estudio.

En baso a las respuestas de los encuestados de dichas carreras surge que la *principal razón* por la cual los encuestados eligieron una carrera de posgrado de la Facultad de Psicología de la UNR es el prestigio de la institución (62,8%); específicamente la carrera que cursaron fue elegida por su prestigio académico y el *cv* de sus docentes. La razón menos elegida fue para mejorar su nivel de ingresos económicos.

En cuanto al *tiempo* que les llevó graduarse, el 39.5% demoró más de 6 años y otro 39.5% entre 4 y 5 años. Una vez finalizados sus estudios de posgrado, 32.6% han *continuado* con otros estudios.

Sobre la *trayectoria laboral*, el 93% de los graduados se dedicó a otras actividades académicas y/o laborales mientras realizaba sus estudios; 12 de los encuestados han recibido **becas** para realizar sus estudios, el 66% de las cuales fueron otorgadas por la misma Facultad de Psicología y por el Colegio de Psicólogos de Rosario. Sin embargo, estas becas no fueron el principal sostén económico sino su propio trabajo (86 % de los encuestados); para el resto de los encuestados fueron los padres y la pareja. El 95% trabajaba antes de iniciar sus estudios y en la mayoría de los casos el trabajo coincidía con sus estudios.

En cuanto a las *actividades de investigación y vinculación*, un 55.8% de los egresados participa en investigaciones, el 60% ha presentado trabajos en congresos y un 53% ha realizado publicaciones vinculadas a la carrera (1 o 2).

Acerca de la *valoración de la formación recibida*, el 60% de los graduados sostiene que el posgrado ha sido un factor de crecimiento y desarrollo profesional y para el 51% la formación le brindó los conocimientos necesarios para el ejercicio profesional.

El *nivel académico de los docentes* (86%) y la *organización del plan de estudios* (76.7%) fueron los dos aspectos de la formación destacados por los graduados en cuanto a que han cubierto sus expectativas.

También la *formación para continuar con estudios posteriores* (32.6%) y los *conocimientos teóricos recibidos* (44,2%) fueron los aspectos destacados positivamente por los egresados.

El 53.5% de los encuestados considera que es mediana la *exigencia* del posgrado cursado y el 53.5% considera muy bueno su *grado de formación*. El 86% de los graduados *elegiría nuevamente* la institución si estuviera en el momento en el que inició sus estudios de posgrado; a su vez, un 90.7% elegiría la misma carrera.

Con respecto a la pregunta “¿Cuál sería la principal mejora que debería aplicarse en la carrera?”, en el Doctorado en Psicología se plantea brindar una mejor formación metodológica y una mayor oferta de cursos específicos con diversidad teórica; en la Maestría en Psicoanálisis el abordaje de aspectos metodológicos inherentes a la escritura de la tesis; en la Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria actualizar el plan de estudios con nuevos contenidos; en la Especialización en Psicodiagnóstico dedicar más espacio para las prácticas.

Con relación a la pregunta dos, “¿Cuál considera el aspecto positivo más relevante de la carrera?”, en el Doctorado en Psicología se menciona la accesibilidad para el ingreso, el cursado y la acreditación de equivalencias; en la Maestría en Psicoanálisis la diversidad de criterios y docentes, así como la libertad de trabajo para la escritura de la tesis; en la Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria la articulación permanente de la teoría y las prácticas, los seminarios de formación y los espacios de retrabajo de las prácticas; en la Especialización en Psicodiagnóstico la relación, disponibilidad y formación de los docentes.

Con respecto a la pregunta “¿Qué sugerencia realizaría para mejorar la carrera y su funcionamiento?”, en el Doctorado en Psicología se señala potenciar las instancias prácticas de escritura y elaboración de la tesis, incrementar la pluralidad de seminarios específicos y propiciar reuniones periódicas con los cursantes; en la Maestría en Psicoanálisis implementar una articulación académica con el Doctorado en Psicología para la continuidad de estudios y crear espacios entre docentes y alumnos para la corrección de las monografías finales; en la Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria la modalidad de transmisión de algunos docentes y el tratamiento de contenidos relacionados con las reformas de la atención en salud mental; en Especialización en Psicodiagnóstico la selección de los evaluadores de los trabajos finales integradores.

Opiniones de los directores de posgrado

Se ha obtenido la valoración de algunos de tres de los directores de las carreras consideradas en este estudio, a los fines de obtener información pertinente.

En cuanto a los aspectos más positivos de la Maestría en Psicoanálisis, el director destaca la importancia que tiene el psicoanálisis en la facultad, la calidad de los docentes provenientes del ámbito del psicoanálisis, así como la fuerte política de publicación de textos.

Por otro lado, ha indicado como posibles debilidades los procedimientos generados por la carrera para sostener la continuidad de los seminarios, una baja en la tasa de docentes con títulos de posgrado (magísteres o doctores) y finalmente la dificultad de los alumnos para concluir la escritura de la tesis.

El contacto con los graduados de la carrera no está sistematizado y su frecuencia es variada, generándose a través de mails, invitaciones a ponencias sobre las tesis y encuentros con actividades específicas.

El director considera que el perfil del egresado en dicha carrera de posgrado es el de un profesional con pensamiento crítico, evidenciado en las tesis presentadas. Sugiere que la formación genera una importante influencia en la vida laboral del graduado, ya que pueden lograr articular el tema trabajado en la tesis con la práctica profesional.

Coincidiendo con la valoración de los graduados, cree necesaria la implementación de una articulación institucional entre las carreras de posgrado para facilitar la continuidad de los estudios (otorgamiento de créditos por cada carrera, acreditables a las otras carreras). A su vez, está de acuerdo en que es alta la exigencia de la carrera y le parece interesante la propuesta de que el docente explique su corrección de las monografías. Coincide en general con las observaciones que los graduados hicieron de la carrera.

Con respecto a la carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria, su directora considera que uno de los aspectos más positivos de la carrera tiene que ver con la articulación que se propone entre teoría y práctica. Además valora positivamente la dinámica que se produce en los grupos de trabajo que generan los alumnos, así como también las dinámicas de supervisión de los trabajos y el acompañamiento que los docentes hacen de la práctica. Por otro lado, considera que una debilidad de la carrera es la producción escrita de los alumnos.

Coincidiendo con lo dicho por el director de la Maestría en Psicoanálisis, plantea una no sistematización del seguimiento de los graduados, quedando este librado a intereses particulares de los alumnos o actividades específicas que la carrera genere.

La directora afirma que el perfil del egresado de la carrera es el de alguien que pueda pensarse en su práctica, pensar en dónde se apoya para hacer y decir lo que hace. De esta manera, la formación recibida tiene influencia en la vida laboral del graduado, en su posicionamiento y en sus reflexiones acerca de la práctica. Sugiere la creación de un dispositivo institucional para el seguimiento de los graduados, vía mail o encuentros/debate, para generar una estrategia sistematizada.

Luego de ver los resultados generales en relación a las fortalezas y las debilidades, opina que los mismos coinciden con reflexiones y debates planteados en espacios colectivos de reflexión propios de la carrera.

Desde la Dirección de la carrera de Especialización en Psicodiagnóstico se considera como aspectos más positivos la cantidad de inscriptos, quienes son no sólo de Rosario sino también de Santa Fe y Entre Ríos, brindando formación a psicólogos con buen nivel en la especificidad propia de esta carrera de posgrado.

En cuanto a las debilidades, se plantea una importante falta de material en biblioteca; se señala también que la carrera cuenta con docentes muy bien formados pero sin antecedentes académicos. Además se considera una falta significativa de investigaciones por parte de los alumnos.

El seguimiento y el contacto con los graduados no está sistematizado; se generan contactos eventuales por consultas o inquietudes particulares de los alumnos. Dichos contactos son, mayoritariamente, por mail o personalmente y de una frecuencia variada. Respecto de esta cuestión la directora sostiene que debería existir una estrategia de seguimiento y comunicación respecto de los graduados que sea generada y sistematizada por la secretaría de posgrado, y luego que cada carrera pueda aplicarlo.

El perfil del graduado de la carrera es predominantemente clínico; esto se refleja en la elección de las diferentes orientaciones que la carrera propone y en la posterior inserción laboral que los graduados realizan.

En cuanto a los efectos de la formación que la carrera genera, la entrevistada evalúa que los mismos son muy relevantes para aquellos que se dedican a la docencia de grado ya que obtienen mayores antecedentes y una mejora de la formación académica. También destaca al respecto la importancia de la formación para el ejercicio de la profesión.

En términos generales, considerando las tres carreras referidas en este apartado, se observan valoraciones coincidentes sobre las fortalezas: el buen nivel y desempeño de los docentes dictantes y los efectos valiosos de la formación en la vida académica y profesional del graduado. En cuanto a la valoración de las debilidades, se observan coincidencias en cuanto a las dificultades de los alumnos para el desarrollo de la investigación y escritura de la tesis (maestría) o trabajo final (especializaciones). Los tres directores entrevistados indican que el seguimiento de graduados es no sistematizado, y consideran valiosa la implementación de mecanismos sistematizados de seguimiento de graduados de carreras de posgrado, como proyecto institucional.

Discusión

El objetivo del trabajo ha sido dar cuenta de la situación académica y/o profesional de los egresados de carreras de posgrado, analizando su opinión respecto a la formación recibida. Se ha podido observar que, en general, los mismos poseen una valoración positiva de la misma, ponderándose diversos aspectos tales como los contenidos, el nivel de los docentes así como los efectos de la formación en la vida personal, académica y profesional; a su vez, se formulan algunas críticas para posibles mejoras, vinculadas a la formación en aspectos metodológicos, la elaboración y la evaluación de tesis o trabajos finales.

En tal sentido, se observan coincidencias con otros planteos sobre el valor del seguimiento de graduados de posgrado (Ignisci, Benito, 2012; Martínez González, Bernal Moreno, Hernández Cruz, Gil Miguel y Martínez Franco, 2005; Schomburg, 2004), considerándose provechosa la construcción de herramientas que den lugar al seguimiento sistematizado de los egresados, elaboradas como resultado del trabajo conjunto con directores de carreras y considerando las peculiaridades de cada una de las mismas.

Así mismo, en correspondencia con otros trabajos, se hace notoria sobre la falta de políticas de seguimiento e inclusión de graduados en espacios institucionales sistematizados (Schiffrin, 2015; Voras, Sassaroli y Zotta, 2012). Las publicaciones de estos últimos autores, abocada a las capacidades profesionales a partir de la formación, pone en evidencia la inexistencia de áreas o mecanismos institucionales que vinculen en forma permanente a la institución con los graduados.

Diversas investigaciones señalan, a su vez, valoraciones positivas de los graduados sobre la formación de posgrado, teniendo en cuenta la formación docente, los recursos aplicados, el nivel teórico y la formación para los ámbitos laborales y/o académicos específicos. (Green Arrechavala, Vargas Porras, González Santamaría, Ruiz Carrión, Fruto, Escobar, Sibrián, Aguilar, Calderón, 2003). Así mismo, este trabajo parece coincidir con algunos de los resultados de nuestro estudio, en la valoración positiva de los graduados sobre la formación recibida (adquisición de competencias, valoración del plantel docente y de la currícula), la importancia de las becas y el impacto de la formación en su desarrollo personal. Por el tipo de carreras de nuestra investigación, la inserción laboral de los egresados es, generalmente, en ámbitos profesionales sin empleador, instituciones privadas de salud, de investigación y docencia (CONICET; CIUR; universidades, etc.) y en organismos

públicos de salud. En el recorte efectuado, se ha considerado el impacto de la inserción de graduados en dichos espacios sólo a través de la valoración del graduado.

Acercas del grado de influencia de los programas (formación académica de los egresados y su transferencia a la sociedad), se evidencia en algunas carreras más que en otras en efecto en los ámbitos laborales (por ejemplo en la participación en el desarrollo de políticas públicas, procesos de investigación aplicada a problemas de sus respectivos países y en otros eventos). Sobre las debilidades observadas, coincidentemente con lo expuesto por Green Arrechavala, Vargas Porras, González Santamaría, Ruiz Carrión, Fruto, Escobar, Sibrián, Aguilar, Calderón (2003), se refieren tanto a la formación en investigación así como a la ausencia de datos sobre tasas de graduación y egreso, tiempo y recursos invertidos.

Los resultados obtenidos sobre las mejoras económicas posteriores al cursado de la carrera de posgrado difieren con estudios de otros países y sobre otro tipo de carreras. Nuestro estudio ha puesto en evidencia que los graduados no han visto modificada su situación económica una vez obtenido el título de posgrado, beneficio que sí se observa en otras investigaciones, como lo indicado por Hernández, Tavera, y Jiménez (2011) en México.

Ramírez, Reyna, García, Ortiz y Valdez (2011) indican que pocos de los que ingresan a carreras de posgrado tienen como finalidad formarse como científicos; la mayoría lo hace para capacitarse como profesional o aumentar sus ingresos en su ámbito laboral. A su vez, Sánchez Delgado, Gutiérrez Gómez, Valdez Gutiérrez, Sánchez Delgado y Reyna Carmona (2010) plantean que el realizar una carrera de posgrado les ha brindado a los graduados la posibilidad aumentar sus ingresos económicos. Sin embargo, se señala que para una real obtención de resultados se debería sistematizar la actualización de datos en forma semestral. Sobre este mismo aspecto, Hernández, Tavera y Jiménez (2011) presentan resultados sobre mejora laboral y de ingresos de graduados de posgrado, planteando que los egresados de las maestrías consideradas consiguen mejoras a nivel laboral después de terminar sus estudios.

Otras investigaciones (González y Ayarza, 1996) han señalado que para apreciar la importancia de un programa de formación resulta necesario efectuar seguimientos de egresados, teniendo en cuenta el grado de correspondencia entre los propósitos institucionales y las necesidades del contexto, la influencia que la institución posee en el entorno, por la presencia de sus egresados así como por los efectos de sus acciones; la respuesta a problemáticas no estructuradas en el programa y la capacidad de dar respuesta a problemáticas propias del contexto con la construcción de nuevos conocimientos. Estos aspectos, que exceden el alcance de la presente inves-

tigación, podrían ser incluidos en una nueva etapa a partir de la creación de espacios institucionales para la participación de los graduados en la unidad académica. En esta dirección, la evaluación podría llevarse a cabo considerando las problemáticas del contexto en el que se insertan los graduados; y tratándose de problemáticas psicológicas, sociales y comunitarias, deberá tratarse de una reconsideración permanente.

Tal como se ha argumentado en el presente artículo, y en coincidencia con variadas investigaciones (Jaramillo, Giraldo Pineda y Ortiz Correa, 2006), consideramos que los estudios sobre graduados de posgrado pueden ser una herramienta significativa para mejorar y actualizar la formación de posgrado en articulación con las problemáticas y transformaciones del contexto social y laboral.

Bibliografía

- ANUIES**, (1998). *Esquema básico para estudios de egresados*. Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones. México: ANUIES.
- Cano Flores, M.; Figueroa Rodríguez, S.; Olivera Gómez, D. y Ortega Rodríguez, Y.** (2007). Construcción de un índice de calidad educativa en programas de posgrado a partir de un análisis Factorial. *IIESCA, Ensayos*, 1-13. Disponible en: <http://www.uv.mx/iiesca/files/2012/10/calidadeducativa2007-2.pdf>
- Cañedo Ortiz, T.; Figueroa Rubalcaba, A.; Villalpando Calderón, D. y Zavala Peñaflor, C.** (2008). Evaluando la enseñanza en el posgrado. *Reencuentro*, 53, 63-74.
- González, L., y Ayarza, H.** (1997): Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. Caracas, Ediciones CRESALC/UNESCO. (pp. 337-388)
- Grande, S., Massueco, M. I. y Waisman, O.** (2015). Algunas reflexiones acerca de la LES y la formación de los psicólogos. *Actas de Jornadas de Investigación*, II, II, Rosario, Argentina. Disponible en: <http://www.fpsico.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2016/02/TEXTOCOMPLETOCD1.pdf>
- Green Arrechavala, I. L., Vargas Porras, A. E., González Santamaría, R., Ruiz Carrión, R., Fruto, O. y otros** (2003). Estudio de seguimiento de egresados de programas de posgrado regionales centroamericanos, Consejo Superior Universitario Centroamericano, Disponible en: http://daad.csuca.org/attachments/121_MEMORIA%20ESTUDIO%20SEGUIMIENTO%20DE%20EGRESADOS.pdf

- Hernández, C.; Tavera, M.; y Jiménez, M.** (2011). Seguimiento de Egresados en Tres Programas de Maestría en una Escuela del Instituto Politécnico Nacional en México. *Formación Universitaria*, 5(2), 41-52
- Ignisci, I; Benito, M. L.** (2012) Trayectoria laboral y competencias profesionales de los jóvenes egresados de la U.N.L.P. Dirección de Vinculación con el Graduado Universitario SAA-UNLP. SEDICI. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37822> y http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/informe_graduados_2012.N.L.P..pdf
- Jaramillo, A.; Giraldo Pineda, A y Ortiz Correa, J.** (2006). Estudios sobre egresados. La experiencia de la Universidad EAFIT. *Revista Universidad EAFIT*, 42(141), 111-124.
- López Suárez, A.** (2006). Evaluación de un programa de posgrado mediante el seguimiento de egresado: un reporte de investigación. *Procesos Psicológicos y Sociales*, 2. Disponible en: <http://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/Evaluacion-de-un-programa-de-posgrado.pdf>
- Luna Serrano, E.** (2008). Evaluación en contexto de la docencia en posgrado. *Reencuentro*, 53, 75-84.
- Lvovich, D.** (2009). Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Argentina. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 5(13), 157-173.
- Martínez González, A.; Bernal Moreno, A.; Hernández Cruz, B; Gil Miguel, A. y Martínez Franco, A. I.** (2005). Los egresados del posgrado de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (1-133), 23-32.
- Montero, I. y León, O.** (20002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 5003-508.
- Querol Tejeda, R. y Ayala Hernández, E.** (2009). El seguimiento de egresados como una herramienta de vinculación. El caso del doctorado en pedagogía de la UNAM. *Actas del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México.
- Ramírez, C.; Reyna, M.; García, A.; Ortiz, X. y Valdez, P.** (2011). Formación científica de los egresados de tres programas de Maestría en Ciencias: seguimiento a 10 años (1999-2009). *Revista de la Educación Superior*, XL (2-158), 91-103.
- Rivero Espejel, I. y Fuentes López, H.** (2004). Reseña histórica del Programa de Posgrado en el Centro de Graduados e Investigación en Química del Instituto Tecnológico de Tijuana. *Revista de la Sociedad Química de México*, 48, 172-177. Disponible en: <http://www.jmcs.org.mx/PDFS/V48/23%20Ago%202004/K-Rese%F1a%20Tijuana.pdf>

- Sánchez Delgado, L.; Gutiérrez Gómez, E; Valdez Gutiérrez, M.; Sánchez Delgado, I. y Reyna Carmona, J.** (2010). Sistema de Información para el Seguimiento de Egresados de las Maestrías del Instituto Tecnológico de Aguascalientes EGRESA-TEC. *Conciencia Tecnológica*, 40, 20-24.
- Schifrin, A** (2015) Calidad educativa: políticas de seguimiento de graduados universitarios en universidades estatales. Universidad Nacional de La Matanza, Secretaría de Extensión Universitaria Disponible en: <http://www.cyta.com.ar/ta1401/v14n1a5.htm>
- Schomburg, H** (2004). Manual para estudios de seguimiento de graduados universitarios. Centro para la Investigación sobre la Educación Superior y el Trabajo. Kassel, Universidad de Kassel. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-136797_pdf.pdf
- Voras, C., Sassaroli, V., Zotta, P.** (2012) Graduados: en busca de sus trayectorias. Aspectos conceptuales y metodológicos para una investigación sobre jóvenes egresados de la Facultad de Ciencia Política y RRII de la Universidad Nacional de Rosario. En Jornadas de Sociología de la UNLP, Actas 2012 Disponible en: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/actas/Voras.pdf/view?searchterm=voras>

Reflexiones pedagógicas en el posgrado: la interacción formativa con el tesista desde el punto de vista del director de tesis

TRINIDAD COCHA

GABRIELA BURLAN

CRISTINA TOMÁIS

VIVIANA MANCOVSKY

vivmanco@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Tres de Febrero. UNTREF

El presente trabajo parte de una investigación que estamos realizando desde el año 2016 en el marco de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la UNTREF. Lleva por título: “*Estudio de las interacciones formativas de los tesistas en el marco de una pedagogía doctoral*”. En ella, definimos como objeto de estudio a las interacciones que los doctorandos van entablando y construyendo a lo largo de su experiencia de formación doctoral. Estas interacciones las abordamos a partir de tres ejes o planos de indagación:

- Las interacciones que se despliegan entre director de tesis-tesista.
- Las interacciones que se trazan entre pares.
- Las interacciones “externas” que comprenden otros posibles encuentros que el doctorando lleva a cabo por fuera del programa doctoral al cual pertenece.

En principio, comenzamos el estudio del primer eje de indagación centrado en las *interacciones entre director de tesis y doctorando desde la perspectiva del director*. En esta ponencia, presentaremos algunos avances relativos a dicho recorte, en función de los siguientes propósitos:

-exponer los análisis teóricos iniciales en torno al campo de la pedagogía de la formación y a la noción de interacción formativa.

-describir las tareas y los saberes que se despliegan en el oficio de “dirigir” a partir de las interacciones con el tesista desde el punto de vista del director.

Para tal fin, definimos una población de estudio a partir de la selección y la toma de contacto con cuatro directores, según los siguientes criterios:

-que tengan quince o más años de experiencia en la tarea de dirección de tesis doctorales, independientemente de su edad cronológica. Es de destacar que tres de las cuatro entrevistadas ya tienen cargo de profesora emérita.

-que pertenezcan a campos disciplinares distintos, seleccionando dos representantes de las ciencias exactas y naturales y dos de las ciencias sociales, independientemente de su pertenencia institucional actual. Uno de los cuatro casos entrevistados ya no trabaja en ninguna institución.

Específicamente, nos interesa entrevistar a directores “experimentados” con el propósito de rastrear cómo han ido construyendo sus saberes en este oficio de dirigir, cómo hacen y piensan dicho oficio, sus tareas y responsabilidades, sus embates, sus preocupaciones y preguntas a lo largo del tiempo, sus anécdotas y recuerdos positivos y negativos en el recorrido de su trayectoria.

Partimos del supuesto por el cual, los tesisistas suelen relatar sus vivencias en torno a la relación formativa que construyen con su director a lo largo de su formación. Desde los inicios de sus estudios, se los escucha preocupados por los criterios a tener en cuenta para elegir a “*alguien que los dirija*”, en el caso en que no lo tengan acordado de antemano. Si bien muchas veces esos relatos quedan en el plano de lo anecdótico y se recogen de manera informal, llegamos a conocer sus opiniones, apreciaciones y puntos de vista. En cambio, no sucede lo mismo con los directores de tesis. Su tarea de dirigir a los tesisistas suele ser vista como una práctica “naturalizada”. Como sostienen Mancovsky y Moreno Bayardo: “...el trabajo de dirección de una tesis doctoral parecería ser que simplemente “acontece”. Se espera que un profesor universitario con grado de doctor y solo por el hecho de serlo, sea capaz de dirigir *naturalmente* a los doctorandos. Haber sido dirigido, contar con el bagaje de la propia experiencia, lo habilita a dirigir”. (Mancovsky y Moreno Bayardo, 2015: 115). Por este motivo, decidimos comenzar por indagar el punto de vista de los directores sobre su tarea en el marco de la relación formativa que construyen con el estudiante de doctorado. El análisis del material recogido de los directores será puesto en relación con un estudio posterior, previsto con una población de tesisistas.

A partir de este trabajo de indagación empírica, el análisis de los datos apuntó a:

-describir las tareas que realizan en la práctica de dirección intentando relevar rasgos, cualidades, mandatos o prescripciones, condicionantes institucionales, diferencias en función de campos disciplinares diferentes, etc.

-rastrear si los directores remiten a alguna instancia de aprendizaje o registran cambios en el modo de dirigir a lo largo del tiempo.

-reconocer si existe algún registro personal a partir de una mirada introspectiva que les permita describirse a sí mismos.

La ponencia se organiza del siguiente modo: en un primer apartado, introduciremos brevemente el campo de la pedagogía de la formación en el cual reconocemos un punto de partida disciplinar para pensar las cuestiones relativas a la rela-

ción formativa director-tesista. También, incluiremos los primeros estudios teóricos acerca de la noción de interacción desde el campo disciplinar de la psicología, siguiendo los aportes centrales de Donald Winnicott. Luego, presentaremos la población de estudio indagada a partir de ciertos datos formales de las directoras entrevistadas y elegiremos una frase significativa de cada una de ellas, a modo de una “fotografía personal” para dar cuenta de algunos sentidos relevantes sobre las temáticas abordadas. En un tercer apartado, describiremos las primeras categorías temáticas en función del análisis realizado. Por último, esbozaremos algunas reflexiones que nos permitan sistematizar lo hecho y continuar con el proceso de investigación en curso.

Primeros rastreos y estudios teóricos

A los fines de esta ponencia, creemos necesario presentar brevemente al campo de la pedagogía de la formación, en la cual enmarcamos a nuestra investigación como punto de partida. Asimismo, nos interesa sistematizar la búsqueda de los primeros estudios realizados sobre la noción de “interacción formativa” desde los aportes de la psicología. Al día de hoy, estos dos recorridos nos interpelan a nuevos interrogantes y a proseguir el trabajo de indagación y profundización teórica.

1. La pedagogía de la formación como punto de partida

Esta investigación se enmarca en el campo de la *pedagogía de la formación*. De manera introductoria, recuperamos las afirmaciones centrales de Gilles Ferry, uno de los pioneros de dicho campo. Este autor sostiene que los procesos de formación son personales y se despliegan a través de *procesos de mediación*. “Las mediaciones son variadas y diversas: lecturas, circunstancias, la relación con otras personas. En este sentido, es el caso de los mediadores humanos quienes posibilitan la formación y orientan el desarrollo” (Ferry, 1993: 55).

En un primer rastreo del término, cuando nos referimos a la formación, nos remitimos a una etapa adulta de la vida y a un trabajo profesional, que implica el ejercicio de distintas actividades para lo cual se requieren conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol y la imagen del rol que se va a desempeñar.

Ferry postula que la formación no se recibe, nadie puede formar a otro, en el sentido de la existencia de un formador y un formado; por lo contrario es el propio individuo quien lleva adelante la acción de formarse a través de diversas mediaciones. Tanto los formadores, como otras circunstancias de la vida, constituyen mediaciones que posibilitan la formación (Ferry, 1993).

Por nuestra parte, nos resulta interesante detenernos en esta afirmación que define a los formadores como mediadores humanos para intentar pensar la tarea de los directores de tesis. Para ello, necesitamos interrogar y ahondar los sentidos que encierra el término “mediación”. La mediación se entiende como: “las acciones que se llevan a cabo para llegar a la resolución de un conflicto en el que se contraponen intereses” (Real Academia Española, 2001). Tradicionalmente, este vocablo nos remite a la idea de un elemento o persona que está en el medio, buscando conciliar, intervenir, interceder, o generar acuerdos posibles. Desde este sentido, la mediación o el mediador, supone la existencia de dos partes o dos posiciones, dos personas, y sus diferencias. Además, encierra la existencia de un “entre” de un lugar intermedio y abierto, dinámico en el que se desarrollan acciones y se establecen nuevas relaciones, vínculos, un espacio donde se crean lazos nuevos. Sin embargo, esta acepción de “mediación” ubica a la misma en un lugar de búsqueda de consenso, un acuerdo entre partes que, en el campo jurídico ha desarrollado la idea de evitar obstáculos y conflictos.

A partir de este rastreo de usos del término, podemos preguntarnos si en lo educativo, este sentido es adecuado a los fines de lo que venimos desarrollando y desde los presupuestos que orientan nuestra investigación. Sostenemos que este último sentido simplifica nuestro interés por el término (Martin-Barbero, 1987). Por el contrario, consideramos la noción de mediación como un “entre” en el que es posible hacer lugar al disenso. Se trata de un encuentro que no necesariamente tiene como fin “resolver” posiciones diferenciadas, sino, generar nuevos modos de construir conocimiento sosteniendo las tensiones y las diferencias (Cervetti y cols., 2017).

Esta apertura semántica del término “mediación” nos permite vincularla con uno de los aspectos centrales de la relación formativa definidos a partir de la presencia del poder y de la autoridad. Más precisamente, Mancovsky define la relación entre director y tesista a partir de una “tensión constitutiva e inevitable entre la autoridad y la autonomía” (Mancovsky, 2015).

En síntesis, situamos el estudio de la interacción director-tesista dentro de este campo de la pedagogía de la formación pero, a su vez planteamos el estudio de la noción de interacción formativa vinculado a otras como ser: intersubjetividad,

vínculo, mediación. Para esclarecer estas relaciones, nos proponemos un primer abordaje desde el campo de la psicología.

2. Aspectos psicológicos de las interacciones en el marco de una formación doctoral.

Con el fin de comprender nuestro objeto de estudio centrado en las interacciones formativas, desarrollamos algunas conceptualizaciones desde el campo de la psicología que nos aportan una mirada acerca del carácter interpersonal del vínculo, a partir del registro emocional que porta. Esto nos permitirá complejizar nuestra noción central.

Una de las maneras de entender la interacción desde la perspectiva psicológica, es pensarla como un trabajo, como una construcción. Como tal, requiere una gran inversión de energía psíquica, o sea una disponibilidad. La interacción es una construcción indefectiblemente entre dos, que despliega un espacio de realidad psíquica compartida o vincular (Kaes, 1989), y un deseo y disponibilidad a alojar a un otro. En este caso, podemos pensar que ese otro puede ser todo lo que ocupe el lugar de la alteridad (*alter ego*), incluido el conocimiento.

Desde que el cachorro humano se inserta en el mundo simbólico, en el espacio social y afectivo, comienza un proceso de constitución subjetiva. Sus primeras experiencias conforman el conjunto de condiciones de posibilidad para la apertura al mundo y su devenir sujeto. Estas experiencias suceden en un espacio y tiempo con otros, e inauguran un intercambio, un compartir en el que se comienza a conocer del mundo, y ese conocimiento que construimos es posible en una reciprocidad, encuadrado en un espacio y tiempo y habilita una transformación. La idea de transformación alude por un lado al esfuerzo psíquico que implica desde el nacimiento el contacto con el entorno para el niño.

Este trabajo que mencionamos exige un esfuerzo que va más allá de la idea de actividades o acciones que deben realizarse, ya que el proceso de subjetivación del cachorro humano no es solo la satisfacción de incorporar-se y de incluir-se al entorno cultural, y los sentidos que este ofrece. Este trabajo es costoso, implica para el niño primeramente un sufrimiento constitucional producto de una renuncia a la satisfacción pulsional narcisista (Kaes, 1989). La renuncia implica la separación del objeto primario, función materna de cuidados y ternura, y es la que posibilita la capacidad de establecer lazos con otros, de construir vínculos, incluso con la cultura y el conocimiento.

El vínculo primario y constitutivo de nuestra subjetividad se torna alienante del sí mismo, si a lo largo de la construcción subjetiva no se van instalando espacios de diferenciación o separación de ese otro, que permitan la construcción y el fortalecimiento de la autonomía del yo. Ese espacio *entre* el yo y el otro es el posibilitador de la ampliación del mundo en tanto curiosidad por aprender, deseo de saber, de creatividad. Ese espacio intermediario será el motor de lo que devendrá, incluso la capacidad de un pensamiento crítico y la posibilidad de un sujeto activo en la construcción de su autonomía (Winnicott, 1963). En esa línea, el autor nos habla de un recorrido gradual en la maduración del individuo que va desde la dependencia absoluta hacia la independencia, pasando por la dependencia relativa (Winnicott, 1963).

Desde los inicios, un ambiente facilitador se ubica en una función materna entregada al cuidado pero dispuesta a una falla gradual en esa función, enmarcada en lazos de confianza (Winnicott, 1963). La falla se refiere a la capacidad de establecer un desapego graduado en el vínculo con el niño, una demora en la satisfacción de las necesidades. Esta falla posibilita la construcción de un espacio potencial entre el niño y su madre, ahora una dependencia relativa que luego alcanzará una independencia y la posibilidad de establecer vínculos desde la madurez. “El espacio potencial que existe entre el bebé y la madre, entre el niño y la familia, entre el individuo y la sociedad o el mundo, depende de la experiencia que conduce a confiar (...) allí experimenta el vivir creador” (Winnicott, 1979: 138). En esta línea el autor continúa planteando “si se le ofrece la posibilidad, el bebé empieza a vivir de manera creadora...si no se le da esa oportunidad, no existe entonces zona alguna en la cual pueda jugar o tener experiencias culturales....no se producirá contribución al acervo cultural” (Winnicott, 1979: 136).

Así vemos cómo las vivencias subjetivas en tanto vínculos primarios, se van entrelazando con aspectos de la producción cultural a lo largo del desarrollo, siendo esta última, a su vez, tanto potencializadora como obstaculizadora en el desarrollo del individuo hacia la madurez y la autonomía.

Lo que es importante rescatar es que el autor plantea que en el recorrido madurativo para alcanzar niveles de independencia y autonomía en los vínculos, inciden tanto factores personales como también ambientales y culturales, “...la salud significa salud del individuo como salud de la sociedad, y la madurez del individuo no es posible en un escenario social inmaduro” (Winnicott, 1963: 109).

Podemos decir entonces que hay condiciones que facilitan este recorrido hacia la autonomía. En este punto se advierte sobre la importancia de un ambiente facilitador. En relación con esta idea, tomamos el aporte de Castoriadis, quien entiende a la autonomía como la capacidad de cuestionar el propio orden instituido, en tanto

establecido y naturalizado (Castoriadis, 1988), ya sea en términos subjetivos como sociales. Estos sentidos anteceden a las psiquis, conforman los significantes de la cultura, están en las propias interacciones sociales, en el entramado de significaciones imaginarias compartidas (Castoriadis, 1988).

Desde los aportes del psicoanálisis, la cultura son las normas que nos distancian de un estado “animal” y sirve a dos fines: “la protección del ser humano frente a la naturaleza, y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres” (Freud, 1992: 88). Ahora bien, esa protección que nos da la cultura y que permite que se establezcan vínculos es a partir de una renuncia a la satisfacción pulsional primaria, tal como lo expusimos en párrafos anteriores. Momento de la constitución subjetiva, del establecimiento de ese espacio intermediario entre el yo y el no-yo (Winnicott, 1979), o como lo venimos planteando, entre el niño y la función materna. La denegación que la cultura posibilita a la satisfacción pulsional primaria gobierna el vasto ámbito de los vínculos sociales entre los hombres” (Freud, 1992: 96).

Esa satisfacción resignada es redirigida a otras metas mediante el mecanismo de sublimación, “posibilita actividades psíquicas superiores -científicas, artísticas, ideológicas” (Freud, 1992: 95) como desarrollo cultural.

Ahora bien, un vínculo plantea el espacio *entre* como condición, como espacio de interacción; transicional, intermediario, transaccional, existencial. Estos aspectos de la dimensión psíquica de la relación formativa, dan cuenta de significados conscientes e inconscientes que cobran vida a lo largo de la situación que se construye. Espacio transferencial, entretejido afectivo que da marco e involucra subjetividades. Cada uno transfiere en el otro: expectativas, anhelos, ideales, modelos vinculares, relación con el saber, miedos, resistencias, disfrute, pasión por el saber. Consideramos importante este punto ya que en la construcción de vínculos o interacciones adultas, como puede ser la formación profesional, el sujeto reedita modelos vinculares que otrora permitieron la experiencia de construcción de conocimiento del mundo. En esa reedición pueden establecerse idealizaciones (hacia el saber, hacia el profesor), identificaciones, la relación con el deseo de saber, o distintos modos de vivenciar el vínculo con el otro.

De este modo, podemos pensar a *la formación*, como una práctica que construye conocimiento científico, desarrollo de la cultura, y al *formador* como una de las funciones de “mediación” que facilita las condiciones para que ese espacio intermediario, de crecimiento psíquico, pero también personal, social y cultural, se fortalezca. Será interesante detenernos a pensar acerca del “ambiente facilitador” en esta tarea enmarcado en las interacciones y vínculos que se van construyendo.

La educación, por lo tanto, la podemos pensar como un acto de inscripción, afirmación y confianza en las propias capacidades humanas y culturales, una intervención hacia la autonomía del ser humano, inscrita y sostenida en vínculos e interacciones formativas.

Presentación de la población de estudio

Como comentamos en los párrafos anteriores, la población de estudio se conformó a partir de la selección de cuatro directoras de tesis en función de los criterios mencionados. A modo de presentación, describiremos brevemente la trayectoria de cada profesora-directora entrevistada. Elegimos frases significativas de la entrevista que transmitan sentidos singulares a partir de las preguntas que le fuimos haciendo a cada entrevistada. Dicho de otro modo, aspiramos a que esas frases sirvan a modo de una “fotografía personal” para presentar a cada directora.

Entrevistada 1: médica. Comenzó a trabajar en 1961 en la cátedra de Microbiología y Parasitología de la Facultad de Medicina de la UBA. Luego, la cátedra se convirtió en un Departamento de la Facultad y actualmente, es un Instituto del CONICET. Desde ese año, se dedicó a trabajar en la docencia. Actualmente, tiene 78 años y dicta clases en posgrados.

“Hice mucha docencia en mi vida. Empecé a los 21 años. Hoy soy profesora emérita”.

Realizó estudios de posgrado en parasitología en Estados Unidos. Regreso al país a comienzos de los '70 y debió hacerse cargo de la dirección del Departamento porque su director falleció y ella asumió dicha responsabilidad.

Nos interesa presentar a E. 1 a partir de una reflexión significativa compartida en el transcurso de nuestro intercambio:

“Yo creo que nadie nace sabiendo nada, todo se aprende en la vida. Probablemente, mis primeros dirigidos han sufrido mi aprendizaje porque no tenía a nadie que me enseñara”.

Entrevistada 2: abogada y socióloga. Es doctora en derecho y en sociología. Es investigadora del CONICET. Ejerce la docencia en Posgrados en distintas de distintas universidades nacionales y extranjeras. Ha dirigido 3 tesis de doctorado y muchas de maestría y de grado. Seleccionamos esta frase como modo de presentación

de la entrevistada ya que muestra algunos aspectos que definen sus tareas de investigar, formar y dirigir:

“Hacer investigación hoy, en el mundo que estamos viviendo es un privilegio increíble, entonces, no lo estamos usando para el bien de las personas”... “mi insistencia es que una tesis es la vida de una persona...con lo cual si la persona no hace algo que realmente quiere hacer, le estamos quitando parte de su vida”...

Entrevistada 3 es profesora de filosofía y pedagogía. Actualmente, es profesora emérita de la UBA y dicta cursos de posgrado en distintas universidades del país y del extranjero. La frase que elegimos para presentarla es:

“El trabajo de director es muy complicado en el sentido que también tiene que ver la vida personal de la gente; no es una relación puramente profesional... Yo aprendí algo con los años: si no escribe bien, no puedo dirigir”.

Entrevistada 4: Doctora en Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. Es Profesora Titular Emérita. Fue la primer Directora del Instituto de Fisiopatología y Bioquímica Clínica -INFIBIOC- creado en el 2007 dependiente de dicha universidad.

Es una persona de edad avanzada, que nos recibió en su casa y nos esperó con material de su autoría para explicarnos la tarea que realizó en el campo de la formación y la investigación. La frase elegida para presentarla es:

“No se llega a ser un investigador científico por el esfuerzo personal pero tampoco sin el esfuerzo. Hace falta una familia paciente y optimista y un maestro que acompañe, porque el éxito es de los dos: maestro, discípulo y del grupo de cátedra o investigación”

Avances del proceso de análisis de las entrevistas

A continuación, exponemos los avances de un trabajo empírico realizado a partir de las entrevistas tomadas a cuatro directoras de tesis de doctorado. Recordamos que dos de ellas, pertenecen al campo de las ciencias exactas y naturales y otras dos, al de las ciencias sociales. La posibilidad de recuperar su “oficio” en la tarea de dirigir desde sus puntos de vista, nos permitirá avanzar en la descripción y compren-

sión de los sentidos que se construyen en *la interacción formativa* entre director y tesista. Las categorías temáticas inducidas a partir de los datos son las siguientes:

A. ¿Qué hacen desde la tarea de dirigir?

- Formar para la investigación:

- *“Doy libertad, soy poco directiva, dejo que el tesista lidie con el problema, no hay que hacerlo por ellos”.*

- *“Tenés que pensar conjuntamente con el doctorando y entrar en empatía con las líneas de pensamiento que trae”.*

- *“El alumno viene con un proyecto. Yo le digo: qué vas a hacer? Escríbilo, aunque sea en una hojita... mi compromiso es no condicionar lo que va a hacer... Entonces trae la hojita y empezamos ahí, vos querés hacer esto... y querés trabajar con representaciones sociales, mirá acá tenés los constructivistas... o sino tenés a los que siguieron... Entonces él puede elegir... Volví a escribir, tenés que tener una pregunta, y así vamos trabajándolo, hasta que nace un proyecto”.*

- *“...Los directores que confían y le dan libertad de acción al tesista: busque usted la información y fíjese usted cómo lo haría, cómo no lo haría...”*

- *“...Meterte de lleno en el problema... en ese caso vos respetas más el desarrollo de la trayectoria académica de la persona que estás dirigiendo que tu propia trayectoria...”*

- *“Yo tengo el criterio de que si uno acompaña a un investigador tiene que formar un individuo independiente y no un esquema que a uno le interese”.*

- *“...Yo siempre le doy amplia libertad a mis tesistas para que, dentro de la temática, elijan qué es lo que ellos quieren hacer....trabajar en lo que yo quiero exclusivamente para que progrese el proyecto exclusivo que yo quiero, quizás me lleve a mucho más éxito en mi proyecto. ¿Pero lo formé a él como investigador? ¿Qué libertad le di? Y eso para mí es muy importante. Para mí es fundamental.”*

- *“Hay que ayudarlo a construir una posición hacia la pregunta genuina, orientar en la definición del tema...recortar el problema de investigación...conciliar la factibilidad del trabajo que uno quiere llegar a hacer con la realidad...Ofrecer distintos autores y líneas teóricas”.*

- *“...Trabajo en laboratorio, uno hace el seguimiento sobre todo... de dos maneras...con las manos en la mesada porque ahí ve... arma los protocolos de trabajo, el chico lo puede armar y el otro lo mira, lo revisa y demás....El estudiante primero mira, ve, aprende un poco de como lo hace su director...vez que más o menos*

está ducho y tiene su propia línea, él tiene que armar el experimento que va a hacer. Entonces uno se lo revisa....Después se hace el experimento, lo repiten varias veces y se ve cuáles son los resultados.”

- “Tienen una mesada donde se trabaja en la parte posterior y adelante tiene los escritorios, y el jefe mira...”

-“intercambiamos por mails...”

- Encaminar al tesista en momentos de incertidumbre:

-“...Yo he ayudado a encuadrar... porque lo que quiere el doctorando, en nuestras áreas, es, algo así, como investigar el mundo y los alrededores”.

-“...El trabajo del director consiste en volver a ponerlo en camino... Uno lo tiene que reencarrilar y yo te digo que ese es uno de los trabajos... más importantes del Director”.

-“...Puedo decir salvé tesis...Los rescaté... después de trabajar mucho”...

-(A partir de las ideas del tesista que pueden estar equivocadas)... “No importa! Uno después las discute, les dice esto no va y generalmente al principio uno tiene que corregir”.

-“...Trabajamos con diferentes temas, entonces ellos vienen a incorporarse. En general uno les plantea los temas con los que está trabajando, cuáles pueden ser las líneas y demás y ellos buscan un poco, dentro de esto, qué es lo que más les interesa. A veces vienen con una propuesta...”

- Anticipar los problemas y los riesgos:

-“Bueno, si pasaron muchos meses y él no tiene resultados hay que orientarlo porque evidentemente algo está fallando y no va a lograr hacer una tesis”.

-“Otra cosa que yo creo muy importante cuando el individuo no tiene una formación fuerte de pre-grado, uno tiene que darle un tema que uno tenga alguna idea y alguna cosa de la práctica de que sabe que va a tener resultados porque sino va a ir al fracaso... se va a decepcionar. Entonces, él tiene que empezar teniendo un camino donde algo salga, después tiene que poner lo suyo, pero uno tiene que darle una orientación también y saber que este no es un camino muerto”.

-“Hay que medir los riesgos porque si no a uno lo ponen a trabajar en algo que no da nada se va a ir, o se va a decepcionar y se va a ir. A veces los resultados negativos sirven, pero no le sirve a un tesista, son muy defraudantes para esos chicos que recién se están iniciando...”

-“A mí me parece que todos somos de alguna manera hijos del rigor y si nos hacen las cosas demasiado fácil, entonces o nos equivocamos y pensamos desde el

principio que el camino va a ser mucho más fácil de lo que es, entonces uno tiene que mostrar todas las dificultades desde el principio y entrenarlo, ayudarlo a sortear todas las dificultades pero no evitárselas”.

- **Corregir:**

-“...Yo lo hago así... van escribiendo como si fueran capítulos. Me mandan primera versión, se los mando, imagínate, con control de cambios...lo que me lleva a mí el control de cambios... en word. Entonces yo le pongo todo, son días y días y días...”

-“...Ir y venir con los textos, una y otra vez, una y otra vez....lo escribe y yo le corrijo hasta la escritura, la corrección de una tesis no es solamente la metodología, es todo, todo. Es la metodología, la investigación, la escritura y yo veo el último texto lo reviso absolutamente todo.”

- “Hay que dedicarse a corregir...la gente tiene que aprender a escribir. He tratado de hecho de evitar, si veo que escribe mal, que escribe mal, bueno, no puedo seguir. La gente en general de tanta corrección, de tanta crítica va abandonando...”

-“Hay que argumentar, que hay que interpretar y todo eso, sino se da sin tipo de fundamento y tenés que hacer una revisión constante de que no aparezcan estas afirmaciones que son muchas veces frutos de prejuicios y ese tipo de cosas... “

-“Vos tenés que leer todo y hacer una revisión cuidadosa que es un trabajo terrible y después bueno siempre te piden algún tipo de ayuda al momento de tener que hacer la presentación de la tesis”.

- **Cuidar los vínculos y fortalecer el trabajo grupal:**

-“... Salen juntos, se divierten juntos, organizan... y una cosa que a mí me parece que tenemos que cuidar mucho es que los jóvenes no entren en esas diferencias que tenemos los mayores. Uno tiene que preservarlos de eso y los grupos tienen que poder interactuar.”

-“No privilegiar solo la posibilidad del individuo que ingresa de ser el tipo “top”, porque yo creo que hay necesidad en la ciencia de tener gente “top” pero no se puede tener sólo gente “top”.

-“...Ambiente de trabajo y de colaboración en el trabajo que estimula. A veces uno tiene alguien que entra y por ahí no se dio cuenta todo lo que hay que trabajar para poder llegar a tener un resultado, pero tiene otro compañero, aunque sea de otro grupo, que ve todo lo que trabaja y se hacen amigos, entonces se contagia y empieza a trabajar también”.

-“Colaboración dentro de grupo y en el entorno, cátedra, departamento, universidad”.

-“...Ayer tuvimos una reunión por el día de la primavera, la organizan los jóvenes, y la verdad que eso a mí me da mucha satisfacción porque ellos se llevan a veces mejor que los viejos, porque los viejos hemos tenido por ahí alguna diferencia...”

-“A veces, como director tenés que ayudarlos a sobrellevar cosas... porque algunas veces, es que se casan...mucho trabajo, te dicen, otras...se enferman...se toman año sabático te dicen... otro caso que murió la hija en un accidente y no se podía reponer, entonces hubo que acompañarla en toda esa situación...no es una relación puramente profesional”.

- “La ansiedad suele ser grande, así que muchas veces te digo: terminas teniendo que ver con la familia. Muchas veces ocurre”.

B. La tarea de dirigir en contexto

- Condicionamientos institucionales:

-“Institucionalmente (los programas de doctorado) no acompañan a los doctorandos”.

-“Conozco que muchos otros directores tienen a veces 15, 20 doctorandos.... yo no sé cómo hacen porque prácticamente no tienen interacción....hoy en CONICET vos no podés llegar a la categoría superior si no dirigiste como 15 / 20 estudiantes...”

-“... La trayectoria de un director era diferente a la trayectoria de hoy, que todos tienen que tener como 5 para llegar a las categorías superiores, entonces las contingencias espacio-temporales de insuficiencias institucionales determinan esa trayectoria”.

-“Es una función burocrática. Porque vos te tenés que pasar un año para aprobar el trabajo práctico de tal seminario cuando no te aportó, lo estás poniendo al doctorando en una estado de escolarización.” “..No están coordinados institucionalmente”.

-“La mayor parte de la gente que dirige doctorados no está muy actualizada con lo que está pasando con el mundo académico a nivel internacional., son profesores que viven del pasado”.

- Relación formativa:

-...“Es una relación de dominación”...“La gran dificultad de una tesis es que el Director respete el deseo del doctorando, en cuanto qué quiere investigar”

“...porque la tendencia es a que el director le imponga un tema que de alguna manera haga de apéndice a su propio tema....la mayoría usa al doctorando como un apéndice de su propia trayectoria académica... director termina en una relación de explotación en todo esto”.

-“Porque el problema es cuántos investigadores están dispuestos a transmitir los saberes”.

-“Los docente deben saber que los tesistas son sus pares”

-“Siempre protesté contra la orientación paternalista que tiene la formación y que hace que el doctorando propiamente siga, detrás de lo que deduce el director y espera además el director lo dirija”.

-“En la investigación, hay una relación algo más simétrica que la relación que hay entre un director y un doctorando”.

-“Lo que he visto, por ejemplo, es que el director lo orienta de tal manera que ese doctorando está haciendo algo así como una parte, un capítulo del trabajo de investigación del director o del equipo”.

-“Hay mucho de improvisación porque es una relación que termina siendo muy personal”.

C. ¿Cómo se describen en la tarea de dirigir? (autopercepción de sí mismos como directores)

-“Yo los he ayudado todo lo que he podido porque me parece que es lo lógico. El tutor no solo tiene que estar para firmar un papel ¿no?”.

-“El director tiene que saber orientar para que la persona pueda, con eso que empezó ahí y que se dedicó a investigar, seguir avanzando en su vida. Eso depende del director”.

-“El director tiene que ser una persona que sea capaz de escuchar, capaz de entender al otro. Ahora, vuelvo a decir que se convierte en algo así como, más en una especie de tutor, consejero... Porque a mí me preguntan por cuestiones laborales y... yo no les puedo contar las cosas que muchas veces se plantean!”

-“Mi trabajo es ser muy mala¹...porque me interesa muchísimo lo que hacen, entonces yo con mi experiencia, mañana puedo no estar... entonces es así ¡Uh, no le dije tal cosa”.

-“Yo soy muy exigente porque para mí la validez es lo fundamental”.

1 Elegimos subrayar ciertas palabras o expresiones dado que responden puntualmente a este pedido de “revisarse” y mirarse a sí mismo en el ejercicio de sus tareas de dirigir.

-“Pero para mí el compromiso social es fundamental. Porque sino, sabés qué?, es como una carrera en una empresa...”

-“Siempre me interesó mucho la docencia y considero que ahí hay una diferencia de cómo forma uno a los estudiantes de doctorado. Dependiendo de cuánto le guste la docencia a uno”.

- “A mí me gusta reunirme con la gente, porque los chicos jóvenes a veces están tan ocupados...algunas veces nos reunimos y otras veces van y vienen por mail. Y van y vienen, van y vienen y así aprendemos todos.”

-“A mí, toda la vida, me gustó mirar, estar, ver lo que hace la gente.”

-“...lo construimos nosotros. Por eso es que yo siento tanto amor por esto, porque cuando uno hace cosas para que algo surja, uno quiere mucho este lugar”.

-“Tengo experiencia, realicé cursos de actualización”.

-“...Coherente conmigo misma... yo soy poco directiva”.

-“Ahora...cuando terminan no puedo dejar de decirte que es una gran satisfacción”.

D. ¿Cómo se aprende a dirigir?

-“Es tener mucha interacción, y aprender con los alumnos...”

-“No hay formación en la dirección doctoral, uno recurre a las propias experiencias”.

-“..Uno tiene que aprender...”

-“Yo tenía dificultades, siempre busqué ayuda. Me acuerdo que teníamos una vez una tesis que tenía muchos componentes químicos, y yo soy médica, entonces uno mismo se da cuenta si tiene una falencia... y tiene que buscar ayuda para cubrir ese lado flaco que tiene aunque sea director”.

-“Tomé como modelo a mi director, pero nunca lo supo él. No sé si se entiende...yo digo, él tiene dos doctorados, yo voy a tener dos doctorados...eso no fue por interacción, sino porque yo me daba cuenta que su modelo era para mí...”

-“Si nosotros a un estudiantes no les mostramos... y eso no eso a mí me lo enseñó mi director de tesis doctoral, me dijo: lo que uno invierte en su doctorado es una inversión que le sirve para toda la vida”.

-“No había tenido dirección realmente yo en mi tesis y las primeras tesis que yo dirigí también se hicieron con mucho esfuerzo porque yo no tenía la experiencia que debía haber tenido”.

-“...Yo creo que uno tiene que tener co-directores y que el co-director se entrene en cómo se debe hacer una tesis, en cómo se debe presentar, en cómo se debe hacer una hipótesis, como se ponen los objetivos...cuando en realidad una temática tiene dos áreas diferentes y entonces uno sólo no puede dirigir esa temática...yo necesito una persona bien formada con experiencia similar a la mía, por ejemplo, o con buena experiencia en dirección de tesis como para que podamos confluir y ayudar al tesista bien en las dos ramas. Eso sería una verdadera co-dirección”.

Reflexiones finales

Retomando los propósitos enunciados en el inicio, podemos esbozar algunas reflexiones acerca de cómo los directores describen sus tareas, cómo perciben sus posibles cambios en el tiempo acerca de dicha tarea y cómo se ven a sí mismos.

Las primeras categorías inferidas muestran una gran precisión en el describir las tareas vinculadas con el aprender a investigar del tesista y todo lo que eso requiere, en el marco de formar para la investigación. Es decir, se detienen a contar lo que implica el trabajo intelectual en un marco académico formativo. Las cuatro entrevistas explicitan claramente el acompañamiento que realizan en torno a dichos aprendizajes.

Por otra parte, las directoras no desconocen los condicionamientos institucionales que atraviesan a su tarea ni al proceso formativo de los doctorandos. Presentan críticas específicas al contexto institucional donde se implementan los programas doctorales.

Con respecto a la relación con el doctorando, algunas directoras ponen hincapié en un vínculo con el tesista más personalizado, en una relación “uno a uno”. En cambio, otras destacan la presencia de lo grupal en el cual se despliega dicha relación. Esta distinción se condice con los estilos de trabajo diferentes que plantean las ciencias sociales y las ciencias exactas y naturales.

Con respecto a su trayectoria en la tarea de dirección, solo dos directoras evidenciaron cambios en su manera de llevar adelante el acompañamiento. Una de ellas, reconoció sus errores iniciales y la soledad de su trayectoria y la otra, definió criterios de selección más exigentes y excluyentes a la hora de elegir a quien dirigir.

Solo una entrevistada hizo mención a la necesidad de “formar explícitamente a los directores” a través de la figura del co-director, como estrategia formativa para aprender a dirigir.

Dos de ellas, se remitieron a su propia experiencia de haber sido dirigidas. Una de ellas, toma como modelo a su director y enumera los aprendizajes que la marcaron positivamente y la otra, se remite a un trabajo como tesista en absoluta soledad.

En general, los relatos aparecen muy marcados por la prescripción del deber ser del director; es decir, “lo que se espera” que haga. Por el contrario, aparece muy acotada una reflexión sobre sí mismo a partir de una mirada introspectiva.

Finalmente, creemos necesario compartir una reflexión acerca de nuestra propia experiencia de formación en posgrado en el marco de esta investigación. El hecho de mirar a otras “contando su oficio de años” y participando de proyectos formativos, nos interpela a mirarnos a nosotras mismas en tanto vamos construyendo:

- un modo de aprender a dirigir,
- un construir vínculos en torno a la producción de conocimiento sistemático, fruto de este proyecto de investigación, y
- una conformación de un equipo de trabajo tendiente a la socialización académica en diferentes ámbitos institucionales.

Bibliografía

- Barsky, Osvaldo** (1997): Los posgrados universitarios en la Argentina, Bs. As., Huemul.
- Castoriadis, Cornelius** (1988): Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto, Barcelona, Gedisa.
- Cervetto, Renata y cols** (2017): Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina, Costa Rica, TEOR/ética.
- Ferry, Gilles** (1993): Pedagogía de la formación, Bs. As., Ed. Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Freud, Sigmund** (1992): El malestar en la cultura, Vol. XXI, Buenos Aires, Amorrortu.
- García de Fanelli, Ana** (1996): Estudios de posgrado en la Argentina: alcances y limitaciones de su expansión en las universidades públicas, Bs. As., Documento CEDES, 114, Serie Educación Superior.
- Martín-Barbero, Jesús** (1987): De los medios a las mediaciones, México, Gustavo Gili.
- Real Academia Española** (2001): Diccionario de la lengua española, Madrid, 22º ed. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>.
- Kaes, René; Bleger, José; Enriquez, Eugene; Fornari, Franco; Fustier, Paul; Roussillon, Rene; Vidal, Juan Pablo** (1989): La institución y las instituciones, Bs. As., Paidós.

Krotsch, Pedro (1996): “El posgrado en la Argentina: una historia de discontinuidad y fragmentación”, En Pensamiento Universitario, N° 4-5, Año 4, Bs. As.

Mancovsky, Viviana y Moreno Bayardo, María Guadalupe (2015): La formación para la investigación en el posgrado, Bs. As., Novedades Educativas.

Mancovsky, Viviana; Tommasi, Cristina; Cocha, Trinidad; Furlan, Gabriela (2016): Estudio de las interacciones formativas de los tesisistas en el marco de una pedagogía doctoral. Proyecto de investigación enmarcado en el Programa 2016-2017 de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero

Winnicott, Donald (1963): “De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo”. Conferencia pronunciada en Psychiatric Clinic, La Atlanta, EE.UU.

--- (1979): Realidad y juego, Bs. As., Gedisa.

Doctorandos en Ciencias Biológicas y su inclusión en la Docencia Universitaria

MARÍA FERNANDA SIMONIELLO

HÉCTOR ODETTI

fersimoniello@yahoo.com.ar

Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, Universidad Nacional del Litoral, UNL

“sólo por la educación el hombre puede llegar a ser hombre”

I. Kant

Introducción

En 1918, la reforma universitaria argentina postuló como objetivos la autonomía universitaria, el cogobierno, la extensión universitaria, la periodicidad de las cátedras y los concursos de oposición. Casi un siglo después, la Universidad debe analizar los cambios que han acontecido en su interior.

En todo el mundo, la disminución del financiamiento garantizado para la investigación tanto institucional como gubernamental provocó que la Universidad dependa cada vez más de la financiación de la investigación externa para acceder a la investigación. Los objetivos estratégicos de las Universidades pueden no estar directamente alineados con las partes interesadas externas, pero los profesores con éxito en obtener financiación externa ejercen una influencia sobre los consejos universitarios, a menudo remodelando misiones institucionales de acuerdo con sus objetivos financiados. La capacidad de recaudar fondos para la investigación estratifica a los profesores de distintas disciplinas y Universidades, con claros impactos en el desempeño de la investigación.¹

En Argentina, el sistema nacional de apoyo a la investigación científica desde su creación a finales de la década de 1950, ha sido el principal proveedor de fondos externos para la investigación dentro de las Universidades Nacionales. Este sistema formalmente está fuera del ámbito de la política de educación superior desde 1989, cuando se alejó del Ministerio de Educación y se colocó directamente bajo la Presi-

1 Bentley, P. J., & Kyvik, S. (2013). Individual differences in faculty research time allocations across 13 countries. *Research in Higher Education*, 54(3), 329-348.

dencia. El vínculo es abierto y explícito, aunque tanto las Universidades privadas como los Institutos de Investigación no universitarios pueden competir por fondos federales de investigación administrados por el CONICET. Éste, es el principal organismo dedicado a la promoción de la ciencia y la tecnología en la Argentina. De hecho, se desarrolló un acuerdo específico entre el CONICET y las Universidades Nacionales para apoyar puestos de trabajo a tiempo completo, orientados a la investigación dentro del sistema universitario.²

Desde los tiempos de Kant hasta el desarrollo de las profesiones modernas, con su combinación de conocimiento disciplinario de base, más enfocado en la preparación de ciertas competencias y una ética secular del oficio, la Universidad toma nuevas dimensiones en América con la idea de la Universidad basada en la investigación.

La formación de recursos humanos para la investigación y el desarrollo tecnológico en las políticas nacionales fue el eje que generó, en los años recientes, se incrementen los apoyos para la implementación de carreras de posgrado, la creación y el fortalecimiento de programas de incentivos para docentes investigadores, los programas de movilidad e intercambio de investigadores y las becas para la formación de jóvenes graduados. Tales prioridades se vinculan con un modelo de desarrollo económico basado en la innovación y producción de tecnología, puesto en práctica por economías industrializadas y adoptado en países con economías emergentes.

Los docentes-investigadores realizan multiplicidad de tareas: la enseñanza de la asignatura de grado, la formación de sus discípulos de investigación disciplinar, las exigencias de las publicaciones en revistas indexadas, la administración de subsidios, a lo que en muchos casos también se suman actividades de gestión y extensión. Así, las becas de doctorado son de fundamental importancia ya que permiten la renovación y capacitación de nuevos recursos humanos destinados a constituir la próxima generación de investigadores. En estos sujetos, el proceso formativo adopta entonces un carácter gradual, abarcando tanto el desarrollo y la estructuración de la persona bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias. La formación de recursos humanos en investigación experimental es una tarea ardua, implica complejos aprendizajes procesuales y no siempre los resultados son directamente proporcionales al tiempo y el esfuerzo puesto en juego.

2 Balan, J. (1993). Governance and finance of national universities in Argentina: Current proposals for change. *Higher Education*, 25(1), 45-59.

Si consideramos la concepción que el sujeto se forma a si mismo pero sólo a través de una mediación (Ferry, 1997:55).³ ¿Cuáles son las mediaciones que se ponen en juego para la formación de futuros docentes universitarios? ¿Los jóvenes que realizan un doctorado tienen intereses vinculados con la docencia universitaria? Esta reflexión, queda en muchos casos postergada. Es la propia “idea de Universidad” que está desalineada, en desequilibrio, respecto al entorno. Desde este punto de vista, la Universidad puede educar, sin duda, y hacer cosas interesantes pero en muchos casos no es capaz de reflexionar sobre sus prácticas.

Metodología

El tipo de estrategia general hacia la cual se orientó el diseño es cualitativa, ya que viene impuesta por el principio de vigilancia epidemiológica del diseño, a partir de las preguntas problematizadoras iniciales. El estudio adoptó un perfil exploratorio de orden cualitativo utilizando una encuesta de preguntas con opciones cerradas con el fin de registrar y analizar las incumbencias en docencia universitaria que tienen los estudiantes de doctorados vinculados a las Ciencias Biológicas.

Los individuos que respondieron la encuesta fueron 22 jóvenes, entre 26 y 32 años de edad, de los cuales el 77 % eran mujeres. Los títulos de grado varían entre Licenciados en Biodiversidad, en Biotecnología, Bioquímicos y Médicos Veterinarios. En promedio hacía 4 años que habían obtenido sus títulos de grado y 2 años y medio que ingresaron al doctorado. En el 100 % de los casos tenían becas, en su mayoría otorgadas por CONICET excepto una de INTA y una para docentes de Universidad Nacional del Litoral (UNL). Las Universidades donde están realizando sus posgrados son: Universidad de Buenos Aires (UBA), UNL, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Universidad Nacional de Rosario (UNR) y Universidad Nacional del Sur (UNS).

Las preguntas estuvieron vinculadas a: el lugar donde realizan su trabajo, cual fue el motivos que lo llevo a postularse para el ingreso, como fue su incorporación en el grupo de trabajo y con sus pares, si participaron en la propuesta del plan de trabajo y si las fuentes de financiamiento son suficientes para realizar su plan. Cuáles son sus intereses vinculados con la docencia Universitaria. Referido al grupo de trabajo si las prioridades están en las fuentes de financiamiento, en la producción científica, si forman parte de actividades en docencia universitaria y cuál es la frecuencia con las que realizan reuniones dedicadas a investigación y dedicadas a do-

³ Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

cencia. Por último, una serie de preguntas en las que las opciones de respuesta incluyen investigación, docencia o ambas por igual.

Resultados

El lugar de trabajo donde desarrollan sus proyectos es en un 45,5 % de los casos una Universidad Pública, el mismo porcentaje en Institutos de Investigación, un caso en una Instituto vinculado a producción (INTA) y un caso en Universidad Privada. A su vez, el 27 % de los encuestados tenían además de su beca un cargo en docencia universitaria que en promedio demandaba el 30 % de su tiempo. Con un rango entre el 10 % (ambos casos de UNL) hasta 50 % (ambos casos de UNNE).

Las opciones respecto al motivo por el cual decidieron realizar el posgrado son presentadas en la figura 1. Se observa que la mayor proporción (45,5 %) tomaron su decisión considerando su interés solamente en la investigación. El resto por el interés conjunto entre investigación y el tema del proyecto (31,8 %) o entre investigación y la opción laboral que lo ofreció la beca en el momento de graduarse (22,7 %).

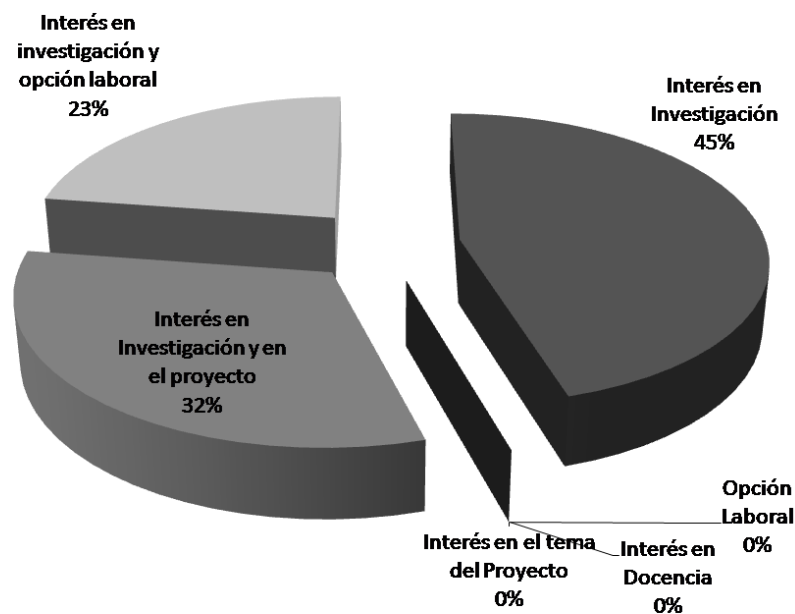


Figura 1: Distribución de los encuestados considerando los motivos por los que decidieron realizar el doctorado.

En la mayoría de los casos (74 %) fueron seleccionados por el grupo de investigación donde realizan su trabajo de tesis basándose en sus antecedentes y una en-

trévista o concurso previo, el resto (36 %) ya trabajaba en el mismo grupo antes de graduarse realizando su trabajo final de grado o actividades de formación extracurricular para alumnos. La incorporación al grupo de investigación les resultó fácil en el 73 % de los casos y el resto consideraron que fue con altibajos o incluso difícil. Sólo un 32 % intervino en la formulación del plan de trabajo propuesto para el doctorado mientras que el resto utilizó una propuesta que surgió del grupo de investigación o de un proyecto previamente financiado.

Cuando se indagó respecto a las preocupaciones presentes en los grupos de investigación, el 77 % afirma que las fuentes de financiamiento son una preocupación constante y en el 90 % de los casos la producción científica medida a través de publicaciones disciplinares con factor de impacto. El 91 % de estos grupos están vinculados con la docencia universitaria. En el 54 % de los casos no suelen realizar reuniones vinculadas a temas docentes mientras que un 27 % de estos grupos realizan reuniones vinculadas a su función docente con una periodicidad mensual, el resto (19 %) con frecuencias aún superiores. Estos mismos grupos realizan seminarios vinculados a investigación con una frecuencia semanal (36 %) o quincenal (32 %), mientras que el 18 % de estos seminarios tienen una frecuencia mensual.

A pesar de esta escasa dedicación a la docencia que manifiestan los entrevistados el 96 % de ellos reconoce que una vez terminado su doctorado les interesaría formar parte de la docencia universitaria. Un 50 % aceptaría realizar ambas actividades en la actualidad (docencia e investigación) si tuviera acceso.

Por último, se incluyeron una serie de preguntas que podrían permitir observar que aspectos referenciales tienen ellos del docente universitario, del investigador o de ambas profesiones. Aunque en el 77 % de los casos reconoce que tanto investigación como docencia requieren de una capacitación especial y de una cuidadosa planificación. En aproximadamente el 50 % de los casos coinciden que ambas actividades tienen la misma importancia en la sociedad y la misma necesidad de formar equipos de trabajo pero en estas dos preguntas, el 50 % restante asigna sólo a la profesión de investigador la importancia social y la necesidad del trabajo colaborativo. Además, en referencia a la mejor perspectiva económica y la necesidad de mayor dedicación horaria para cumplir su función el investigador se posiciona sobre el docente o sobre el que cumple ambas funciones (figura 2).

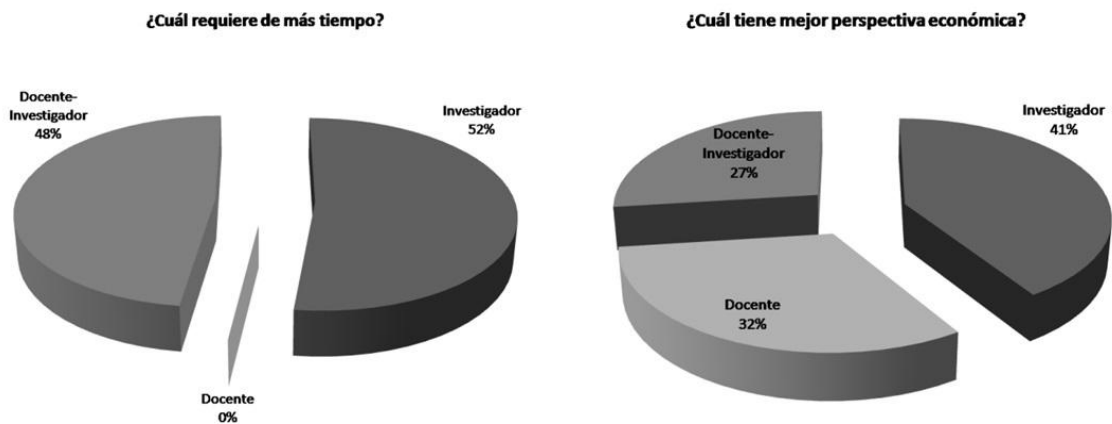


Figura 2: Resultado de la encuesta referida a tiempo requerido y perspectiva económica ante las opciones investigador, docente universitario o ambos por igual

Discusión

En la Universidad de hoy existen diferentes formas de observar acciones políticas, tanto en sus límites internos como externos, aunque es preciso destacar que estos límites son muy difusos si los comparamos con los que observaba Kant en el Conflicto de las Facultades en 1798. Derrida⁴ destaca en su “traducción” de Kant que las diferencias entre exterior e interior universitario están vinculadas con “la dificultad en la definición de un exterior que mantiene con el interior una relación de semejanza, de participación y de parasitismo que puede dar lugar a un abuso de poder, a un exceso propiamente político”. Kant hace más de 200 años había definido a “los sabios que no pertenecen a la Universidad, que simplemente cultivan una parcela del vasto conjunto del saber” esta mirada constituye una figura que aún hoy prácticamente no se desdibuja en el entorno universitario. En la actualidad existe una fuerte conexión del “interior” universitario con las agencias y consejos nacionales que proveen un cúmulo de investigadores. En tiempos de Kant, esto “talleres” no pertenecían a la Universidad, no era visible colaboración, competencia, ni conflicto entre la Universidad y estas sociedades científicas y, sin embargo, no representaban un estado de naturaleza de la ciencia. Derrida, resalta que “tales instituciones, que son también efectos de la razón, desempeñan un papel esencial en la sociedad. Hoy, la competencia y los conflictos de frontera pueden ser muy graves entre centros de investigación no universitarios y facultades universitarias que realizan, a la vez,

4 Derrida, J. (1984). *Kant: el Conflicto de las Facultades. La Filosofía como Institución*. Ed. Juan Granica. Barcelona, 22-52.

investigación y transmisión del saber, producción y reproducción de los conocimientos. Estos problemas no se dejan ya aislar o circunscribir desde el momento en que conciernen a la política de la investigación científica”.

En las aproximaciones que realiza Bruner⁵ sobre el culturalismo en su obra “La educación, puerta de la cultura” señala que, la evolución de la mente no podría existir si no fuera por la cultura, ese simbolismo compartido de una comunidad cultural. La cultura es conservada, elaborada y pasada a generaciones sucesivas y que a través de la transmisión, continúan manteniendo su identidad y su forma de vida. Así, los significados aseguran su negociabilidad y su comunicabilidad. Bruner remarca que la tarea del culturalismo es doble. Por un lado, toma la cultura como un sistema de valores, derechos, intercambios, obligaciones, oportunidades, poder. Por otro lado, examina como las demandas de un sistema cultural afectan a aquellos que deben operar dentro de él. Se concentra en cómo los seres humanos individuales construyen realidades y significados que los adaptan al sistema, con qué coste personal, con qué resultados esperados.

Si consideramos a la Universidad como una comunidad que se especializa en el aprendizaje entre sus miembros. La pregunta ahora es: ¿Los profesores universitarios estamos preparados para reflexionar acerca de si queremos que nuestros estudiantes alcancen un juicio sensato, que lleguen a confiar en sí mismos, que trabajen en forma colaborativa? Entonces debemos repensar que estas competencias no se encontrarán si la trasmisión sigue una única dirección.

En palabras de Camilloni⁶, el alumno universitario es definido, simultáneamente como un sujeto joven, con capacidad ilimitada de aprendizaje y a la vez maduro que debe demostrar los productos de su aprendizaje como individuo adulto. En este contexto, el docente opera como un agente social que colabora en la selección de los mejores. En el caso de los estudiantes universitarios de posgrado esta idea se refuerza aún más cuando el postulante accede a su beca doctoral. El verdadero alumno es el discípulo que lo toma como paradigma profesional o científico. Así como hay verdaderos maestros también hay verdaderos alumnos. Según este enfoque, el Profesor forma a los alumnos y les deja una marca indeleble. Es por esta vía que se puede resolver la difícil articulación entre las funciones de docencia e investigación. De las dos, se prioriza la investigación lo cual, en verdad, es estimulado por un sinnúmero de signos institucionales. Entre ellos, además de los estímulos materiales, el más importante es, sin duda, el reconocimiento de la comunidad

5 Bruner, J. (2015). La educación, puerta de la cultura. Antonio Machado Libros.

6 Camilloni, A. (1995). *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento gestión y evaluación “didáctica de nivel superior” universitaria. Universidad Católica de Valparaíso.

científica nacional e internacional. Así, los alumnos de doctorado ven su futuro mediato siguiendo los pasos de su mentor. Él o ella, está concentrado en las fuentes de financiamiento, en la producción científica y hasta incluso, en muchos casos, le escribe su plan de tesis, ni siquiera le da espacio a que se retropregunte si la hipótesis planteada es válida, si la metodología es la adecuada, no hay dudas, las decisiones ya fueron tomadas.

Desde esta perspectiva, el profesor se propone como modelo, es a través de su propia formación que considera que podrá proporcionar la mejor enseñanza. Porque consiste en formarse y mostrarse como científico, como profesional y, también, como docente. 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). Como pudimos observar en este pequeño conjunto de casos, la frecuencia de las reuniones con fines de investigación es superior a la de las reuniones que se proponen para atender situaciones, problemas, reflexiones necesarias en docencia universitaria. ¿Los docentes universitarios de las Ciencias biológicas, estamos preparados para la reflexión o priorizamos la producción?

Bruner en 1960 señaló: “El profesor es un guía, alguien que te ayuda a entender y a descubrir por cuenta propia”. Sus reflexiones sobre educación van adquiriendo nuevos horizontes según pasan los años, en 1983 estaba preocupado acerca de cómo los procesos cognitivos, concebidos como “solitarios e intrapsíquicos” podían ser apoyados por pedagogías adecuadas. Para luego asegurar que, el desarrollo intelectual depende de una interacción sistemática y contingente entre el que enseña y el que aprende. En sus propias palabras, “la educación no es una isla sino parte del continente de la cultura”, si consideramos a la Universidad como ese continente, es difícil de pensar que en nuestros días, “un solo profesor, presuntamente omnisciente, cuenta o muestra explícitamente a aprendices presuntamente ignorantes algo de los que presuntamente no saben nada”, el aula universitaria debe ser reconceptualizada, convirtiendo el aprendizaje en un proceso intersubjetivo y no dominado solamente por las acciones de mostrar y contar. Considerando estas reflexiones nos podemos preguntar, por ejemplo, ¿Cuándo la creatividad es estimulada en un aula universitaria de “Ciencias biológicas”? La mayoría de las personas creativas destacan la importancia de ver los problemas desde diferentes perspectivas y con sus aportes muestran el modo de relacionar ideas de distinto orden, en contraposición, en la Universidad nos han inducido a creer que el conocimiento es algo definitiva-

mente dado y certificado y no un proceso de creación en constante desarrollo, no es necesario un equipo de trabajo, eso si es necesario para investigar. Donde el estudiante de posgrado materializa las acciones que como mandato surgen de su diseño experimental, según está escrito en su plan y el docente universitario vuelca sus conocimientos en el aula. ¿Cuando ese aprendiz toma contacto con el aula universitaria? Más aún, tiene interés actual en ingresar al aula, probablemente no, prefiere asegurar su futuro en la estabilidad económica que le espera en el sistema de investigación pero sabe que para ello, va a tener que depositar todo su tiempo, todo su esfuerzo.

La producción creativa resultaría así una meta social; la necesidad de su inclusión como objetivo de la enseñanza universitaria no puede soslayarse. Se observa hoy en América Latina una radical incapacidad de la Universidad para “pensar” y “expresar” reflexivamente el cambio de la sociedad que viene con la globalización, la revolución científico-tecnológica y con el nuevo papel que el conocimiento empieza a jugar en todos los ámbitos de la sociedad. Ella no representa, ni siquiera lejanamente, una síntesis reflexiva de la época y sus cambios.

En este sentido, la Universidad argentina atraviesa realidades comunes a otras Universidades. En el informe Educación Superior en Iberoamérica del año 2011, se observó que la tasa bruta de participación—es decir, el número de matriculados, independiente de su edad, expresado como porcentaje de la cohorte en edad de cursar estudios superiores en España, Portugal, Cuba, Venezuela, Argentina, Uruguay y Chile, muestran tasas de participación superiores a 50 %. Con fines comparativos, se puede mencionar que algunas tasas ubicadas en la franja del 50% al 60% son hoy propias de países desarrollados, encontrándose allí Irlanda, Austria, Francia y Reino Unido, mientras Suiza está a punto de sumarse. Además, Argentina al igual que España, Portugal y Brasil han hecho una apuesta efectiva por la Ciencia y Tecnología, creando condiciones reales para que la innovación, el emprendimiento y la capacidad de generación de nuevas ideas constituyeran un foco que elevará simultáneamente la calidad de la educación y de la investigación producida en el ámbito universitario. Igualmente, el vínculo con la sociedad y la transferencia de tecnología fueron áreas de importancia, con apuestas en la internacionalización de los alumnos. En el fondo, en las universidades iberoamericanas parecería que se enfrentan dos posiciones hasta cierto punto irreconciliables: por un lado están los que consideran que las instituciones son un factor estratégico del desarrollo y deben contribuir al mejoramiento del índice de innovación del país, lo cual requiere universidades fuertes y de investigación para la formación del talento humano de alto nivel, «universidades emprendedoras»; por el otro, quienes han optado por el estilo de

universidad de corte tradicional, más auto-referenciales y para decirlo en una palabra, «clásicas». A partir de estas posiciones cada una asigna tareas diferentes a las instituciones, fundamentalmente a las universidades. De aquí se derivan posiciones políticas no siempre bien fundamentadas. Para los primeros, la posición de los segundos ignora que las condiciones de reproducción de ese estilo de universidad han pasado. Para los segundos, la posición primera equivale a aceptar la denominada «universidad de mercado», lo que consideran inaceptable por razones teóricas fundamentales. Entre tanto, las universidades más solidas y consolidadas se esfuerzan por ser pertinentes científica y socialmente. Pero a su vez como parte de otra autonomía presente en la vida universitaria y que se reflejan en las palabras de Bruner, “si bien las instituciones se pueden complementar funcionalmente unas a otras, también compiten por privilegios y poder”. “La educación tiene demasiadas consecuencias para demasiados sectores como para dejársela a los educadores profesionales”.

A manera de retropregunta final, los profesores universitarios ¿estamos todavía apegados al Conflicto de la Facultades? La Facultad superior será la que consiga más proyectos, más publicaciones, más becarios que en un futuro cercano (no más de cinco o seis años) se convertirán en investigadores, que seguirán los pasos de sus mentores en intentar conseguir publicaciones, proyectos, recursos económicos. Siempre presente el carácter competitivo y el énfasis en expectativas de utilidad económica. Pero donde está la responsabilidad por transmitir esos saberes que otra era el mayor tesoro universitario. Cómo se trasmite la necesidad o mejor aún el deseo de saber, si el saber científico ha tomado una forma dogmática, irrefutable o peor aún inalcanzable. Porque en el aula de ciencias no existe la interpelación, el debate, ni la reflexión. Porque la búsqueda de la verdad se limita a una publicación, en la que el autor se expresa como sujeto ausente con conclusiones potenciales pero que se aferra a lo empírico como argumento intocable. En El conflicto de las Facultades, la Facultad de Filosofía es la que siempre debe estar presente, la que sólo se somete ante la autoridad de la razón, la que se encarga de plantear las interrogantes que nadie hace. En este momento universitario, todos deberíamos ser invitados a un permanente ejercicio de interrogación, a ser el ala izquierda en el ámbito de los saberes superiores. La resistencia a todo dogmatismo, a todo paternalismo, a todo autoritarismo. Para Kant la Universidad representa una institución de vigilancia y promoción de la autonomía en el ámbito intelectual y social.

¿Cuándo comenzaremos a reflexionar sobre la responsabilidad de ser profesor? La interpelación del otro nos hace responsable pero no existen preguntas en las clases magistrales. De qué forma podemos resignificar la tarea de docente universita-

rio, no solo como investigadores, sino qué deseamos saber y nos preocupamos por el saber de nuestros alumnos y nos hacemos responsables por la interpelación del otro. Nuestra función debería estar dirigida a ampliar sus perspectivas, a que constituyan su propio juicio, a que reconozcan la pluralidad y la diversidad, a que reconozcan el trabajo colaborativo como meta pero con pensamiento autónomo.

Para concluir, he decidido utilizar las palabras de Figueroa⁷ “La ausencia de reflexión o su resistencia, inhibe en definitiva, la posibilidad de autonomía del individuo y de la propia sociedad. Además, debemos considerar también como un signo de autonomía cuando un sujeto que ha sido socializado en la lógica del autointerés llega a ser capaz de mirar más allá de sí mismo. En el centro más decisivo del kantianismo impera la convicción de que el origen de toda inmoralidad reside en justificar el sufrimiento de algunos en la prosecución de supuestos beneficios futuros. Desde esta perspectiva, un modelo social económico que no puede universalizarse como beneficio material y moral. La educación posee un sentido ético también en la medida en que desarrolla en los individuos la disposición a visualizar futuros posibles de mayor moralidad”.

Bibliografía

- Balan, J.** (1993). Governance and finance of national universities in Argentina: Current proposals for change. *Higher Education*, 25(1), 45-59.
- Bentley, P. J., & Kyvik, S.** (2013). Individual differences in faculty research time allocations across 13 countries. *Research in Higher Education*, 54(3), 329-348.
- Bruner, J.** (2015). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros.
- Camilloni, A.** (1995). Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento gestión y evaluación “didáctica de nivel superior” universitaria. Universidad Católica de Valparaíso.
- Derrida, J.** (1984). Kant: el Conflicto de las Facultades. *La Filosofía como Institución*. Ed. Juan Granica. Barcelona, 22-52.
- Ferry, G.** (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Figueroa, M.** (2006). Kant y el sentido ético de la educación. Una lectura en la época de la globalización. *Persona y Sociedad*, 20(3).

⁷ Figueroa, M. (2006). *Kant y el sentido ético de la educación*. Una lectura en la época de la globalización. *Persona y Sociedad*, 20(3).

Eje 6 - Historia de la universidad instituciones, disciplinas y sujetos

Núcleos temáticos:

- Reforma universitaria y reformismo: las ponencias referidas a esta temática abordaron distintas aristas del movimiento reformista y sus antecedentes, a saber, prácticas e instituciones, modalidades de enseñanza (docencia libre, universidades populares), trayectorias y recorridos académicos, relaciones entre grupos universitarios y sociedades científicas, tensiones y heterogeneidad del reformismo universitario.

- La institucionalización de disciplinas académicas en distintos momentos del siglo XX: tanto la enseñanza e investigación en vinculación con el reformismo (entre 1919 y 1925) como en la etapa que inauguró la normalización de las universidades nacionales durante la transición democrática (a partir de 1984). Las ponencias dieron cuenta de renovaciones disciplinares y de tensiones con visiones consolidadas, de campos de estudios emergentes, de nuevas prácticas y de la institución universitaria como umbral de contactos culturales.

- La universidad en los años sesenta y setenta: los temas centrales fueron la intervención de 1966, las reacciones del movimiento estudiantil en clave de radicalización política y las revistas universitarias de los años setenta, en lo que respecta a las relaciones entre tradición reformista y peronismo.

- Resignificaciones del reformismo: un conjunto de ponencias abordaron el movimiento estudiantil en distintos contextos temporales (años sesenta, setenta y noventa) y, al respecto, identificaron desafíos y estrategias.

- Las políticas universitarias entre los años noventa y nuestros días: los temas de este núcleo giraron en torno a las resistencias ofrecidas por el movimiento estudiantil, la introducción de lógicas de mercado en las universidades y los problemas en el acceso a la educación superior.

El eje contó además con tres panelistas:

- Javier Moyano (UNC): “Los reformistas cordobeses en 1918: sujetos protagónicos, antagonistas, aliados, clivajes y prácticas”

- Pablo Requena (UNC): “Las sucesivas vidas del reformismo en la cultura política argentina”

- Gustavo Vallejo (CONICET-UNLP): “A la sombra de Sísifo: una mirada sobre universidad y ciencia en la Argentina desde la segunda mitad del siglo XX”

Conclusión: los intercambios y debates suscitados durante los tres días en que se desarrolló este eje dan cuenta de la diversidad de problemas que constituyen el campo de estudios sobre historia de la universidad, cuyo objeto de conocimiento se construye en el cruce de la historia política, la historia intelectual, la sociología de la ciencia y la historia de la enseñanza.

Instituciones participantes:

Universidades argentinas: Autónoma de Entre Ríos, Buenos Aires, Córdoba, Hurlingham, del Litoral, Luján, Mar del Plata, Palermo, Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, Quilmes, Salta, San Juan, San Martín, Tecnológica Nacional y Tres de Febrero. Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICET), Centro de Estudios en Historia, Cultura y Memoria (CEHCMe), Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), CEL-UNSAM / CONICET, FESPSP/Unesp, IHuCSO/UNL-CONICET, IIGG/ Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Universidad de Buenos / CONICET y CONICET-IDEHESI-NODO IH-UCA/UBA/USAL/CEI-UNR

Coordinadoras del eje:

Fabiana Alonso y Eliana Bertero

Coordinadores de las mesas de trabajo:

Fabiana Alonso, Eliana Bertero y Osvaldo Graciano

Reformismo y renovación educativa. Trayectorias universitarias y participación estudiantil en torno a la docencia libre en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires

LUCIANA CARREÑO

lcarreno1@uvq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICET),
Centro de Estudios en Historia, Cultura y Memoria (CEHCMe).

La Reforma Universitaria, como movimiento de alcance latinoamericano, puso en escena el protagonismo de los estudiantes universitarios que pasan a constituirse como uno de los actores políticos del periodo y a definir un conjunto de postulados ideológicos que planteaban la necesidad de modificar las relaciones sociales imperantes¹. Asimismo, la Reforma tuvo una dimensión cultural y educativa expresada en una serie de demandas e iniciativas a favor de la modificación curricular de los planes de estudios, la incorporación de nuevas pedagogías en la enseñanza y el desarrollo de nuevas prácticas de investigación y de producción científica dentro de la universidad. Para estos fines la implementación de la docencia libre fue uno de principios defendidos por los reformistas siguiendo distintos modelos de procedencia europea. Dicha medida fue apoyada como un factor de renovación de la enseñanza en el contexto de los reclamos y recusaciones estudiantiles en contra de ciertos profesores a los que acusaban de un deficiente desempeño en el manejo de la cátedra. Paralelamente, la docencia libre ampliaba el principio de la libre concurrencia, implementado también con la Reforma, al incluir a la posibilidad de la no asistencia a clase la de optar por cursos paralelos a los oficiales. Finalmente, fue vista como un instrumento de apertura en el acceso a los puestos docentes monopolizados por los profesores titulares.

El presente trabajo se propone indagar sobre la implementación de la docencia libre con el fin de iluminar dos cuestiones. Por un lado, se buscará estudiarla dentro de la agenda reformista tomando en cuenta las diferentes posturas y la repercusión de los cursos libres en la vida estudiantil universitaria. Por otra parte, se intentará analizar si la libertad de cátedra abrió las puertas a jóvenes profesores que aspiraban a ejercer la docencia. En este último aspecto, se buscará analizar qué pautas

1 Esta interpretación es compartida por Portantiero (1978); Graciano (2008) y Bustelo (2015).

adquieren estas nuevas carreras y en qué medida se diferencian con otras modalidades de docencia que existían en la universidad. Para ello centraremos nuestro estudio en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en la cual se buscará reconstruir una serie de itinerarios de universitarios que acceden a la docencia libre.

El recorte de nuestro objeto de estudio parte de la consideración de que la docencia libre tuvo modalidades propias en las distintas universidades y facultades en donde fue adoptada lo cual permite que su implementación sea estudiada atendiendo a estas particularidades. En relación a nuestros objetivos, la Facultad de Medicina se destaca desde principios de siglo XX por ser la primera en diseñar un sistema de docencia libre que regulaba el ingreso al profesorado. Sin embargo, esta ampliación no modificaba el perfil ocupacional de sus egresados que continuaba orientado mayoritariamente hacia a la práctica profesional privada u hospitalaria. Esta característica se correspondía con la demanda de la población estudiantil cuya matrícula crece aceleradamente en este periodo llegando a ser la más numerosa de todo el sistema universitario.

A partir de estos objetivos, se tomarán como fuentes documentos oficiales y revistas estudiantiles y se recurrirá al análisis de trayectorias de un grupo de universitarios que solicitan ingresar a la docencia entre 1919 y 1925. En ese periodo se efectúan distintas modificaciones en las normas que reglamentaban las distintas modalidades de docencia libre y se definen los límites de ingreso para la carrera docente, sin embargo, el recorte temporal considerado en este estudio se extiende a lo largo de la década a fin de focalizar la escala de análisis en los itinerarios y las carreras que desarrollan estos universitarios. La característica común que señala a este grupo es que sus miembros participaban de una modalidad específica de docencia libre denominada *venia docendi* que se implementa en la Facultad de Medicina. El análisis de trayectorias permite evaluar las condiciones y posibilidades de acceso a la cátedra que se establecen a partir de la Reforma en comparación con otros regímenes de docencia libre anteriores como la adscripción y el profesorado suplente. Para ello se recogen los aportes de una serie de estudios que han reconstruido la historia de la universidad analizando las iniciativas y proyectos educativos, culturales y científicos que contribuyeron a modificar las pautas académicas que caracterizaban a las casas de estudios superiores². De este modo, el enfoque metodológico propuesto vincula el análisis de las modalidades de intervención estudiantil

2 Entre estos trabajos se citan los estudios de Halperín Donghi (2012); Hugo Biagini (1999); Buchbinder (2005 y 2008); Vallejo (2007); Chiroleu y Marquina (2009) y los ya citados trabajos de Portantiero, Graciano y Bustelo.

til en la política académica con la reconstrucción de prácticas e itinerarios de universitarios que comienzan a circular en la universidad reformista.

La docencia libre en la Facultad de Ciencias Médicas

La docencia libre se incorpora mediante la aprobación de la reforma de los estatutos universitarios sancionados por el Poder Ejecutivo Nacional en 1918. Estas disposiciones establecían que, además de los profesores suplentes, los diplomados de universidades nacionales y extranjeras y ciertas personas de competencias reconocidas podían dictar cursos libres dentro o fuera de la universidad (Universidad de Buenos Aires, 1918: 407-408). Más allá de estas normativas generales, la docencia libre fue regulada de modo particular en cada Facultad. Tal como ha estudiado Buchbinder, en las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas fue articulada explícitamente con la carrera docente, determinándose que los profesores de dichos cursos serían preferidos a la hora de ocupar cargos vacantes de profesores suplentes o titulares (2008: 168). En la Facultad de Ciencias Exactas, además del desempeño habitual paralelo a los cursos oficiales, los cursos libres fueron equiparados con la práctica de la extensión universitaria y, si bien admitían un público no universitario, se desarrollaban sobre temas específicos de las carreras de esa Facultad³.

La Facultad de Ciencias Médicas contaba con mayores antecedentes en la implementación de la docencia libre. Desde finales del siglo XIX, este tema se incluía dentro de un conjunto de demandas formuladas por un grupo de estudiantes liderados por José Ramos Mejía. Este movimiento a favor de la modernización de la enseñanza dio origen al Círculo Médico Argentino en 1875, el cual proyectó una Escuela de Profesores Libres que, si bien no llega a institucionalizarse, organiza un ciclo de cursos libres por fuera de la Facultad (Bargero, 2002: 93-94). Finalmente, la docencia libre se sanciona en medicina en 1906 a partir de una serie de demandas elevadas por los estudiantes, organizados en el Centro de Estudiantes de Medicina (CEM). Este movimiento, que estuvo precedido por las huelgas de los estudiantes de derecho en 1903, tuvo como consecuencia principal la reforma de los estatutos de la universidad porteña, por los cuales se limitaban las funciones de la Academia, que era hasta entonces el principal cuerpo de gobierno de la institución (Halperin Donghi, 2012: 93- 103).

³ Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales 1925, "Informe sobre Extensión Universitaria" y "Ordenanza reglamentaria de la docencia libre", Archivo Histórico de la Universidad de Buenos Aires (AHU-BA), R- 296.

A partir de esta reforma, la docencia libre se introduce formalmente en la Facultad de Ciencias Médicas. Para ello se crea primero la categoría de profesor adscripto, la cual habilitaba a ejercer la enseñanza mediante de un limitado número de conferencias dentro de una cátedra oficial, bajo la tutela del profesor titular. Con este sistema se inauguraba una instancia dentro de la carrera docente, ya que al cumplir esos requisitos estos candidatos podían aspirar a acceder al profesorado suplente. En 1907 se amplía esa disposición al sancionarse una ordenanza de docencia libre que permitía su ejercicio a los profesores extraordinarios, en referencia aquellos profesores suplentes que contaran con diez años de antecedentes en la docencia (Facultad de Ciencias Médicas, 1907). Finalmente, este monopolio del profesorado oficial culmina en 1919 cuando el Consejo Directivo debió reglamentar la docencia libre de acuerdo a los nuevos estatutos reformados en 1918.

El proyecto de docencia libre estuvo a cargo del consejero Dr. Gregorio Aráoz Alfaro, quien había se había destacado a la vez como el principal promotor de la docencia libre y como crítico del sistema adoptado en esa materia. En este sentido, el proyecto aprobado pretendía superar las reglamentaciones anteriores, las cual restringían la docencia libre sólo a los funcionarios oficiales de la Facultad (los profesores suplentes u extraordinarios) y su regulación a las normas impuestas para llegar a las suplencias, “especialmente la adscripción que siempre se ha considerado contraria a la independencia de los candidatos” (Facultad de Ciencias Médicas, 1919: 460).

Sin embargo, esta apelación a hacer valer el mérito de los candidatos justificaba al mismo tiempo la necesidad de imponer requisitos para evitar posibles excesos en la presentación desmedida de solicitudes. Con este fin se establece el requisito de la *venia docendi*, por el cual se instituía una categoría de profesor que, luego de acreditar sus méritos académicos ante un tribunal, debía dictar cursos de modo ininterrumpido por el periodo de cinco años para obtener finalmente el título de docente libre. De este modo, este sistema que se introduce a partir de la Reforma se diferenciaba de los demás regímenes del profesorado entre los cuales el camino de la adscripción era el único accesible para los graduados jóvenes y constituía el paso previo para acceder tanto a la categoría de docente libre como a la de profesor suplente. A diferencia del sistema de *venia docendi*, los adscriptos estaban bajo la tutela de un profesor titular y debía pagar una contribución de cien pesos como fomento a la biblioteca⁴.

4 Tras la Reforma, el sistema de adscripción se complejiza distinguiendo diferentes tipos según la materia en la cual se solicitaba la adscripción. Acorde a esto se fijaba un periodo de adscripción de entre 3 y 5 años, en los cuales los postulantes debían tomar cursos, asistir al titular y dar clases. Luego de ello,

Sin embargo, este complejo sistema de acceso a la docencia, así como el desarrollo de la docencia libre, deben explicarse teniendo en cuenta a una serie de factores que alteran la vida universitaria tras la Reforma. A nivel institucional, este proceso coincide con un proceso de afirmación de la autonomía de la Facultad y con el desarrollo de los institutos científicos los cuales logran inaugurarse a lo largo de la década veinte (Buch, 2006). En paralelo, las instituciones dedicadas a la salud pública se destacan como otro de los ámbitos de desarrollo profesional para los egresados vinculados a la docencia libre la cual se ejercía también en dependencias y hospitales públicos. Esta participación derivaba de la estrecha relación que, desde el siglo XIX, se entabló entre las elites médicas y las autoridades políticas en la construcción de ese aparato estatal (González Leandri, 2006: 36-79).

Paralelamente, uno de los factores principales ligados a la regulación de la docencia libre se relaciona con la constitución de una carrera académica. En este aspecto, Buchbinder destaca que el peso de las tendencias profesionalistas dentro de la universidad impedía consolidar un sistema de dedicación exclusiva y generar una identidad de los profesores en tanto cuerpo desligado de la práctica profesional. Según este autor, las nuevas reglamentaciones para el reclutamiento de profesores, si bien logran limitar considerablemente el peso de los criterios de origen social o pertenencia política en la selección, sustituyen esos criterios por otros más afines a la corporación profesional (2005: 140). De este modo, el estudio de las trayectorias se enmarca dentro del proceso de profesionalización de la medicina y de la enseñanza médica que se desarrolla en nuestro país desde finales del siglo XIX. En este sentido, debe resaltarse los vínculos entre la profesionalización, como proceso estructurante de estratificación de la nueva sociedad del siglo XX, y los cambios dentro del sistema educacional por los cuales se introducen distintos requisitos de incorporación que van definiendo las características de los grupos académicos y profesionales, según sus propios objetivos sociales, culturales y económicos. Asimismo, tanto la implementación de esos requisitos como las demandas de renovación del sistema educativo se orientan a otorgar respetabilidad y prestigio social a los nuevos profesionales cuya legitimación pasa a basarse en las calificaciones y los reconocimientos obtenidos en el campo universitario (González Leandri, 1999: 93-106).

En medicina, la injerencia de los criterios políticos en la elección de los candidatos a la docencia se incluye como uno de los puntos de mayor disputa en relación al acceso al profesorado. Paralelamente, dentro de los factores que influyen en esta

debían cumplir con dos años de docencia complementaria para obtener la categoría de docentes libres. (Universidad de Buenos Aires, 1921: 128- 134).

materia se destacan las intervenciones de los estudiantes quienes, por medio de los consejeros estudiantiles y de sus propias organizaciones, participan en implementación de la docencia libre.

La docencia libre en la agenda reformista

Tal como señalamos, la docencia libre se ubica dentro de los aspectos educacionales de la Reforma Universitaria. Sin embargo, los actores que promovieron la implementación de esta medida no se posicionaron de un mismo modo en relación a este movimiento, e incluso muchos de ellos se manifestaron en contra de sus principales postulados. En este sentido, resulta necesario partir de la consideración de que movimiento reformista implicó un amplio campo de identificación, el cual, incluía diversos posicionamiento y disputas por el sentido que debía caracterizar a la Reforma. En este sentido, tal como ha estudiado Graciano la militancia en el reformismo constituyó un factor fundamental en la vinculación para un grupo de estudiantes y profesores que, en su condición de intelectuales, se identificaron con un programa de acción en el seno de la universidad y compartieron un suelo ideológico inscripto en la cultura política de izquierdas (2008: 26). Para este grupo, la renovación educativa y científica de la universidad implicaba, no solo la modernización de sus métodos de enseñanza, sino también nuevas concepciones sobre el papel que debía cumplir la universidad como institución proveedora de saberes y respuestas a los problemas de la sociedad (2015). Por otra parte, según ha analizado Bustelo, esa identificación de la Reforma no fue objeto de consenso y en torno a ella se fueron configurando distintas polémicas en la cuales se discutió por un lado, la inscripción de este movimiento en distintos filones de la izquierda o bien en el incipiente nacionalismo político; y, por el otro, la identificación de la Reforma con cambios exclusivamente institucionales o con una reforma que implicaba un orden social más igualitario y se ligaba a las fracciones de izquierda del campo político (2015:10).

De este modo, el movimiento reformista implicó una revisión crítica que apuntaba a una amplia renovación del campo cultural por lo cual es necesario contextualizar los planos por donde transcurren las polémicas del periodo. Ello supone complejizar el análisis dicotómico entre posiciones “reformistas” y “antireformistas” para considerar las disputas e intereses contrapuestos que se suscitan en relación a los diversos temas y postulados de la Reforma, entre los cuales se incluye la docencia libre (Calderari y Funes, 1998:10). Para ello, en este apartado analizaremos la

repercusión de esta medida en el ambiente estudiantil y las posturas que circularon en torno al papel que debía cumplir la docencia libre en la renovación universitaria.

Tal como señalamos, la docencia libre había formado parte de los reclamos del CEM que condujeron a la reforma de los estatutos de 1906. Posteriormente, el tema queda formalmente incorporado a las demandas del reformismo dentro del proyecto de ley universitaria sancionado en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios reunido en Córdoba en 1918. Allí se establecían dos características generales: la docencia libre podría ser ejercida por diplomados y personas de mérito reconocido y, por otro lado, las Facultades debían reglamentar los requisitos de los candidatos, aunque establecían el derecho de apelación. Sin embargo, en las deliberaciones del Congreso se explicaba que los requisitos exigidos para la docencia libre se dirigían a la corrección de los defectos del sistema de concursos. Para ello el autor del proyecto citaba los aportes de Gregorio Aráoz Alfaro sobre la docencia libre (Pozzo, 1927: 86-89).

Una vez sancionada la Reforma en la universidad porteña, la implementación de la docencia libre fue promocionada en las revistas estudiantiles de la Facultad de Medicina. Dentro de las revistas que circulaban en ese momento, la *Revista del Círculo Médico Argentino y del Centro de Estudiantes de Medicina* (CMA-CEM) y la revista satírica estudiantil *La Cureta, Órgano de la agrupación pro reforma de los estudiantes de Medicina*, se destacan como dos tipos de publicaciones diferentes desde las cuales analizar el debate por la docencia libre. En ese sentido, *La Cureta* representaba un tipo de periodismo universitario independiente al órgano gremial estudiantil, y a diferencia de la postura que mantuvo ese centro en los años inmediatamente posteriores a la Reforma, se caracterizó por alentar una inscripción extra universitaria del movimiento reformista.

Pese a estas diferencias ideológicas, en ambas revistas se consideraba apropiada la exigencia de requisitos que regulasen el acceso a la docencia libre, si bien en este punto, en *La Cureta* el proyecto original de la *venia docendi* era considerado “algo oficinesco” (Salaverry, 1918: 101). Paralelamente, en el órgano del CEM se daba cuenta solamente de tendencias divididas en el estudiantado en relación al tipo de prueba que debía legitimar al docente libre, señalando una postura favorable al concurso oral y otra, al trabajo escrito (Bosch, 1919:204). Asimismo, el CEM inauguró dentro del local social de la institución una Escuela Libre cuyos cursos se inauguran en 1919 con la conferencia del Dr. Agudo Aguila, quien fue el organizador de la Facultad de Medicina de la Universidad del Litoral y un docente autorizado con la *venia docendi* (CMA-CEM, 1919: 703-704).

Asimismo, en ambas revistas se reconocía la trayectoria del autor del proyecto de docencia libre, Aráoz Alfaro, pese a que este profesor se había posicionado en contra de la participación de los estudiantes en gobierno de la Facultad (Aráoz Alfaro, 1920). Esta aparente contradicción puede entenderse dentro de un espacio de interés común que vinculó a los estudiantes reformistas y un sector del profesorado que defendía la creación de instancias de investigación y la revisión del sesgo profesionalista la universidad. Dentro de ese espacio, la postura de Aráoz Alfaro resulta coincidente con la de aquellos sectores comprometidos con la investigación (como Alfredo Lanari o Bernardo Houssay) los cuales no siempre veían con buenos ojos lo que consideraban una presencia demasiado protagónica de los estudiantes en la dirección de los asuntos académicos (Calderari y Funes, 1998: 35).

Luego de estos comentarios iniciales es posible rastrear, a través de éstas y otras publicaciones, las intervenciones estudiantiles sobre la implementación de esta práctica docente. Estas se orientaron, por un lado, a añadir pautas de acceso a la docencia libre, y por otro, al control sobre la forma que la que esta se ejercía.

En relación a las nuevas regulaciones, los debates en el Consejo Directivo se efectuaron con la participación e incluso bajo la iniciativa de los consejeros estudiantiles. En esta materia, el posicionamiento de los consejeros estudiantiles en el debate fue restrictivo tendiendo a agregar nuevas regulaciones sobre el ejercicio y el acceso a la docencia libre. En este sentido, se cita el proyecto presentado por el consejero estudiantil Osvaldo Loudet sobre la creación de mesas de examen únicas como complemento necesario de la docencia libre con el fin de que los alumnos no eligieran al profesor más benévolo en los exámenes (Facultad de Ciencias Médicas, 1920: 288). Posteriormente, en 1924, el consejero estudiantil Héctor Caretti pidió agregar nuevas restricciones señalando una cantidad mínima alumnos para contabilizar los cursos libres (Facultad de Ciencias Médicas, 1924: 367- 368).

De este modo, los consejeros estudiantiles apoyaron la introducción de nuevas pautas para regular la docencia libre. Estas se modifican conjuntamente con las condiciones para acceder a las adscripciones en virtud del elevado número de estas solicitudes “que a diario se presentan” (Facultad de Ciencias Médicas, 1923: 1103). Para ello se agregan requisitos para presentar solicitudes en base al promedio de calificaciones de la carrera. Posteriormente, se imponen nuevos criterios de selección en las adscripciones, a las cuales también adhirió Caretti, en las que se privilegiaba la especialización de los aspirantes en la materia elegida sobre el criterio anterior que ponderaba el promedio (Facultad de Ciencias Médicas, 1924: 673).

Otra modalidad de intervención estudiantil se ejerció por medio del control del ejercicio de la docencia libre, denunciado por ejemplo ciertas irregularidades que

impedían el desarrollo de estos cursos⁵. Asimismo, esta vigilancia se operó a través de la impugnación de determinados candidatos a los que se acusaba de recurrir a influencias políticas para la obtención de la cátedra. En ese aspecto, el caso de mayor repercusión fue la disputa mantenida en 1923 entre el CMA-CEM y Dr. Agudo Aguila, autorizado con *venia docendi*, en torno a la provisión de la cátedra de clínica psiquiátrica. Este conflicto tuvo lugar a partir de la denuncia de que este docente, al cual era señalado como médico personal del Presidente Hipólito Yrigoyen, había recurrido a sus influencias políticas logrando que se sancione un decreto del Ejecutivo relativo a la composición de las ternas. A partir de ello, el CEM elaboró un informe en el cual se revelaban una serie de irregularidades en la autorización y en la docencia libre ejercida por este profesor (falta de méritos del docente, ausencia de alumnos en sus clases, público ajeno a la Escuela, entre otras) y lograron que el Consejo Directivo le retirase la autorización de *venia docendi*. Por otra parte, esta función de vigilancia también fue ejercida por los consejeros estudiantiles en la impugnación de la autorización de *venia docendi* para el diputado radical Leopoldo Bard (Facultad de Ciencias Médicas, 1925: 459-464).

Estos conflictos y la postura adoptada por el CEM se explican por la tendencia ya señalada sobre la vinculación entre las asociaciones estudiantiles y el gremio médico en la defensa de los criterios profesionales de selección docente. Sin embargo, estos casos revelan la existencia de tensiones que se operaban en esa vinculación estudiantil- profesional a raíz de la injerencia de la política partidaria al interior de la vida estudiantil. En ese sentido, debe señalarse que el decreto presidencial se fundaba en un petitorio de un grupo de estudiantes que favorecían la postura de Agudo Ávila y que dentro del CEM existían antecedentes cercanos en los que se advertía una estrecha filiación política al interior de la institución⁶. En sentido contrario, estas acciones fueron objeto de crítica por agrupaciones como la ya citada Agrupación pro Reforma Universitaria representada en la revista *La Cureta* y por el periódico *Acción Universitaria*.

El criterio que fundamentaba las críticas de estas agrupaciones se observa en el testimonio de José Belbey, quien había sido el principal animador de la revista *La Cureta*. En una encuesta del periódico estudiantil *Acción Universitaria* sobre los

5 Se cita, por ejemplo, una denuncia del CEM en contra del Prof. titular Leandro Valle por impedir el acceso a los suplentes para dictar cursos libres en el anfiteatro de clínica operatoria. (Facultad de Medicina, 1921: 470-471).

6 Agudo Ávila había sido invitado por el CEM para inaugurar la Escuela de Cursos Libres. Asimismo, se cita el proyecto de la comisión directiva del CEM entre 1921 y 1922, a favor de colocar una placa en la biblioteca del centro nombrando "benefactores de la Reforma a los Dres, Hipólito Yrigoyen, José S. Salinas y Julio Iribarne" ("Placas y lápidas" *La Cureta*, año III, nº 15, 1921, pp. 281-282).

logros de la Reforma, Belbey defendía la imposición de requisitos en la selección docente como un medio de asegurar la calidad de enseñanza:

Antes transcurría la existencia del estudiante, en una despreocupación completa de lo que lo rodeaba, como gobierno. Ahora, es necesario fijarse un poco más, estudiar a los hombres que enseñan y a los que dirigen esta enseñanza. (...)

Realizada esta situación, son posibles múltiples beneficios prácticos, la mejora de la enseñanza, en relación a la libre concurrencia, merced al derecho de elegir el profesor que más satisfaga. La docencia libre, es el resorte que hace esto posible ¿qué es imperfecta? Se la perfecciona. Se controla mejor el ingreso a la libre docencia (Belbey, 1925).

De este modo, la docencia libre fue defendida por los estudiantes como un medio que abría las puertas del profesorado a los graduados jóvenes. Asimismo, esta apertura que promovía la docencia libre se complementaba con un discurso meritocrático que se asociaba a la renovación científica de la universidad y la eliminación de todo criterio ajeno a la probidad científica y profesional en la elección de los docentes. Al implementarse en medicina, tanto las intervenciones de las agrupaciones y los consejeros estudiantiles como la de los líderes reformistas (quienes, como José Belbey y Osvaldo Loudet, se posicionaron respectivamente a favor y en contra de una proyección de este movimiento fuera del claustro universitario) se orientaron a controlar el ingreso de la docencia libre como medio de mejorar su ejercicio.

Como ya hemos mencionado estos reclamos deben entenderse en parte dentro del proceso de profesionalización de la medicina y la enseñanza médica dentro del cual el ideal de meritocracia y la figura del experto, cuyo saber es legitimado por el juicio de sus pares especialistas, forman parte de las estrategias más características (González Leandri, 1999: 11). Al mismo tiempo, la apelación al mérito puede interpretarse dentro de los anhelos de las capas medias por acceder a los mecanismos de ascenso social contenidos en el pasaje por los estudios superiores.

Sin embargo, si bien la renovación educativa propiciada por la Reforma impulsó un proceso de apertura de la carrera docente al fomentar la realización de concursos y al intentar desterrar el uso de influencias políticas en estas instancias, ello no permite afirmar que haya existido una neutralidad “profesional” en esta materia en donde también se jugaban otros factores como el género o la procedencia étnica. Tal como analiza Lorenzo, el reformismo permaneció inmune por mucho tiempo a la variable de género con lo cual los efectos del proceso renovación de la carrera docente no alcanzaron de la misma manera a hombres y mujeres (Lorenzo, 2016: 59). Por otra parte, la procedencia étnica puede interpretarse como otro con-

dicionante, tal como se revela en el caso del Dr. Simón Rubinstein. Este universitario, quien en 1919 había presentado una demanda ante el Consejo Directivo denunciando hechos de discriminación en el internado por su origen judío, le fue denegada dos veces la *venia docendi* que solicitó en 1929 y 1935⁷.

Más allá de esos condicionantes, la noción de mérito académico aparece representada como una creencia que circula en las apreciaciones de los estudiantes sobre la docencia libre y en las trayectorias analizaremos en el apartado siguiente.

¿Por el camino del mérito?: Trayectorias de docentes libres entre el acceso a la cátedra y el manejo de aula.

El primer punto que se destaca en relación a estas trayectorias es el escaso número de pedidos de autorización de *venia docendi*: en el periodo de seis años hemos registrado un total de veintitrés solicitudes que contrastan con el elevado número de adscripciones que se presentaban en el Consejo Directivo. De este modo, analizar estos itinerarios permitirá indagar sobre el perfil social y etario de estos docentes y sobre el tipo de enseñanza que adoptan y, al mismo tiempo, comparar estas carreras con los sistemas previos de profesorado libre.

En este último sentido, el escaso número de solicitudes de *venia docendi* en relación a las de adscripción puede explicarse atendiendo a las diferencias en los requisitos de acceso a ambas modalidades. Tal como hemos señalado, esta disparidad fue señalada a la hora de justificar nuevas condiciones de admisibilidad para los adscriptos. Asimismo, al igual que la *venia docendi*, el cumplimiento de la adscripción también culminaba con la obtención del título de docente libre y habilitaba a optar por el profesorado suplente, sin embargo, a diferencia de ésta suponía un menor grado de responsabilidad al estar supeditado a un titular que ejercía como tutor. Sin embargo, ambas opciones no resultaron modos diferentes de transitar la carrera académica, sino que en varias de las trayectorias analizadas se revela que estas se ejercían de modo paralelo. De este modo, la modalidad de la *venia docendi* no supuso un camino alternativo dentro de la carrera académica sino una oportunidad adicional de avanzar dentro de esta, al establecerse la posibilidad de enseñar en más de una disciplina⁸.

7 Legajo de Simón Rubinstein. Archivo de la Facultad de Ciencias Médicas (AFCM).

8 Dado que al profesorado suplente podían aspirar sólo los candidatos que hayan ejercido la docencia en la materia que se concursaba, el estar adscrito a una cátedra y contar con la *venia docendi* en otra materia afín permitía a estos universitarios la posibilidad de concursar en dos cátedras.

Por otra parte, la implementación de la docencia libre contribuyó a diversificar las modalidades de enseñanza de la medicina en la que se incorporan nuevos escenarios de aprendizaje y a fomentar la dimensión práctica en la transmisión de conocimiento. Esta diversificación se operó transversalmente en los distintos perfiles docentes que se incorporan. En relación a ello, dentro de los casos que hemos podido rastrear, se distinguen dos perfiles etarios. Parte de esos universitarios promediaban los cuarenta años de edad al momento de solicitar la *venia docendi*. Asimismo, también se destacan varios docentes más jóvenes, egresados entre 1917 y 1922, los cuales promediaban los treinta años al llegar a la docencia. En este sentido, algunos de ellos desempeñaron paralelamente cargos como consejeros estudiantiles como el caso ya citado de Héctor L. Caretti y el de Oscar Ivanissevich, quien sería décadas más tarde conocido, en calidad de Ministro de Educación, por autorizar la intervención de la UBA en 1974.

Si bien lamentablemente no ha sido posible obtener registros biográficos de todos estos universitarios, algunas de las trayectorias reconstruidas nos permiten indagar con mayor profundidad su inserción en el mundo universitario. En este sentido, el ideal meritocrático aparece representada de modo paradigmático en las carreras del Manuel Balado y Héctor L. Caretti. Ambos ingresan a la universidad en el mismo periodo (Caretti en 1912 y Balado en 1914) habiendo terminado sus estudios secundarios en ciudad de Buenos Aires (Caretti se gradúa en el Colegio Nacional del Oeste y Balado en Colegio Nacional Buenos Aires). En su vida de estudiantes ambos recurren al Decanato para pedir exenciones arancelarias. Si bien este tipo de pedidos no permite establecer una identificación con una categoría socioeconómica⁹, si puede aludir a las dificultades y los costos materiales que los estudiantes debían afrontar para llevar adelante su carrera, entre los cuales, junto a los derechos arancelarios figuran otros de carácter secundario como la compra de libros, el transporte o el pago de un alquiler en el caso de los estudiantes que, como Caretti que era natural de Morón, debían mudarse a la capital para cursar regularmente sus estudios.

Por otra parte, en ambos casos estas solicitudes se justificaban en sobresalientes calificaciones, las cuales les permiten acceder posteriormente a premios académicos. En 1922, Balado se recibe con diploma de honor y, dos años antes, Caretti era designado con la medalla de oro, la cual rechaza por haberse manifestado en contra del sistema de premios universitarios en la revista *La Cureta* (1918: 39-40). Esa actitud, fundada en una crítica a que los premios se entregaran por las califica-

⁹ Dado que se trataba de sectores que se ubicaban dentro de la escasa franja de población que había logrado acceder a los estudios secundarios.

ciones y no en base a trabajos de investigación original, le otorgó popularidad en el medio estudiantil en el cual sobresalió posteriormente como director de la revista del CEM y como consejero estudiantil. Sin embargo, Caretti fue también identificado como antireformista por el grupo estudiantil nucleado en el periódico *Acción Universitaria*, lo cual remite a las tensiones ya señaladas dentro del amplio campo de identificación del movimiento reformista.

De este modo, ambos universitarios llegan a ejercer tempranamente la docencia tras haberse destacado como estudiantes y conseguido antecedentes en la atención hospitalaria, lo cual les permitió acceder a la *venia docendi* cuando contaban con 27 y 30 años respectivamente.

En relación a la enseñanza la modalidad de los cursos adoptada por Caretti se caracterizó por las clases multitudinarias, desarrolladas en los anfiteatros de la Facultad. Su popularidad docente queda registrada en un petitorio estudiantil solicitando un cambio de anfiteatro, dada “la enorme asistencia de alumnos”. Asimismo, en sus informes docentes aludía a la dimensión teórica- práctica de sus cursos, a partir del estudio de casos con enfermos que acudían a las clases¹⁰. Sin embargo, dado el número de asistentes, esa dimensión práctica no apuntaba a una participación de los alumnos.

Por el contrario, otros docentes orientaron su actuación optando otro tipo de clases que regulaban la capacidad del auditorio, ya fuese tanto por fines didácticos o por la especialidad de la materia. En este último sentido, puede contrastarse las clases numerosas de Caretti con las reducidas desarrolladas por Balado y por el *venia docendi* Julio Palacio. En el caso de Balado, quien llegó a ser pionero en área de la neurocirugía, sus cursos se desarrollan en las modernas instalaciones del Instituto de Clínica Quirúrgica que dirigía el Dr. Arce y el cual se incluye dentro de los institutos creados en ese periodo. Si bien no figuran los informes sobre estos primeros cursos como *venia docendi*, sus posteriores clases como docente libre se caracterizaron por un reducido número de estudiantes. Tal como señalaba en un informe de un curso en 1935, en donde consignaba el carácter práctico de su metodología: “La asistencia de alumnos fue limitada, siendo mayor el número de médicos que tiene interés por esta especialidad quirúrgica”¹¹.

Por otra parte, la trayectoria de Julio Palacio muestra un caso de docencia en el que se termina optando por el dispositivo de la clase de seminario sobre el de la clase magistral teórica. Contemporáneo de Caretti y nacido como Manuel Balado en la ciudad de Buenos Aires, Julio Palacio egresó de la Facultad en 1918. Seis años

10 Legajo de Héctor Caretti, (AFCM).

11 Legajo de Manuel María Balado, (AFCM).

después de recibido, a la edad de 30 años, consiguió la autorización de *venia docendi* para la cátedra de Clínica Médica. Previamente había llegado a ser médico agregado en el Hospital de Clínicas y en 1921 Jefe del Dispensario Municipal Antituberculoso N° 2, puesto que obtiene por concurso. Esa dependencia de la salud pública, ubicada en el barrio de Flores, fue el escenario de todos sus cursos libres hasta 1948. En sus completos informes, se detalla que comenzó alternado, junto a sus clases prácticas, otras de tipo magistral en las cuales daba cuenta de su actualización científica haciendo notar la importancia de las “modernas adquisiciones de la clínica que no figuran en los libros comunes de texto”. Sin embargo, al concluir sus cinco años como *venia docendi* recomendaba al Decano la implementación de los seminarios como método de enseñanza para la clínica médica:

“Estas clases prácticas, de seminario, ofrecen enormes ventajas pues les obliga a los alumnos a pensar, analizar y razonar delante de sus compañeros, quienes en muchas ocasiones hacen correcciones oportunas, resultando ese cambio de opiniones entre ellos y el profesor una enseñanza eficaz y al mismo tiempo amena que hace que la atención de los alumnos no se desvíe del caso clínico de estudio¹².

Por otra parte, otro grupo de universitarios solicitan la *venia docendi* a mayor edad y tras haber conseguido más antecedentes en su profesión y en algunos casos, tras desempeñar cargos políticos. En este sentido, ya hemos citado los casos del diputado radical Leopoldo Bard y el de Agudo Águila por su vinculación con las esferas políticas. Por otra parte, los casos de Humberto H. Carelli y Gonzalo Bosch se caracterizaron por destacarse en sus respectivas especialidades antes de solicitar la *venia docendi* en 1922, con 40 y 37 años respectivamente. Carelli era hijo de inmigrantes italianos que se habían radicado en la localidad bonaerense de Mercedes, en donde su padre se desempeñó como cónsul de su país. Luego de recibirse en 1909, se especializa en el área de la radiología y, en 1917 junto con otros colaboradores, funda la Sociedad Argentina de Radiología, de la cual fue varias veces presidente. Al iniciar su carrera como *venia docendi* había dictado cursos en universidades europeas por sus importantes contribuciones a la radiología- diagnóstica.

Por su parte, Gonzalo Bosch provenía de una familia con tradición en el área de la salud mental, lo cual posiblemente haya condicionado su elección por esta especialidad médica. Su abuelo Ventura Bosch había sido uno de los fundadores del Hospicio de San Buenaventura en la ciudad de Buenos Aires, institución que, luego

¹²Legajo de Julio Palacio, (AFCM).

de sucesivas reformas dio lugar al Hospital Neuropsiquiátrico de Hombres, posteriormente denominado “José Tiburcio Borda”. Al solicitar la *venia docendi*, contaba con los antecedentes de ser director del Sanatorio de Flores (para enfermedades mentales y nerviosas), socio fundador de la Sociedad Neurológica y Psiquiátrica y profesor titular en Psiquiatría en la Universidad Nacional del Litoral. Sus cursos, desarrollados en el Hospital de Clínicas y dictados en combinación con el del profesor suplente en clínica neurológica Dr. V. Dimitri, añaden otra modalidad a la variedad de formas que hemos relevado en relación a la implementación de la docencia libre. La combinación de estos cursos libres, procuraba establecer una enseñanza paralela, en la cual las clases de neurología precedían a las de psiquiatría presentando casos afines a las dos especialidades. Asimismo, la diversificación de la clase teórica era asegurada por este docente mediante las “demostraciones prácticas de las principales formas de alienación mental (...) dándole a la enseñanza un carácter objetivo”, para las cuales contaba con el “material de enfermos (...) suministrado por en parte por el “Hospicio de las Mercedes” y también por el Servicio de Neurología del Hospital Alvear”¹³.

De este modo, si bien no es posible advertir un perfil socio-familiar común en el grupo de universitarios estudiado, las diferencias etarias registradas señalan dos tipos de carreras que ingresan a la docencia por el camino de la *venia docendi*. Por un lado, la ordenanza de la docencia libre permitió incorporar a la enseñanza a “aquellos hombres de estudios y aspiraciones” que, como señalaba Araoz Alfaro, se encontraban ajenos a la universidad y dispersos en hospitales y centros de estudios (formando, como ya se ha señalado, asociaciones especializadas en un área de la medicina). Por otra parte, se distingue un grupo de universitarios jóvenes que, tras destacarse en su carrera estudiantil, ven en la docencia libre una opción más que se añade a la carrera académica y que les permitía al mismo tiempo compatibilizar la práctica profesional privada y hospitalaria con la docencia.

Consideraciones finales

El enfoque adoptado en este estudio ha buscado analizar la implementación de la docencia libre en relación con las modalidades de intervención estudiantil en la política académica. Esta consideración atiende a la relevancia que adquieren los estudiantes en la vida universitaria desde finales del siglo XIX y, principalmente,

¹³Legajo de Gonzalo Bosch, AFCM.

desde los inicios del siglo XX. En Medicina y en Derecho estos factores se manifestaron en el movimiento que condujo a la modificación del sistema de las academias y, en Medicina, en la introducción de la docencia libre. Finalmente, luego de la Reforma de 1918, esta activa participación estudiantil quedó formalizada mediante la institución del cogobierno.

A partir de estas consideraciones, se ha buscado analizar la docencia libre dentro de los debates y posicionamientos que se generan con la Reforma con el fin de complejizar la comprensión de los distintos postulados de ese movimiento. Así, por ejemplo, se han señalado casos en los que la docencia libre fue defendida por docentes que se posicionaban como “antireformistas” y también por dirigentes estudiantiles que eran impugnados por otros grupos por su posición “antireformista”. En ese sentido, se ha señalado que las cuestiones educativas y universitarias de la Reforma, lejos de constituir un terreno neutral, se incluyen dentro de debates más amplios, los cuales cuestionaban tanto el papel secundario o principal que debían tener los asuntos estrictamente universitarios dentro del reformismo, como también el papel de la ciencia y de la educación como herramienta para el cambio social.

Dentro de este marco, la docencia libre fue recibida y promocionada en tanto práctica renovadora de la enseñanza, a la que se asignaba una función de apertura en relación al acceso a la cátedra. En ese sentido, el sistema de *venia docendi* que se inauguraba con la Reforma fue defendido como una vía no supeditada a los medios tradicionales de la carrera docente, los cuales exigían la supervisión de un titular. Sin embargo, en este punto, se han analizado varios casos que indican que este sistema no implicó un camino alternativo al de la adscripción, sino que, por el contrario, significó una oportunidad paralela de incorporación a la cátedra suplente o titular. Asimismo, este aspecto señala la importancia del rol que continuaban ejerciendo los profesores titulares en calidad de mentores o tutores, dentro del campo profesional médico- universitario.

Desde otro nivel esta apertura fue entendida en base a un ideal meritocrático compartido por estudiantes y docentes defensores de la docencia libre. Tal como hemos analizado, la noción de mérito circuló en esos ámbitos como una creencia a la que se aludía para justificar los requisitos que se agregan para el ingreso a la cátedra; el rechazo a la presentación de determinados candidatos y las credenciales de los jóvenes universitarios que se incorporan a la docencia. Asimismo, esta noción representaba uno de los factores claves dentro del proceso de profesionalización de la medicina y, en el mismo sentido, una garantía para muchos estudiantes de clase

media que veían en la universidad y en las credenciales educativas una plataforma de ascenso social.

Sin embargo, en la práctica este criterio no estuvo exento de limitaciones y conflictos que se generan por la injerencia de la política partidaria dentro de la vida universitaria y estudiantil. Asimismo, se ha analizado cómo se operaban otros condicionantes o factores, como las relaciones de género, que cuestionan la supuesta neutralidad de la noción de mérito afín a los intereses de la corporación profesional.

Finalmente, las trayectorias permitieron analizar un perfil universitario en el que se combinaban una serie de prácticas llevadas a cabo entre la asistencia pública, la práctica privada y la docencia universitaria. Estas condiciones contribuyeron a diversificar los escenarios y métodos de enseñanza, lo cual constituye uno de los principales aspectos en los que la docencia libre, inaugurada con la Reforma, modificó la vida universitaria.

Bibliografía

- Bargero, M.** (2002). Condiciones institucionales y culturales de la enseñanza de la medicina en Buenos Aires: reformas académicas y movimientos estudiantiles entre 1874 y 1906, *Entre pasados*, 22, 91-112.
- Belbey, J** (1925, julio). Primera encuesta de Acción Universitaria. Respuesta del Dr. Belbey. *Acción Universitaria*, II (12), 4.
- Biagini, H.** (comp.) (1999). *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil. Desde sus orígenes hasta 1930*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Bosch, R.** (1919). La docencia Libre. *Revista del CMA- CEM*, XIX (210- 211), 195-206.
- Buch, A.** (2006). *Forma y función de un sujeto moderno. Bernardo Houssay y la fisiología argentina (1900-1943)*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Buchbinder, P.** (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (2008). *¿Revolución en los claustros? La Reforma Universitaria de 1918*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bustelo, N.** (2015). *La reforma universitaria desde sus grupos y revistas. Una reconstrucción de los proyectos y las disputas del movimiento estudiantil porteño de las primeras décadas del siglo XX (1914- 1928)*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1307/te.1307.pdf>

- Calderari, M. & Funes, P.** (1998). *Escenas reformistas. La Reforma Universitaria 1918-1930*. Buenos Aires: Eudeba.
- Chiroleu, A. & Marquina M.** (comps.) (2009). *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- CMA-CEM** (1919). Curso de psiquiatría la conferencia inaugural del Dr. Agudo Aguila. *Revista del CMA- CEM*, año XIX (213- 214), 703- 704.
- Facultad de Ciencias Médicas** (1907). Ordenanza sobre nombramiento de profesores suplentes y extraordinarios, cursos complementarios, docencia libre y formación de ternas para profesores titulares. *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, año IV, t. VII, 1907, 392-396.
- (1919). “Sesión del 6 de junio de 1919”, *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, año XV, t. XVII, 453- 467.
- (1920). “Sesión del 17 de octubre de 1919”, *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, año XVI, t. XLV, 286-290.
- (1921). “Sesión del 15 de julio de 1921”, *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, año XVIII, t. XLVIII, 467-479. .
- (1923). “Sesión del 20 de octubre de 1922”, *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, año XX, t. L, 1086- 1108.
- (1924). “Sesión del 3 de noviembre de 1924”, *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, año XXI, I, III, 5, 357-370.
- (1925). “Sesión del 17 de junio de 1925”, *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, año XXII, t. I, 442-648.
- Halperín Donghi, T.** (2012). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- González Leandri R.** (1999). *Las profesiones. Entre la vocación y el interés corporativo. Fundamentos para su estudio histórico*. Madrid: Catriel.
- (2006). La consolidación de una *inteligentzia* médico profesional en Argentina: 1880-1900. *Diálogos. Revista electrónica de historia*, Vol. 7 (1), 36-79.
- Graciano, O.** (2008). *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina, 1918- 1955*. Bernal: UNQ.
- (2015). Prácticas académicas y producción de saber de los intelectuales de izquierda en la universidad argentina, 1900-1930”. *Secuencia*, 92, 113-138. doi:http://dx.doi.org/10.18234/secuencia.voi92.1336.
- Lorenzo, M. F** (2016), “*Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para la universidad*”. *Las académicas en la Universidad de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX*. Buenos Aires: Eudeba

- Portantiero, J. C** (1978). *Estudiantes y política en América latina, 1918-1934. El proceso de la Reforma Universitaria*. México: Siglo XXI.
- Pozzo, H.** (1927) Formación del profesorado. La docencia libre. La periodicidad de la cátedra. En G. Del Mazo, G. (comp). *La reforma Universitaria. Tomo III* (pp. 73-99). Buenos Aires: Federación Universitaria de Buenos Aires.
- Salaverry, C.** (1918, sep.). La docencia Libre, *La Cureta*, año I (5), 99-103.
- Universidad de Buenos Aires** (1918). Reforma de los Estatutos universitarios. *Revista de la Universidad de Buenos Aires*. año XV, t. XXXIX, 393-419.
- (1921) Universidad de Buenos Aires, *Reglamento de la Facultad de Ciencias Médicas. Leyes, decretos del P.E, convenios internacionales, estatutos y ordenanzas universitarias*. Buenos Aires, Las ciencias -Universidad de Buenos Aires, 1921.
- Vallejo, G.** (2007). *Escenarios de la cultura científica argentina. Ciudad y universidad (1882-1955)*. Madrid: CSIC.

El Ingeniero Luis Silveyra: hacia la reforma universitaria

JORGE NORBERTO CORNEJO

PATRICIA NOEMÍ ROUX

MARÍA BEATRIZ ROBLE

DORA BARBIRIC

jcornej@fi.uba.ar / p-roux@hotmail.com/ mbroble06@yahoo.com.ar / dbarbiri@fi.uba.ar

Gabinete de Desarrollo de Metodologías de Enseñanza (GDME) – Facultad de Ingeniería –
Universidad de Buenos Aires

Introducción – Una breve biografía

La historia de la educación universitaria en la Argentina se encuentra iluminada por el brillo de algunos individuos notables, tales como Otto Krause o Luis Huergo, en el campo de la Ingeniería. Sin embargo existen, prácticamente en las sombras de la historia, un gran número de personalidades poco conocidas, generadoras de logros a veces injustamente olvidados, pero muy importantes para comprender la génesis y la evolución de la universidad en general, y la enseñanza de la ingeniería en particular, en nuestro país (Cornejo *et al*, 2015). El ingeniero Luis Silveyra Olazábal (1849-1902), decano de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en los períodos 1883-1891 y 1895-1899, y socio fundador de la Sociedad Científica Argentina (S.C.A.), fue una de esas personalidades. Sus dos campos de actuación no funcionaron como compartimentos independientes, sino que su mutua interrelación será uno de los temas de estudio abordados en el presente trabajo.

Luis Silveyra Olazábal nació en Montevideo el 21 de junio de 1849, arribando a Buenos Aires cuatro años después¹. En 1865 ingresó al Departamento de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires, creado ese mismo año por el rector Juan María Gutiérrez, para seguir sus estudios en la carrera de Ingeniería Civil, que completó en 1870 con la tesis "Mejoras de las vías públicas de la ciudad de Buenos Aires"² (Silveyra, 1870, ver imagen 1).

1 A pesar de su nacimiento en Uruguay a partir de la legislación de la época se lo consideraba de nacionalidad argentina.

2 Como dato curioso, anotemos que Valentín Balbín, otro de los "doce apóstoles" egresados en 1870, publicó en 1873 un reporte efectuado por pedido del gobierno de la Provincia de Buenos Aires cuyo título

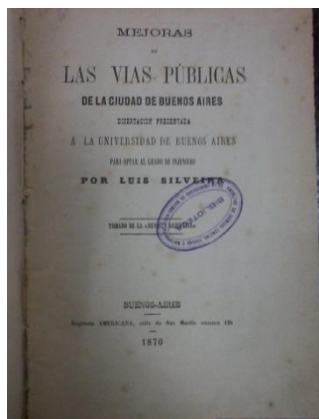


Imagen 1: Portada de la tesis de Luis Silveyra. Fotografía de los autores del presente trabajo, biblioteca de la Facultad de Ingeniería de la UBA.

Silveyra fue así uno de los míticos “doce apóstoles”, la primera generación de ingenieros nacionales, egresados de la Universidad en 1870 y que, a través de su acción profesional, académica y política intentaron desplazar la hegemonía de los ingenieros extranjeros que llegaban al país apoyados por empresas consolidadas. Esto último, en el caso de Silveyra, no impidió, como veremos enseguida, que en ciertas oportunidades trabajara en conjunto con esos ingenieros extranjeros que buscaba desplazar.

La actividad profesional de Luis Silveyra Olazábal fue muy intensa. Junto con los ingenieros ingleses John F. La Troble Bateman y John Coghlan, destacados especialistas en redes de suministro de agua, cloacas y desagües, intervino en obras del puerto de Buenos Aires, en la construcción de puentes en la provincia y en la instalación de servicios de agua en la capital. Silveyra, en representación de la provincia de Buenos Aires, actuó como perito en la demarcación de límites de la Capital Federal, entregando en 1888, junto con Pablo Biot, que representó a la Nación, el plano definitivo de los mismos (Schmidt, 2012, ver Imagen 2).

es exactamente igual al de la tesis de Silveyra. Esto demuestra la comunidad de intereses que existía en la primera generación de graduados en Ingeniería.



Imagen 2: Plano del territorio cedido a la Nación para ensanche de la Capital Federal con indicación del límite definitivamente adoptado.

Fuente: Schmidt (2012), a su vez obtenido en el Archivo Mitre, 1888.

Además, Silveyra tuvo a su cargo el estudio de la rectificación, desagües y ordenamiento del Arroyo del Gato, en la provincia de Buenos Aires; efectuó los estudios del puerto de Quequén Grande e intervino en el problema de los desagües de la zona inundable del sur de la provincia, entre muchas otras obras.

En el Concejo Deliberante de la ciudad de Buenos Aires Luis Silveyra ocupó un cargo honorario en el que presentó importantes proyectos técnicos, como la incineración domiciliar obligatoria de los residuos combustibles y un proyecto sobre el abastecimiento de aguas subterráneas para el barrio de Belgrano.

En 1872, a los 23 años, fue uno de los socios fundadores de la Sociedad Científica Argentina, iniciando dos años después su actuación académica (Santaló, s/f).

En 1874, al reorganizarse la Universidad Provincial de Buenos Aires se creó la Facultad de Matemáticas y Silveyra fue nombrado para desempeñar las cátedras de Construcciones y de Mecánica Racional. Poco después se incorporó como Académico Titular de la referida Facultad.

En 1876 y 1878 tomó parte esencial en la redacción de los nuevos planes de estudio que se implementaron en la Facultad. En ellos figuraba por primera vez la asignatura Ensayos de Materiales y posteriormente, durante su Decanato, se adquirieron las primeras máquinas del laboratorio destinado a tal efecto.

Cuando el 7 de febrero de 1881 se nacionalizó la Universidad de Buenos Aires, Silveyra pasó a ser Académico de la nueva Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas, cargo que conservó hasta su fallecimiento (Díaz de Guijarro *et al*, 2015). En esta época el De-

cano de la Facultad era al mismo tiempo el Presidente de la Academia (Halperín Donghi, 2013). El primero en ocupar simultáneamente estas dos posiciones fue Miguel Puiggari al que sucedió, en ambas funciones, Luis Silveyra Olazábal desde 1883 hasta 1891. Puiggari también fue un miembro destacado de la S.C.A., con lo que puede advertirse la estrecha relación que en esa época existía entre esta última y la Universidad de Buenos Aires (Cornejo *et al*, 2016 y Cornejo *et al*, 2015). Posteriormente, Silveyra fue elegido nuevamente para desempeñar los dos referidos cargos durante el período 1895-1899.

La salud del ingeniero Silveyra fue delicada durante varios años. En 1881 y 1885 viajó a Europa para recabar la opinión de los mejores especialistas, volviendo siempre un tanto mejorado, pero sin un completo restablecimiento, lo que lo obligó a solicitar reiteradas licencias. Falleció el 16 de julio de 1902, publicándose numerosas necrológicas para honrar su memoria. Entre ellas, destacamos el siguiente párrafo del editorial de la Revista Politécnica de 1902, debido a que su referencia a los “ingenieros nacionales” es significativa en el contexto del presente trabajo:

“Egresado de la Facultad con las mayores distinciones que ésta otorgaba entonces a sus alumnos más aventajados, supo abrirse camino rápidamente, logrando, sin pretenderlo, figurar bien pronto en primera línea en el gremio de ingenieros nacionales y ocupar elevados puestos en la Universidad y en la Administración Oficial, dejando en todos ellos marcada huella de su gestión laboriosa y honrada.” (s/autor, 1902).

Dentro de la vasta obra del Ing. Silveyra, en el presente trabajo hemos decidido estudiar su pensamiento desde dos vertientes:

1. La forma en que el ideario de la Sociedad Científica Argentina influyó, a través de la obra de, entre otros, Luis Silveyra, en la Universidad de Buenos Aires de fines del siglo XIX.
2. Sus coincidencias y diferencias con la ideología del movimiento que, en 1918, generaría la Reforma Universitaria.

Hemos empleado las siguientes fuentes documentales:

- Notas y referencias en los Anales de la Sociedad Científica Argentina.
- Notas y referencias en otras publicaciones de la misma institución.
- Referencias en las publicaciones digitales de la Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (ANCEFN).
- La tesis del Ing. Silveyra, disponible en la Biblioteca de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires.

- Materiales disponibles en el Archivo Histórico de la Universidad de Buenos Aires³.
- Revisión bibliográfica sobre urbanismo e higienismo en la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

La Sociedad Científica Argentina

Fundada en 1872, la Sociedad Científica Argentina es una de las entidades pioneras de la ciencia y la tecnología nacionales. Casi ninguna de las actividades vinculadas con el pensamiento humano en general y la ciencia en particular le ha sido ajena, y en la actualidad continúa realizando una importante labor de promoción y difusión del conocimiento. Entre sus intereses siempre destacaron no sólo la ciencia básica, sino también, y fundamentalmente, la ciencia aplicada y todo lo vinculado con el desarrollo industrial y tecnológico, orientado a mejorar la salud y la calidad de vida de la población. De hecho, entre sus fundadores y primeros miembros encontramos numerosos ingenieros relacionados con temas de urbanismo e higienismo. Según Sánchez (2015) fue en la S.C.A. donde por primera vez se convocó a científicos e ingenieros para discutir sobre problemas habitacionales.

Estos ideales pueden apreciarse con claridad en “Los Anales de la Sociedad Científica Argentina”, publicados ininterrumpidamente desde 1876 hasta el presente, los que constituyen la recopilación más completa de trabajos relacionados con los estudios científico-tecnológicos realizados en nuestro medio y en el exterior (Cornejo *et al*, 2016).

Por ejemplo, en los Anales del Segundo Semestre de 1876, Tomo II, p. 128-130 [cita no textual, la negrita es nuestra], se indica que entre los objetivos de la S.C.A. se destacan:

“Fomentar el estudio de las ciencias matemáticas, físicas y naturales, con sus aplicaciones a las artes, a la industria y a las necesidades de la vida social...Estudiar las publicaciones, inventos o mejoras científicas, y especialmente las que tengan una aplicación práctica en la República Argentina...**Reunir para este objeto a los ingenieros argentinos y extranjeros**, a los estudiantes de ciencias exactas, en la esfera de sus conocimientos, y a las demás personas cuya ilustración científica responda a los fines de esta corporación.” (Pico, 1876)

³ Aquí se encuentran, entre otros documentos, las reiteradas notas de licencia por salud presentadas por Luis Silveyra.

Basta recordar la mención realizada previamente, acerca de los trabajos efectuados por Silveyra en colaboración con ingenieros ingleses, para advertir que importantes aspectos de su obra consistieron esencialmente en el cumplimiento de los ideales de la S.C.A., en este caso, “reunir ingenieros argentinos y extranjeros...”⁴.

La obra de Silveyra

En efecto, los ideales de la Sociedad Científica Argentina debieron influir poderosamente sobre el pensamiento y la acción de Luis Silveyra, tal como lo podemos advertir en las preocupaciones que guiaron la elección de su tema de tesis. La misma, finalizada en 1870, versó sobre "Mejoras de las vías públicas de la ciudad de Buenos Aires" y en ella Silveyra estudió los diversos tipos de pavimentación posibles para la ciudad, junto a la forma de implementarlos en la práctica.

El problema estudiado aparece como anticipatorio, dado que todavía en 1896 la Revista Municipal solicitaba que “*para los barrios excéntricos calles pavimentadas*” (citado por Sánchez, 2015). Además, destacaba por su doble valor urbanístico y sanitario, pues los charcos que se formaban en las calles eran principalmente focos en que se desarrollaba el mosquito transmisor de la fiebre amarilla. La tesis de Silveyra se enmarcaba, por lo tanto, dentro de los postulados del higienismo, que precisamente era la ideología imperante en el pensamiento de la S.C.A. tanto en materia médica como en todo lo relativo a la construcción de viviendas, escuelas y otros edificios, junto al diseño urbano en general. El higienismo se encuadra dentro del optimismo positivista de la época, junto al interés por la construcción del Estado-Nación y de los ciudadanos modernos, sus habitantes. La idea de integración social, que giraba en torno a las nociones de orden y progreso, se plasmaba a través de la higiene social (Cornejo *et al*, 2016). De esta forma el higienismo suministró al urbanismo sus bases epistemológicas, y dentro de este contexto los ingenieros desempeñaron un rol fundamental, expresado en las obras e intervenciones sobre el espacio urbano que llevaron a cabo. En forma similar se expresa Novick (2008) cuando afirma que eran necesarias herramientas para imponer orden y racionalidad en la ciudad, y que tales herramientas debían estar en manos de especialistas capaces de fundar científicamente la decisión política, los ingenieros, para paliar así los conflictos socio-espaciales de la joven metrópolis. Y agrega que la confluencia de

⁴ Parecería haber una cierta dualidad entre el interés por trabajar en colaboración con ingenieros extranjeros y la intención de priorizar a los ingenieros nacionales.

higiene e ingeniería dio origen al desarrollo de disciplinas tales como la ingeniería sanitaria y la higiene social, agrupadas a su vez en lo que se conoció como “ingeniería municipal”.

Ahora bien, independientemente de cuestiones socio-políticas, el interés por el higienismo también obedecía a razones concretas. En particular, el crecimiento demográfico urbano planteaba una problemática sustantiva en relación con lo habitacional. Las ciudades, especialmente Buenos Aires, no estaban preparadas para el aumento de la población debido a la creciente inmigración, que daba como resultado la proliferación de conventillos. Esto creaba problemas derivados del hacinamiento: mayor generación de residuos, falta de luz y aireación en las viviendas, promiscuidad y contagio de enfermedades. Se consideraba por entonces a la enfermedad como un fenómeno social que abarcaba todos los aspectos de la vida humana, y se buscaba su origen en factores ambientales (Arata, 1886).

De acuerdo con la teoría miasmática, sostenida por el higienismo, era necesario proteger tres elementos básicos: el aire, el agua y el sol. Estos, provistos en cantidades y calidades adecuadas, lograrían alejar las "miasmas" que se desprendían de los cuerpos enfermos o sustancias en descomposición y atentaban contra la salud de los habitantes de las ciudades. Así, algunas estrategias urbanas frecuentes en la época eran tapar fangales y alejar industrias, mataderos y cementerios de las áreas centrales de la ciudad (Cornejo *et al*, 2016).

Se puede encontrar una preocupación similar tanto en la tesis como en las diversas asignaturas dictadas por Luis Silveyra en la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas de la UBA: Caminos Carreteros, Hidráulica y Construcciones Civiles. En los programas de las mismas (ver Imagen 3) no se encuentran contenidos de corte meramente teórico, sino aplicaciones concretas a puentes, vías ferroviarias y transporte de mercaderías, entre otros. Lo mismo se advierte en los proyectos presentados por Silveyra durante su actuación en el Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires, relativos a la incineración domiciliar obligatoria de los residuos combustibles y el abastecimiento de agua para el barrio de Belgrano.

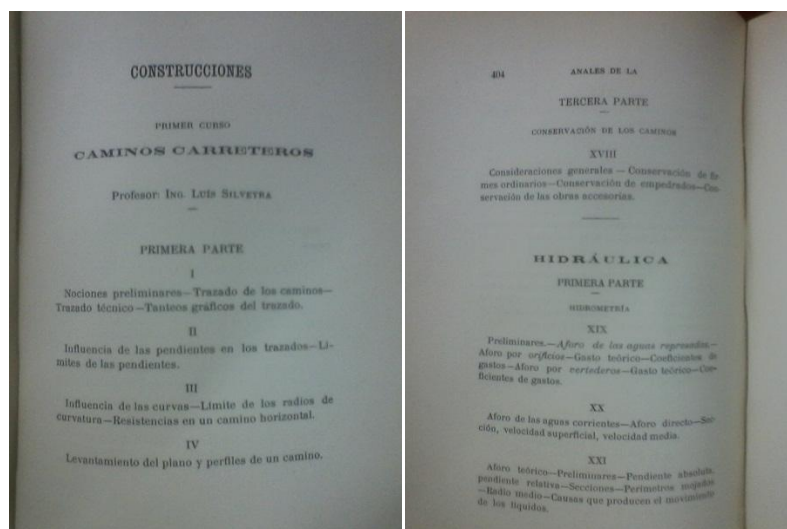


Imagen 3: Originales de los programas de Caminos Carreteros e Hidráulica, elaborados por Silveyra. Fotografía de los autores del presente trabajo, biblioteca de la FIUBA.

Los trabajos de Silveyra en el tema del agua y las vías cloacales se enmarcan también en sus preocupaciones higienistas. Incluso su tesis sobre las vías públicas en la Ciudad de Buenos Aires se relaciona con la cuestión del agua; para ello basta recordar lo dicho en relación con los charcos que servían de criadero para los mosquitos transmisores de la fiebre amarilla. Ahora bien, en la época considerada, el interés por la pureza del agua no era meramente técnico o anecdótico, sino que respondía a toda una concepción acerca de la salud. El interés por la contaminación y la canalización del agua fue consecuencia de los problemas surgidos como resultado de la expansión urbana pero responde, además, a una metáfora de origen holístico: la pureza del agua o el proceso de purificación por el agua, que hunde sus raíces en creencias ancestrales. Si bien desde una mirada definitivamente laica, tal metáfora continuó impregnando el pensamiento posterior a la Ilustración, y aún las ideas positivistas (Cornejo *et al*, 2015). De esta forma, vemos cómo una postura de corte filosófico influyó decididamente sobre el accionar técnico de un profesional de la ingeniería. Y esto tuvo a su vez impacto en la educación dado que, según Sánchez (2015) la enseñanza de la higiene a través del empleo del agua como elemento de limpieza fue el recurso pedagógico principal utilizado en la época para la incorporación de la población de bajos recursos al medio urbano.

Que los ideales de la S.C.A. hayan influido sobre la Universidad de Buenos Aires de fines del siglo XIX no debería ser motivo de sorpresa. De hecho, las primeras ideas para la creación de la S.C.A. fueron gestadas en 1871 por Valiente Noailles, Justo Dillon, Santiago Barabino y Luis A. Huergo, todos ellos en aquel momento estudiantes del departamento de Ciencias Exactas de la UBA. Sánchez (2016) men-

cional, entre los principales antecedentes de la S.C.A., el establecimiento, por parte del entonces rector de la UBA Juan María Gutiérrez, del Departamento de Ciencias Exactas, del que egresaron los primeros ingenieros en 1870. Se trató, por lo tanto, de una relación de doble dirección: la S.C.A. nació en el seno de la UBA, impregnándose así de su pensamiento y, una vez constituida, a su vez influyó a la institución en la que se había generado.

Por otra parte, según Pons Peña (1983) en los Anales de la S.C.A. *“resonaban los temas tratados por higienistas, ingenieros y arquitectos acerca de la ciudad del fin del siglo XIX”*, y fue en el seno de la S.C.A. donde se organizaron las corporaciones profesionales, promovidas por sus propios miembros. Nos encontramos, entonces, con que el siglo XIX no generó en la Argentina instituciones educativas y científicas aisladas, sino una vasta red conformada por la S.C.A., la Universidad y distintos niveles y estamentos profesionales.

Y, a su vez, esta red no estaba separada de la situación internacional. Para Ribas (1999) el ideario de los fundadores de la S.C.A. no escapaba al espíritu imperante en la época, que se hallaba enmarcado en la Segunda Revolución Industrial con una creciente asociación entre ciencia, tecnología e industria y asombrosas obras e innovaciones técnicas. El autor referido cita al historiador James Dugan, quien afirma que: *“Después de 1851 la ciencia mecánica se liberó [...] Los ingenieros estaban dirigiendo el mundo”*.

Hacia la reforma universitaria

Por otra parte, hacia 1898, el Ingeniero Ángel Gallardo⁵, en ese momento Tesorero y un miembro muy activo de la S.C.A., convocó a un grupo de importantes personalidades de la actividad académica, todos directivos o profesores de las cuatro facultades entonces existentes en la Universidad de Buenos Aires (Medicina; Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; Filosofía y Letras y Derecho y Ciencias Sociales), con el objetivo de discutir una serie de cuestiones vitales para la universidad, incluyendo temas tales como la autonomía y la gratuidad, entre otros. Cabe destacar que Ángel Gallardo era un fiel exponente de los ideales de la S.C.A., en el sentido de resaltar el valor educativo y social de la ciencia, así como la utilidad de la misma para la solución de los problemas concretos de la sociedad. Años más tarde, en 1931, Ga-

⁵ Hacemos notar que Ángel Gallardo, además de Doctor en Ciencias Naturales, formación por la que es conocido más frecuentemente, era Ingeniero Civil, al igual que Silveyra. Esto destaca una vez más el importante rol desempeñado por los ingenieros en la época que nos ocupa.

llardo sería rector de la UBA, elegido por unanimidad por los tres claustros de estudiantes, profesores y graduados, a pesar de que, paradójicamente, en ese momento sus ideales parecían haberse modificado, transformándose en un ácido crítico de la Reforma de 1918 y pronunciando declaraciones que mostraban su intención de convertir a la Universidad en un centro de formación de la élite dirigente, limitando el ingreso a la misma de estudiantes provenientes de la clase obrera (Pasolini, 2013).

La idea de la convocatoria de 1898 surgió como consecuencia del proyecto de ley presentado por el diputado conservador por Tucumán Eliseo Cantón para la organización general universitaria. Cantón tuvo una participación intensa en la vida universitaria argentina, siendo uno de los impulsores de la creación de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

Refiriéndose al proyecto de Cantón, Gallardo dice que *“a pesar de sus deficiencias, ha tenido el mérito de provocar la discusión sobre este tema trascendental, uno de los más importantes para un pueblo en formación”*. Siempre según Gallardo, la enseñanza universitaria argentina había realizado en su época grandes progresos, centrados en la mejora de los planes de estudio, la selección del personal docente y la creación de gabinetes y laboratorios modernos, junto a numerosas mejoras edilicias, entre las que incluye que *“la facultad de ingeniería ha reformado su local”*. Pero luego agrega que todavía quedaba mucho por hacer, específicamente: *“Se requiere sobre todo, poner de acuerdo la organización general universitaria con los adelantos de los institutos que la forman”*. Y es muy interesante su afirmación de que: *“Necesitamos formar una clase dirigente ilustrada que no es posible importar del extranjero, sin desaparecer como nacionalidad...Si no podemos asimilar y nacionalizar la inmigración, por abundante que sea, seremos dominados y desalojados por ella”*. Es decir, en la convocatoria a discutir los parámetros de una posible reforma universitaria, Gallardo consideraba fundamental que ésta sirviese a la consolidación de la nacionalidad, en consonancia con los ideales sustentados en la época por la S.C.A. (Cornejo *et al*, 2016). Hoy, por supuesto, podríamos discutir si la construcción de una identidad nacional propia no dependería más de la educación del pueblo que de la generación de una clase dirigente siempre tendiente a la conformación de una élite ocupada principalmente en la defensa de sus propios intereses, discusión que también, en una forma velada, se dio en el interior de la S.C.A. (al respecto, ver la discusión Huergo-Puiggari, en Cornejo *et al*, 2016).

Agreguemos que en ese momento se habían presentado en la Cámara baja dos proyectos más, uno firmado por el diputado radical por Corrientes Diego B. Scotto, estableciendo las universidades libres con plena autonomía, y otro presentado por

las propias autoridades de la Universidad de Buenos Aires, similar al de Scotto. Ambos proyectos se consideran antecedentes directos de la Reforma Universitaria de 1918, reforma que lamentablemente el diputado Scotto no llegaría a ver, dado que falleció prematuramente en 1899, cuando contaba con treinta y cinco años de edad.

Tengamos en cuenta que, en los años previos a 1898 habían tenido lugar dos hechos muy importantes. En 1885 se promulgó la Ley Avellaneda, que definió institucionalmente y de manera flexible, el perfil de las universidades nacionales de entonces (Córdoba y Buenos Aires) estableciendo la autonomía universitaria, la designación de profesores por parte del Poder Ejecutivo y la creación de un fondo universitario. En 1893 el proyecto original de la Ley Avellaneda fue parcialmente mutilado, redactándose un estatuto que permitía la reelección indefinida de las autoridades. La situación universitaria comenzaba a tornarse insostenible, y ello motivó la presentación de los proyectos referidos y la realización del debate que nos ocupa.

Uno de los convocados para el debate de 1898 fue precisamente Luis Silveyra Olazábal, en ese momento decano y académico de la Facultad de Ciencias Exactas y miembro del Consejo Superior universitario, y así podemos conocer su pensamiento acerca de estas problemáticas fundamentales. El debate fue publicado el mismo año 1898 en los Anales de la Sociedad Científica Argentina, con el sugestivo título de “La Reforma Universitaria” (Gallardo, 1898)⁶.

Las cuestiones planteadas por Gallardo fueron:

- ¿Conviene reformar la actual organización universitaria?
- ¿Debe o no ser gratuita la enseñanza superior?
- ¿Puede implantarse desde luego la completa autonomía de nuestras universidades?
- Admitiendo una intervención del Estado, ¿debe ésta ejercerse sobre cuestiones administrativas (inversión de fondos, etc.), o sobre el nombramiento y destitución de los profesores?
- ¿Conviene dividir el actual “tesoro universitario” en “fondos facultativos”, recordando que hay facultades con muchos alumnos y pocos gastos, y recíprocamente?

Las intervenciones de Silveyra en el debate fueron claras y concisas. A las cuestiones planteadas por Gallardo respondió diciendo, en primer lugar, que creía conveniente la realización de una reforma universitaria, con el objetivo de

⁶ Todas las citas de este apartado del trabajo refieren a esta publicación.

otorgar mayor libertad a las facultades en lo relativo a la designación de profesores y a todo lo relacionado con cuestiones puramente académicas, tales como la elaboración de los planes de estudio y la forma y condiciones de aprobación de los exámenes, porque *“con esto no haría sino volverse a lo que prescribía la legislación de la Universidad de Buenos Aires, antes de la federalización de la ciudad”*. Consideraba que tal autonomía debía otorgarse en forma inmediata, posición que sólo fue compartida por ocho de los veinte entrevistados, reconociendo que para concretar la referida autonomía era necesario que *“el Estado contribuya con una subvención anual que gradualmente podría ir disminuyendo, o bien creándoles un fondo universitario”*, reiterando así su opinión favorable al apoyo estatal hacia la enseñanza superior. Ángel Gallardo comenta que esta opinión de Silveyra se fundamenta en su larga actuación como decano y catedrático.

Con respecto a la gratuidad de la enseñanza, Silveyra coincidió con la opinión de la mayoría de los entrevistados (dieciocho), que se manifestaron favorables a la enseñanza paga. Sin embargo, la postura de Silveyra se encuentra matizada: *“No creo que la enseñanza superior deba ser gratuita en absoluto; pero me parece que no deben recargarse los derechos universitarios de modo tal que haga imposible el acceso a las aulas de la mayoría de los jóvenes.”* Y agrega que el Estado debe ser el factor principal para el sostenimiento económico de la Universidad, con un comentario no exento de ironía: *“Entre nosotros, donde los poderosos donan fondos y establecen legados para todo, menos para la enseñanza secundaria y superior, el Estado está en la obligación de subvenir eficazmente a su mantenimiento, so pena de tener que clausurar las universidades, lo que implicaría un retroceso, sin ejemplo en un país civilizado”*.

La relación del Estado con la universidad, en el pensamiento de Silveyra, debe ser analizada con cuidado, puesto que, como ya dijimos, por una parte apoya definitivamente el aporte económico estatal a la enseñanza superior, mientras que por otra rechaza toda intromisión del Estado en la formación y selección del personal docente. Extraña que no efectúe ninguna referencia a la necesidad del desarrollo de la extensión universitaria, tratándose de un profesional que había dedicado prácticamente toda su vida a aplicar sus conocimientos académicos en pos del bienestar de la sociedad. La extensión constituyó uno de los pilares fundamentales de la Reforma de 1918 mientras que en el debate de 1898 ni siquiera se la menciona.

Conclusiones

Hemos analizado el pensamiento de Luis Silveyra Olazábal desde dos aspectos: su obra como ingeniero civil, urbanista e higienista y su actuación en los debates que, anteriores a 1918, anticipaban la necesidad de una reforma universitaria, aún cuando finalmente no se constituyeron en un antecedente directo de la misma. En ambos aspectos destacamos el rol desempeñado por los ingenieros en forma individual y por el concepto de ingeniería en forma general, más la activa participación que tuvo la Sociedad Científica Argentina en la vida ciudadana y universitaria de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Cabe destacar que el rol de los ingenieros no fue motivado exclusivamente por cuestiones de tipo práctico-profesional, sino que respondía a una postura ideológica de corte positivista, urbanista e higienista, a su vez imbricada con un ideario político dirigido hacia la consolidación de un Estado-nación que se apreciaba como demasiado heterogéneo y poco definido, y a la construcción de ciudadanos “modernos” acordes con el estado referido.

Otros investigadores han expresado conceptos similares. Por ejemplo, Aliata (1995) afirma que los ingenieros asumieron el rol de expertos técnicos en todo lo referido a la construcción del Estado moderno. Según Angotti Salgueiro (2001) la literatura ha hecho generalmente hincapié en las utopías sociales dejando de lado el importante ideario ingenieril. Novick (2008) dice que los ingenieros asumieron la construcción de un territorio organizado, comunicado, que facilitaba la producción y por su intermedio el bienestar de las sociedades. La actuación, tanto profesional como académica, del Ingeniero Luis Silveyra Olazábal se incluye claramente en este marco socio-cultural y profesional⁷.

Volviendo a ideas de Novick (2008) podemos afirmar que se trató, en realidad, de una relación bi-direccional, dado que los conflictos urbanos y sociales de Buenos Aires contribuyeron a la consolidación de los diferentes grupos profesionales, principalmente los correspondientes a ingenieros y arquitectos. A su vez, las reuniones de estos grupos se llevaban a cabo en los salones de la Sociedad Científica Argentina, en los que se constituyó en 1897 el Centro Argentino de Ingenieros. Pons Peña (1983) dice que estos profesionales estaban, además, estrechamente ligados a la gestión pública y, agregamos nosotros y a partir del ejemplo de Silveyra, a la vida universitaria de la época. Surge así una red que trasciende aún lo bi-direccional, conformando un complejo entramado de S.C.A. – corporaciones profesionales –

⁷ Un futuro tema de estudio consistiría en extender, si es posible, a esta ideología, el concepto de “nacionalismo técnico”, originalmente desarrollado para el conjunto de actores de formación ingenieril que defendían la soberanía nacional en el tema del petróleo (Matharan, 2013).

universidad – Estado-nación, de donde la construcción de todas y cada una de estas instancias institucionales no puede estudiarse sin tomar en cuenta las restantes.

Al respecto, durante la primera etapa de Silveyra como decano de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas de la UBA obtuvo su título en 1886 Ildefonso Ramos Mejía, el primer Doctor en Ciencias Físico-Matemáticas recibido en nuestro país y, durante su segundo mandato, en 1896, comienza a funcionar el Doctorado en Química, orientado a cubrir puestos de trabajo en la naciente industria nacional, y el Doctorado en Ciencias Naturales (FCEyN, 2016). Esto pone nuevamente de manifiesto la característica distintiva del espíritu que imbuía a los integrantes de la S.C.A. respecto de la formación tanto en ciencia básica como aplicada para transformar la ciencia y la tecnología en instrumentos útiles ya sea para el desarrollo del Estado-nación como para la conformación del ciudadano “moderno” y la consolidación de la identidad nacional (Cornejo *et al*, 2016).

En este aspecto, no puede minimizarse el rol jugado por los ideales del higienismo. Según Caride Bartrons (2012) aún la demarcación de límites de la Capital Federal, realizada por Silveyra, responde a una concepción higienista, dado que primero era necesario definir claramente qué era y qué no era la ciudad para luego proceder a su saneamiento.

Respecto al debate sobre la Reforma Universitaria, primeramente debemos aclarar que el mismo no puede considerarse un antecedente propiamente dicho de la Reforma de 1918, pero sí un indicio de que la comunidad académica de la UBA sentía la necesidad de tal reforma. En el debate nos encontramos con algunas ideas radicalmente diferentes a las que luego caracterizarían la Reforma de 1918, junto con algunas que son apenas embriones de las referidas ideas y otras que se les aproximan. Todos los entrevistados, y Silveyra no fue la excepción, abogaron por la continuidad de la enseñanza paga; sin embargo, la referencia al auxilio del Estado, mediante becas, fondos o subvenciones, dejaba entrever algunas luces de la futura gratuidad.

Por otra parte, Silveyra se manifiesta como un defensor ferviente de la autonomía universitaria, en un momento en que no todos los académicos opinaban de igual forma.

En síntesis, el pensamiento de Luis Silveyra Olazábal, así como el de otros profesionales que fueron sus contemporáneos, presenta una gran riqueza para comprender la construcción de las instituciones argentinas, tanto de las específicamente universitarias como de aquellas plena o tangencialmente relacionadas con la universidad.

Nota

Este trabajo se realizó con fondos del proyecto UBACYT 2016-2017 PH06 “Los primeros pasos de la Ingeniería en la Universidad de Buenos Aires”, subsidiado por UBA para el período indicado.

Bibliografía

- Aliata, Fernando** (1995): “La Ciudad regular. Arquitectura, edificación e instituciones en el Buenos Aires posrevolucionario (1821-1835)”, en Aliata, Fernando (comp.): *La memoria de futuro. Carlo Zucchi, Ingeniero Arquitecto, Catálogo Muestra Buenos Aires, Museo Nacional de Bellas Artes, 3-30 de abril de 1996*, Buenos Aires, Stampa.
- Angotti Salgueiro, Eliana** (2001): *Ciudades Capitais do século XIX*, San Pablo, Edusp.
- Arata, Pedro** (1886): Contribuciones al conocimiento higiénico de la Ciudad de Buenos Aires, *Anales de la S.C.A.*, Tomo XXII, segundo semestre 1886, p. 5-15.
- Balbín, Valentín** (1873): *Mejoras de las vías públicas de la ciudad de Buenos Aires*. Reporte hecho para el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Reimpreso en 2012 por el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Caride Bartrons, Horacio** (2012): “Cuerpo y ciudad: una metáfora orgánica para Buenos Aires a fines del siglo XIX”, en Molinos, Rita y Versace, Ileana (eds.): *Anales del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas Mario J. Buschiazzo*, Buenos Aires, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.
- Cornejo, Jorge; Barrero, Carmen y Roble, María Beatriz** (2015): “Los aportes del Dr. Puiggari al pensamiento y la acción en materia de salud y bienestar de la población”, en Roldán, Diego (comp.): *VI Taller de Historia Social de la Salud y la Enfermedad*, Rosario, Editorial Ciencias Sociales.
- Cornejo, Jorge; Barrero, Carmen; Roble, María Beatriz; Roux, Patricia; Suárez Anzorena Rosasco, Juan y Condorí, Blanca** (2016): Los primeros pasos de la ciencia y la tecnología en la Argentina: los Anales de la Sociedad Científica Argentina, *Anales de la Sociedad Científica Argentina*, 256 (2), p. 5-15.
- Díaz de Guijarro, Eduardo; Baña, Beatriz; Borches, Carlos y Carnota, Raúl** (2015): *Historia de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales*, Buenos Aires, Eudeba.
- Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires** (2016): *Institucional – Historia*. Disponible online en: http://exactas.uba.ar/institucional/display.php?estructura=1&desarrollo=0&id_caja=22&nivel_caja=2. Acceso: 7 de febrero de 2017.

- Gallardo, Ángel** (1898): La Reforma Universitaria, Anales de la Sociedad Científica Argentina, Entrega IV, Tomo XLVI, p. 193-222.
- Halperín Donghi, Tulio** (2013): Historia de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Eudeba.
- Matharan, Gabriel** (2013): La investigación industrial en la Argentina: el caso de la industria petrolera de Yacimientos Petrolíferos Fiscales (1925-1942), Redes – Revista de estudios sociales de la ciencia y la tecnología, 19(37), p. 13-41.
- Novick, Alicia** (2008): La ciudad como objeto de estudio y acción. Higienistas, ingenieros, arquitectos e instrumentos de planificación y gestión en Buenos Aires, Registros, Revista Anual de Investigación del Centro de Estudios Arquitectónico-Urbanos, 1 (1), p. 105-119.
- Pasolini, Ricardo** (2013): Los marxistas liberales – Antifascismo y cultura comunista en la Argentina del siglo XX, Buenos Aires, Sudamericana.
- Pico, Pedro** (1876): Discurso pronunciado en la Segunda Exposición Anual de la Sociedad Científica Argentina, Anales de la S.C.A., Tomo II, segundo semestre 1876, p. 128-130.
- Pons Peña, Eduardo** (1983): Centenario de la publicación del primer número de los Anales de la Sociedad Científica Argentina. 1876 – enero – 1976, Buenos Aires, S.C.A.
- Ribas, Gabriel** (1999): De la coexistencia imposible a la conciliación posible, Historia Argentina – Desde la prehistoria hasta la actualidad, N° 23, p. 355-367.
- Sánchez, Norma** (2016): La Sociedad Científica Argentina, 140 años de historia. Publicado online en: <http://www.cientifica.org.ar/site/index.php/es/mnuhistoria>. Acceso: 21 de diciembre de 2016.
- Sánchez, Sandra Inés** (2015): Los caminos de la construcción de una vivienda popular: caracterizaciones socioculturales en el espacio doméstico en Buenos Aires, hasta la década de 1940, Revista de Historia Americana y Argentina, 50 (2), p. 134-137.
- Santaló, Luis** (s/f): Presidente: Luis Silveyra Olazábal (1849-1902). Publicado online en: <http://www.ancefn.org.ar/institucional/olazabal.html> . Acceso: 8 de febrero de 2017.
- Schmidt, Claudia** (2012): “La convivencia imposible: una capital para dos estados. Buenos Aires (1880-1888)”, en Molinos, Rita y Versace, Ileana (eds.): *Anales del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas Mario J. Buschiazzo*, Buenos Aires, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.
- Silveyra, Luis** (1870): Mejoras de las vías públicas de la Ciudad de Buenos Aires – Disertación presentada a la Universidad de Buenos Aires por Luis Silveyra, Buenos Aires, Imprenta Americana.
- S/autor (1902)**: Luis Silveyra, Revista Politécnica, Año I, Número 32, página editorial.

Universidades Populares: ¿Antecedente o legado de la Reforma Universitaria?

ALEJANDRO MARTÍN YAVEROVSKI

alejandroyave@gmail.com

Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras (UBA FFyL) / Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL)

1. Equívocos y linajes entrelazados

La indagación sobre las antiguas Universidades Populares (UUPP) en la Argentina en los últimos años si no la podemos considerar nula si podemos caracterizarla como de escaso desarrollo.

La mención a estas experiencias es escueta y casi siempre suele estar relacionada con la Reforma Universitaria. Ejemplo de la cristalización de este equívoco en cierto consenso académico está plasmada en la entrada de “Universidades Populares” en el Diccionario del Pensamiento Alternativo. Esto suele traer equívocos y tergiversaciones sobre la excepcionalidad y originalidad de las UUPP. En aquel compendio realizado por Hugo E. Biagini y Arturo Roig (2008) puede leerse:

En mayo de 1917, jóvenes intelectuales de Córdoba, liderados por Deodoro Roca y con el apoyo del diputado socialista Ángel Jiménez, pusieron en marcha la fundación de una entidad semejante [a las europeas] en esa ciudad con el apoyo de profesores estudiantes universitarios e instituciones que facilitaron sus instalaciones para el dictado de los cursos, que se inauguró el 1 de agosto de ese año (...) Los primeros intentos de instalar establecimientos similares en el continente americano se prolongaron hasta la década del 20, como fue el caso de las universidades populares Manuel González Prada en Perú y la de José Martí en Cuba, a la luz del impulso decisivo que les brindó el movimiento de la REFORMA UNIVERSITARIA. (p. 537)

Hay una excepción a esto que parece ser una norma en la indagación histórica de entrecruzar el linaje de las UUPP con el de la reforma universitaria por eso cabe la mención al artículo de Ricardo Melgar Bao “Las universidades populares en América Latina 1910-1925”. Dicho autor rastrea las líneas de continuidad entre Reforma Universitaria latinoamericana y las UUPP, en lo competente al campo de la

extensión universitaria, recuperando para ello dos olvidadas experiencias de las Universidades Populares, la mexicana 1913 1920, y la portorriqueña. Esto continúa flaqueando en repetir de algún modo el punto flaco de los otros trabajos descriptos, ya que la Reforma Universitaria sigue siendo el astro sol sobre el cual giran por inercia y casi sin fuerza propia las experiencias de las UUPP.

Por eso esta excepción adolece de no lograr precisar el tipo de vínculo, que aquí consideramos que innegablemente existió pero mediado, entre el “espíritu reformista” y la experiencia de las UUPP en la Argentina.

2. La Reforma Universitaria de Córdoba y sus antecedentes

Cuando estalló la Revolución de Mayo por aquel entonces la Universidad de Córdoba era la única asentada en el actual territorio argentino. La Real Universidad de San Carlos y Nuestra Señora del Montserrat fue producto de un proceso de reforma por parte de la corona española. La Real Cédula emitida en diciembre de 1800, que entraría en vigencia ocho años más tarde, desplazó a los franciscanos (al mando de la casa de estudios superiores desde la expulsión de los jesuitas, en 1767) de su dirección, declarándola universidad *mayor* y colocando al clero secular al frente de su conducción. Esta misma normativa designó rector al Deán Gregorio Funes, disponiendo la consecuente modificación del plan de estudios. Sin embargo estas transformaciones modernizadoras tuvieron los alcances limitados propios del despotismo ilustrado (PINKASZ, 1987, p. 80).

Tras la independencia en 1816, debido al lugar que ocupó la Provincia de Buenos Aires ante la caída del gobierno central de las Provincias Unidas del Río de la Plata, coincidente temporalmente con la crisis del modelo universitario escolástico, se creó por decreto del 9 de Agosto 1821, durante el gobierno de Martín Rodríguez, la Universidad de Buenos Aires (UBA). Influenciada indudablemente en su origen por el modelo napoleónico, sus comienzos estuvieron matizados por cierta tensión con la antigua matriz escolástica.

Durante este período, las disputas por el control de las instituciones universitarias se produjeron progresivamente, o bien entre diferentes congregaciones eclesásticas, o bien entre la corona y la Iglesia, o bien el control se encontró bajo el poder político jurisdiccional respectivo. A partir de la conformación del Estado nacional argentino, con la sanción de la Constitución de 1853, las luchas de poder fueron desplazadas hacia los diferentes sectores de las élites profesionales.

De este modo, a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, se desarrolla un lento proceso de modernización, paralelo a la evolución del país, abarcando a ambas universidades. Así, las casas de estudios superiores cumplirían la tarea de formar a los profesionales, relegando las funciones científicas y culturales a espacios más marginales, y afirmando, su perfil profesionalista.

A raíz de la nacionalización de la UBA, en 1881¹, y en sintonía con el ordenamiento del sistema de educación², se redactó, en 1885, la primera ley nacional para reglamentar el funcionamiento de las casas de estudios. La “Ley Avellaneda”.

Los estatutos surgidos en el marco de esta reglamentación prescribieron un régimen de gobierno de cátedras vitalicias, con la facultad de reclutar a sus propios miembros. Dado que una de las funciones clave de las universidades consistía en la formación de la élite política, existía una estrecha relación entre la conducción de dichas instituciones y este sector. Además, debido al carácter oligárquico, absolutista y hermético del sistema de gobierno universitario, las corporaciones profesionales y los cuerpos profesoraes procuraron mantener fuertes vínculos con este ámbito de poder.

Desde finales del siglo XIX, enmarcado en el modelo agroexportador vigente, comenzó a gestarse un movimiento político de ideas democrático liberales que, de la mano de las oleadas inmigratorias y de la conformación de los sectores medios, tuvo su mayor expresión en la sanción de la Ley Sáenz Peña, en 1912, y en el acceso de dicho sector al poder de Estado, con la asunción de Hipólito Yrigoyen, en 1916, por la Unión Cívica Radical (UCR).

En el ámbito universitario, entre finales del siglo XIX e inicios del XX, frente a la masificación de los estudios superiores, comenzaron a generarse movimientos estudiantiles organizados³. Los principales motivos de disputas en este espacio cuestionaban la limitada autonomía económica. También, comenzó a discutirse la falta de flexibilidad en la adaptación a los cambios, debido a las formas de gobierno y a su hermetismo. Otro aspecto controvertido se debió a la importancia otorgada al profesionalismo, antes que al desarrollo de la investigación científica y cultural.

Algunos celebres liberales reformistas críticos de cómo se había configurado el sistema universitario impulsan y participan activamente de la creación en 1890 de la Universidad de La Plata, nacionalizada en 1905. Se puede afirmar que esta uni-

1 Proceso que había ocurrido en 1854 en la Universidad de Córdoba.

2 En el año 1884 se sancionaría la Ley 1.420.

3 En 1871, tras la injusta reprobación en un examen en la Facultad de Derecho de la UBA, ocurre el suicidio de Roberto A. Sánchez. Este hecho genera uno de los primeros alzamientos estudiantiles. Para mayor detalle sobre este tema, ver: ROMERO, R. (1998); “La lucha continúa. El movimiento estudiantil argentino en el siglo XX.”; FUBA; Bs. As.

versidad ve la luz ya reformado, dado que fue concebida bajo un modelo que intentaba diferenciarse del profesionalista, ya descrito, a través de un ambicioso programa de extensión y del privilegio otorgado la investigación científica, refleja estas tensiones entre la “alta cultura” y la “cultura popular”, entre educación y trabajo, y entre teoría y práctica; cuestiones que este clima de ideas modernizantes imperante puso en descubierto.

Como señala Pablo Buchbinder (2005) Los conflictos evidenciaban el desajuste cada vez mayor entre las características y composición del alumnado, la instrucción universitaria y las estructuras de gobierno académico monopolizadas por una pequeña elite que ejercía dichos cargos en forma vitalicia. (p. 74). Fueron estos acontecimientos los que dieron lugar a la modificación del estatuto de la Universidad porteña, en 1906. Sin embargo, la penetración de esta corriente de ideas en la casa de estudios superiores cordobesa debió esperar su impulso desde un sector distinto de la comunidad universitaria.

El 10 de marzo de 1918 tuvo lugar, en Córdoba, la primera manifestación de lo que luego sería conocido como la Reforma Universitaria. La huelga estudiantil, que inicialmente tenía como finalidad inmediata la continuidad del régimen de internado en el Hospital de Clínicas, abrió un período de luchas en el que se vieron involucrados tanto los agentes educativos y directivos de la comunidad universitaria como la dirigencia política nacional y buena parte de la sociedad cordobesa capitalina. El resultado de esta disputa fue, entre otros, la inclusión, en los estatutos de las universidades, de la coparticipación de profesores y estudiantes en sus órganos de gobierno y la libertad de cátedra.

Este factor, por sí mismo y en tanto resultado de las presiones de los estudiantes, fortaleció su poder en la conducción universitaria futura. Sin embargo, es preciso destacar que los reclamos estudiantiles de principio de los años veinte, además de ser moderados, estaban restringidos, por lo general, específicamente a cuestiones académicas. La estrategia de los estudiantes [...] partía de una clara diferenciación entre la esfera universitaria y la de la política nacional. (Buchbinder 2005, pp. 112 y 113)

El espíritu reformista dio vigor, asimismo, a aquellas funciones universitarias que habían quedado relegadas (la investigación y la extensión) precisándolas como competencias de la institución, hecho evidenciado, entre otras cosas, por la creación de institutos de investigación, por un lado, y por una activa intención por contribuir a la formación de una conciencia y una identidad nacionales, por otro. No obstante, el peso que tuvieron las corporaciones profesionales sobre las casas de estudios superiores limitó las posibilidades de su transformación en este sentido.

Con el golpe de estado de 1930, se inició un período caracterizado por una fuerte tendencia antirreformista. Durante el período dictatorial, se restringió la libertad académica y la participación estudiantil, hasta la restitución de los estatutos reformistas con la asunción de Agustín Pedro Justo.

No obstante, el incremento de la intromisión por parte de la dirigencia política nacional en los asuntos universitarios y el clima de intolerancia allí reinante durante la “década infame” hicieron replantearse a muchos reformistas su posición respecto a ese ámbito del poder. De esta manera, al aumento de la politización en la vida universitaria se sumó la creciente partidización de los actores institucionales.

El período de la década infame marcó, entonces, una primera grieta en la política universitaria. Si bien los grupos participes en la Reforma de 1918 habían ambicionado “...la redención espiritual de las juventudes americanas...”⁴, no menos cierto es que la tendencia tomada por la misma fue “...aquella que confiaba al movimiento dentro de un proyecto de cambios para la universidad y [no] la que empezaba a suponer que sin reforma social no podía haber una auténtica reforma universitaria. (PORTANTIERO, 1978, p. 47)

3. El Antecedente de las UUPP. El viejo mundo

Las Universidades Populares surgieron en Francia a finales del siglo XIX. Se debió en gran medida al desarrollo de un notable entusiasta. Fue Georges Deherme (1867- 1937), un obrero linotipista y autodidacta que, tras abandonar el anarquismo individualista cerca de 1890, dedicó su vida a la militancia cultural y a la educación popular. Él fue quien desde la publicación de la revista *La Coopération des Idées*, congregó un destacado movimiento cultural. Desde las páginas de aquella revista, desde 1898, efectuó un llamamiento a favor de una enseñanza popular superior ético y social que, por medio de la educación sindical, cooperativa, política y social, propiciara la generación de una élite proletaria precisa para la sociedad futura.

Era la Francia convulsionada por el Affaire Dreyfus, y fue la educación, el imperativo pedagógico, que se constituyó como una respuesta para superar la disgregación social. Fue así que se formó en 1899 la Sociedad de las Universidades Populares, cuya finalidad era la de propagar estas entidades por toda Francia. La Universidad Popular representaba el encuentro de los intelectuales con el pueblo de París (Mercier, 2001: 118-120).

4 Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria; 21 de julio de 1918.

Uno de los primeros en darlas a conocer en España fue Leopoldo Palacios. Pensionado por la Universidad de Oviedo entre diciembre de 1901 y el verano de 1902 en Francia, Bélgica, Italia, Suiza y Alemania. Palacios señaló en la primera versión de la memoria de su viaje publicada en mayo de 1903, cuando acababa de inaugurarse la primera Universidad Popular española el 8 de marzo en Valencia, que bajo la denominación genérica de Universidades Populares existían en Francia tres modalidades diferenciadas: a) las Universidades Populares de La Coopération des Idées, cuyo público destinatario era el proletariado en la que concurrían todas las ideas sin exclusión; b) las llamadas Universidades Populares de “partido” que, con un carácter laico, iban dirigidas, de un modo excluyente, a grupos de obreros pertenecientes a determinados grupos políticos o asociaciones de clase al servicio de la lucha de clase y la conquista del poder público y, c) los institutos populares que, aún siendo impulsados por el catolicismo social, no eran una oferta confesional ni socialmente excluyente (Palacios, 1903: 69-70).

Tanto en Francia como en España, la novedad que las Universidades Populares ofrecían radicaba más en su denominación que en los principios de los que partían o en las actividades que se proponían llevar a cabo, pues en ambos países existía una apreciable tradición de educación popular. (MORENO MARTÍNEZ, P. y SEBASTIÁN VICENTE, A., 2010, p.167)

Las Universidades populares en el caso español fueron impulsadas por personas pertenecientes a estratos sociales e ideológicos diferenciados, en España tanto unos como otros pertenecían a la burguesía reformista vinculados, con frecuencia, a sectores republicanos (Guereña y Tiana, 1994: 153).

El movimiento de las Universidades Populares en España tuvo en un primer momento una lenta difusión y un número de iniciativas exiguo; máxime si se compara con el espectacular desarrollo operado en la vecina Francia, en la que entre los años 1899 y 1902 se constituyeron el 80% de las 230 creadas en el período 1899-1914 (Mercier, 2001: 121). Asimismo, la mayor parte de tales Universidades Populares tuvieron una duración reducida. Dos de ellas pervivieron, al menos, entre cinco y siete años. Fueron los casos de las de Madrid (1904-1911) y Sevilla (1905-1910).

4. Las UUPP en Argentina

La primera mención a las UUPP en la Argentina que se pudo localizar es muy temprana, data del año 1899, y aparece en la revista “El Monitor de la Educación Común”. Esta mención plasmada en aquella prensa oficial es una breve mención, en

la sección dedicada a las noticias del exterior, a la fundación de la Universidad Popular de Paris. Bajo el título de “Las Universidades Populares” se detalla:

La asociación que lleva por título Cooperación de las ideas, ha emprendido la organización de universidades populares, destinadas al desarrollo físico, intelectual y moral de los hombres del pueblo, empleados y paisanos. Por la idea de los promotores de la obra, esas universidades comprendían: 1 Una sala de cursos y conferencias para la enseñanza superior; 2. Una sala de cursos para las diferentes sociedades de enseñanza secundaria; 3. Un museo nocturno con clases profesionales; 4. Una de espectáculos; 5. Una sala de gimnasia y esgrima; 6. Una sala de baños-duchas; 7. Un salón de conversación; 8. Una biblioteca abierta constantemente; 9. Laboratorios; 10. Un gabinete de consultas médicas, jurídicas, económicas; 11. Una farmaci; 12. Un restaurant moderado; 13. Algunos cuartos amueblados para alquilar á jóvenes de todas las condiciones; 14. Una escuela normal de educadores populares; 15. Oficina de seguros, mutualidad, colocación, etc. A pesar de todos los pesimismos, veneremos la vieja preocupación reaccionaria, y que haremos triunfar esas ideas del levantamiento intelectual del pueblo, sembrando, en medio de las tristes circunstancias actuales pero con la esperanza, la rica semilla que nuestros descendientes recogerán un día.

Otra temprana mención a las UUPP europeas la encontramos en el trabajo de Carlos Octavio Bunge intitulado “La Educación (Tratado General de Pedagogía). Libro II La Educación Contemporánea”. Donde las UUPP aparecen descriptas en los siguientes términos:

El espíritu democrático de los tiempo presentes ha propendido a que también las universidades difundan su ciencia ente las masas del pueblo. El más típico antecedente ejemplo de tal vulgarización de conocimientos se halla en lo que, en las universidades de Oxford y de Cambridge, se ha llamado extensión universitaria (university extension). Consiste ésta en la enseñanza de los pobres, realizada sistemáticamente por los profesores y especialmente por los estudiantes de la universidad. La iniciativa de “extender la luz universitaria sobre el pueblo” fue tomada de Ruskin [...] En Francia, Bélgica, en Suiza, en casi toda la Europa, denominase universidades populares a ciertas asociaciones cuyo fin es organizar conferencias periódicas, casi siempre nocturnas, para instruir a los obreros. Son generalmente instituciones de educación socialista. Su enseñanza tiene por eso una marcada tendencia económica y política. Desde este punto de vista son, pues, el polo opuesto de la university extension de las universidades inglesas, cuyo carácter es humanista y conservador.

Las “universidades populares” nacieron en Francia, como las fuerzas sindicales, las cooperativas socialistas, la organización de los partidos obreros, la legislación del trabajo, a impulsos de la corriente democrático-socialista de nuestros tiempos. “Prosiguiendo su marcha lenta hacia la conquista de los poderes públicos y de las fuerzas sociales, dice France, el proletariado ha comprendido la necesidad de poner más en la ciencia y ampararse con las armas poderosas del pensamiento.” Con tales tendencias y miras se estableció en París, a fines del siglo XIX, una sociedad típica llamada La Cooperation des Idées, de la cual se formó una “Universidad popular”, donde dieron conferencias, más o menos revolucionarias, Zola, France, Dulcraux, Tailhade, Séilles. [...] Podrían considerarse como característicos de esos institutos los siguientes rasgos: viven de la filantropía, no otorgan títulos, carecen de programas regulares y a veces hasta estatutos, y los concurrentes son por lo general adultos.

La utilidad de las “universidades populares” [radica, para Bunge, en que levanta] el nivel intelectual, moral y hasta la higiene del pueblo. Pero la impropiedad de tal designación es asimismo evidente, dado que , en nuestras lenguas modernas, entiéndese por “universidades” institutos de instrucción superior donde se otorgan títulos profesionales que el Estado reconoce y garantiza. Para evitar confusiones e inconvenientes, las mal llamadas “universidades populares” debían denominarse, por ejemplo, “academias populares”. Y es advertir que, en efecto institutos de tal carácter existen en todas las grandes ciudades del mundo pero bajo la forma y los nombres más diversos.

Otra cosa distinta son las llamadas “universidades libres”, institutos autónomos donde se siguen cursos regulares de estudios superiores, y que algunas veces otorgan, con permiso del Estado, títulos profesionales. Estas constituyen pues verdaderas universidades, cuya formación es semejante a las inglesas de Oxford y Cambridge, es decir que se establecen por donaciones de los poderosos... Es utópico creer que los educados puedan costear solos esta educación superior, estas “universidades libres”, sin tales donaciones, que sustituyen el apoyo pecuniario del Estado, siendo la instrucción universitaria para una minoría y requiriendo instalaciones y cátedras costosas. En los Estados Unidos de Norte América, por la generosidad y las fabulosas riquezas de sus millonarios, es donde existen las más notables “universidades libres”, que nunca hubieran podido ser erigidas y sostenidas por las cuotas o matrículas que pagasen los alumnos, por numerosos que fueran. (pp. 203,204 y 205)

Unos 5 años después de inaugurada en Francia la primera UP, en la Argentina se realizarían conferencias de divulgación científica, las cuales serán publicadas en la Revista de La Universidad Popular. Dicha institución contó con un espacioso local en la calle Cangallo 1328 (Juan Brugnara, 1941, p. 20). Basta con solo ver la nomina de la junta directiva y sus asociados para comprender el fuerte influjo que tuvieron las ideas positivistas y liberal reformista en esta experiencia:

Dirigida por: Dr. Nicanor Sarmiento

Secretario: D. Arnoldo Berta

Adherentes Colaboradores

Dr. Acevedo Santiago

Dr. Albarenque Juan M. Secretario de la Facultad de Medicina de Córdoba.

Dr. Aracil Caro José

Dr. Bunge Augusto Profesor libre de la Universidad de Buenos Aires.

Dr. Del Valle Iberlucea Enrique Profesor del Colegio Nacional de la Capital

Dr. Fernandez Macedonio

Dr. Ferreira J. Alfredo Ex inspector nacional de Enseñanza secundaria.

Dr. Gómez Eusebio

Dr. Gerra Antonio

Dr. Ingenieros José Profesor de la Universidad de Buenos Aires

Dr. López Faustino

Prof. Malharro Martín Inspector de Instrucción Primaria

Dr. Pavesa Aníbal

Dr. Palacios Alfredo J. Diputado Nacional

Paz Jesús H.

Repetto Nicolás Profesor de la Universidad de Buenos Aires

Rivarola Rodolfo Profesor de la Universidad Nacional de Buenos Aires

Dr. Rodríguez Carlos Alberto

Prof. Scalabrini Pedro Director del Museo Escolar Argentino

Ing. Saravia José Profesor de la Universidad Nacional de Córdoba

Dr. Vega Belgrano José Director de “El Tiempo”

Ing. Videla Gregorio Ex profesor de la Universidad Nacional de Córdoba

Al leer el discurso pronunciado en el acto inaugural, su primer presidente, el doctor Nicanor Sarmiento queda claramente manifestada la influencia de las concepciones positivistas que el “espíritu reformista” le plantaría antagonismo. Estas fueron las palabras de Nicanor Sarmiento:

Después de un generoso esfuerzo de fundar una Universidad Popular, hecho por hombres de buena voluntad y amantes de las ciencias, con el fin de llevar modestamente sus luces a la inteligencia del pueblo, logran ahora dar cima a este pensamiento altruista y trascendental, declarándola establecida en este acto.

¿Cuál es su objeto?- Promover la difusión de la enseñanza científica en el pueblo. Difundir de una manera práctica y elemental, con criterios y métodos positivos, los conocimientos de todas las ciencias, así sociales, médicas, físicas, como naturales y las bellas artes, a fin de que la investigación y constatación positiva de los fenómenos de la vida real, los alcance la mente del pueblo y su cerebro se ilumine con la verdad. Ponderar al pueblo la importancia y la utilidad de las ciencias, hacer que comprenda y aproveche los fecundos resultados que ellas reportan a la sociedad, las cuales señalan los verdaderos rumbos a las nuevas energías sociales, solucionan los problemas que se presentan y aminoran los dolores humanos, mostrándonos y haciéndonos amar la belleza real de la naturaleza.

He ahí, los fines de la Universidad Popular que hoy inauguramos. Su lema, es: “popularizar la ciencia”. Llevar la luz de los conocimientos a la inteligencia popular, mostrándole la verdad en su aspecto útil y práctico despojado de todo velo académico. Hasta aquí, se puede decir, que la ciencia ha sido el monopolio de los privilegiados de la fortuna, sin que el dominio de la inteligencia sobre la materia, haya tendido a difundir de una manera general sobre las multitudes los beneficios de la civilización.⁵

Esta sería la primera experiencia de una UP en la Argentina. Pero su duración fue fugaz. Recién finalizando la década del 10 surgirá en el Barrio de La Boca de la Capital Federal una nueva UP, con una perspectiva distinta en sus fines y funciones y sin reconocer vínculo alguno con la experiencia previa.

El historiador Antonio J. Bucich en “La ubicación Boquense del Dr. Tomás a Le Bretón” cuando describe la fundación de dicha institución lo relata así:

[En el local del Comité Radical del Barrio de La Boca] surgió la idea de fundar un centro docente dedicado principalmente a los trabajadores. Un año antes había acicateado al doctor Anastasi alguna inquietud de este género. El joven universitario, que después de haber oteado los horizontes de su tiempo por incorporarse al radicalismo, maestro de escuela, quiso llevar al seno de la entidad política que actuaba, los gérmenes de sus nobles inquietudes. Primitivamente se había pensado en echar los cimientos de una

⁵ La Universidad Popular; Revista Mensual Órgano de la Universidad Popular; Año: 1 Abril de 1905 Núm. 1, Pág 4.

Academia de estudios sociales y políticos. Pero su aproximación al doctor Le Breton – que por esa época actuaba con sentido práctico atento a las aspiraciones y a las necesidades del pueblo- cambió ese primer enfoque. El doctor Anastasi vio que era mejor este campo de labor cultural, la enseñanza con un sentido netamente constructivo, capaz de dotar a los obreros manuales y a los noveles estudiantes de instrumentos eficaces para su desenvolvimiento en la vida de relación. A ese establecimiento que se esbozó en las reuniones efectuadas en el comité radical de la 4ta. Circunscripción, se dejó bien sentado desde un comienzo, “tendrían acceso todos los que deseen, sin distinción de creencias políticas” (...) El concepto que guió a los doctores Le Breton y Anastasi fue nuevamente puesto de relieve en un párrafo que publicara el periódico “El Nacional” el 20 de mayo [... de 1917...] “La institución –decíase- será de carácter práctico y de inmediata aplicación. Se dispondrá de maquinaria agrícola y de proyecciones luminosas”. Otra hoja zonal, “El Cronista”, comentaba en estos términos la iniciativa: “Sigue con todo éxito la inscripción de alumnos en la Universidad Local que, como se sabe, se ha fundado bajo los auspicios del partido Radical. Pero sin color político, desde que pueden asistir a la misma jóvenes de todas las creencias políticas, sociales y religiosas”. Y continuaba: “Así debe ser. De todo debe hablarse allí menos de política. De otro modo se formarán bandos que perjudicarían a la propia escuela, con apasionamientos propios de la edad de los ciudadanos concurrentes. Se trata de una obra saludable para la juventud local. Debe cuidarse porque es buena. (BUCICH, 1967, pp. 14 y 16)

En esta extensa, pero necesaria cita, podemos notar con claridad cómo se matizan algunas concepciones iluministas heredadas de la ilustración y el pragmatismo comienza a tener un relieve mucho más importante en los fines de estas instituciones. La orientación práctica por sobre la antigua preponderancia que tuvieron los cursos de divulgación científica es la novedad que encontramos en esta institución surgida en una Argentina que atravesaba notables cambios.

La Argentina, pasados los festejos y la represión del centenario atravesó una época de significativos cambios en breve tiempo, gracias a la reforma electoral de 1912⁶, Hipólito Yrigoyen había logrado ganar las elecciones presidenciales celebra-

6 “La idea que convierte el año 1912 en una divisoria de aguas de historia política argentina puede tener otro origen. En 1916, un partido opositor ganó la elección presidencial y sin duda este hecho impactó en los contemporáneos. Sin embargo, este resultado se relaciona tanto con la reforma como con la decisión excepcional de Roque Sáenz Peña de desarticular las máquinas electorales de muchos gobernadores (...) Los restos aún pujantes de esas máquinas electorales fueron desmontados luego de 1916, no tanto por la aplicación de la Ley Sáenz Peña como por una política sistemática de intervenciones provinciales, a las que seguía un reparto de beneficios y prebendas estatales -el *spoils system*- destinado a la máquina radical cada vez más eficiente” En Bertoni, Lilia Ana y de Privitellio, Luciano (compiladores) “Conflictos en democracia. La vida política argentina entre dos siglos”, Bs. As., Siglo XXI, 2009, pp. 12-13.

das el 2 de abril de 1916, y el 12 de octubre de ese año asumía su primera presidencia (1916-1922). En pleno auge del modelo agroexportador, la Argentina recibía, desde fines del siglo anterior, ingentes corrientes inmigratorias de Europa que traían consigo sus ideas políticas, tales como el anarquismo, el socialismo y el comunismo. Una de las características más destacables tanto del socialismo como del anarquismo ha sido su fe en la educación como herramienta de redención personal y social, heredera de las ideas de la Ilustración. Allí donde cualquiera de estos movimientos abría un local, inmediatamente se instalaba una biblioteca, se organizaba un coro o un “conjunto filodramático”, y se dictaban cursos o se enseñaba a leer y escribir.

Por su parte, el radicalismo en el poder no pretendió alterar el modelo económico ni introducir innovaciones en las concepciones liberales; menos aun, la concepción armónica del “ser argentino”, perfilada por la “Generación del 80”.

Ante el avance de las demandas de los sectores medios hacia el Estado por la democratización del acceso a las universidades y el peligro del avance del socialismo y, en menor medida, del anarquismo, por la aglutinación organizada de inmigrantes de sectores populares, el gobierno se vio jaqueado. En este sentido, los sucesivos proyectos planteados por el sector dominante para reformar el sistema educativo (que culminarían con la Reforma Saavedra Lamas, el 18 de Octubre de 1916) conllevaban en su sustrato, una misma propuesta: la bifurcación de los recorridos educativos. Por un lado, la modalidad técnico-profesional, una educación planteada en términos utilitaristas, vinculada a las demandas de mano de obra, destinada a los sectores populares; por otro, el acceso al nivel universitario, una educación elitista, reservada para la burguesía y la oligarquía.

La Universidad Popular de La Boca fue fundada en 1917, apenas 20 años después del origen del movimiento que propugnó la creación de este tipo de universidades en Francia. Fue la primera de este tipo en Sudamérica y se encontró inspirada en las experiencias de socialistas, debido a la inquietud del dirigente radical Tomas A. Le Bretón, quien persiguiera el objetivo de perfeccionar los conocimientos de los alumnos que abandonaban las aulas de la escuela primaria (SIRI, Ricardo J). Allí se dictaban cursos de idioma, oficios y arte, buscando la formación de personas capacitadas en el desempeño de sus funciones⁷.

7 En el Monitor aparecen breves menciones a estos cursos. “cursos de las siguientes asignaturas: mecánica agrícola, inglés, francés, contabilidad, dactilografía, taquígrafa, avicultura, aritmética, primeros auxilios, ciencias e industrias, castellano y lechería.” El Monitor de la Educación Común Buenos Aires Consejo Nacional de Educación 1917 Información Nacional p. 203-204. “Patrocinados por el Conservatorio de Música de Buenos Aires tuvieron lugar conciertos populares, muy concurridos por gentes de todas

Ya desde finales del siglo XIX funcionaban Sociedades Populares de Educación, cuya actividad estaba destinada a complementar la instrucción pública, ya que absorbían a los sectores de la población desatendidos por el sistema escolar oficial (mujeres, obreros, desertores, discapacitados). Aunque en éstas se discutía quién debía hacerse cargo de la capacitación laboral, no se consideró tal tema como su finalidad principal, dándose lugar sólo a la enseñanza de algunos oficios. (PUIGGROS, A., 2000, pp. 57-58)

La revista “El Monitor” publica en su N° 542, un artículo firmado por Francisco Pedro Marotta⁸ titulado “Educación Popular”, en febrero de 1918. Se trata de una reproducción del discurso pronunciado en la Universidad Popular de la Boca, con motivo de su primer aniversario.

En el artículo de Marotta se observa una concepción de la educación popular que en un principio llama la atención, ya que pareciera ser parcialmente distinta a las sostenidas hasta entonces dentro de la publicación oficial. La misma refiere: “El concepto de la educación popular hace ya tiempo que no se limita puramente, como algunos creen, a la mera posesión del alfabeto. El concepto de la educación popular es, al contrario integral, en cuanto comprende: 1.º) La instrucción elemental primaria; 2.º) la educación profesional, también primaria, en cuanto adjetiva la necesidad de adiestrarse para la vida, de acuerdo con las modalidades económicas de la época”.

También llama la atención para este tipo de publicaciones encontrar un sujeto pedagógico como el presentado por el autor al referirse a “la clase más numerosa y más pobre” o sea “los ciudadanos y trabajadores” que “poseídos por un entusiasmo sagrado de aprender, renuncian al asueto de las vacaciones”.

En este artículo se observa, asimismo, el vínculo pretendido por el autor, entre la sociedad civil y el Estado, y el de la universidad popular con aquellos, al mencionar que él espera:

las clases sociales.” El Monitor de la Educación Común Buenos Aires Consejo Nacional de Educación 1917 Información nacional Pp. 43.

8 Francisco Pedro Marotta nació el 2 de junio de 1886. Ingresó en 1905 en el entonces llamado Instituto Superior de Agronomía y Veterinaria (integraba la segunda camada que ingresaba) y se graduó, con medalla de oro, como Ingeniero Agrónomo en 1909, el mismo año que el Instituto Superior se incorporaba a la Universidad de Buenos Aires como Facultad de Agronomía y Veterinaria. Su vocación docente se manifestó tempranamente. Aparte de sus actividades docentes, el Ingeniero Marotta tuvo una destacada actuación en cargos directivos en dicha Facultad. Entre 1917 y 1920, se desarrollaron cursos sobre manejo de maquinaria agrícola para los trabajadores que cursaban estudios en la Universidad Popular de la Boca y Marotta, como parte del plantel docente de la Universidad, fue el encargado de impartirlos. En la revista “el Monitor de la Educación Común” también pudimos encontrar varias conferencias transcritas de las dictadas por Marotta como por ejemplo: “Antecedentes sobre la enseñanza agrícola en el país” Octubre 1914, pp. 321-331, y “Nuestras escuelas agrícolas” Enero 1915, pp. 28-60.

que esta Universidad popular se afiance cada vez más dentro de los fines y propósitos de su creación; (...) que se mantenga, así, bajo el *patrocinio de la iniciativa privada*. En estos países como el nuestro, en donde todo se espera del Gobierno, es bueno también ver lo que puede hacer el pueblo por sí mismo. Hagamos *porque no se oficialice nunca*. (...) Pero ello no significa que el Estado no deba prestarle todo su apoyo. Sigamos el principio de las naciones germánicas y anglosajonas, según el cual el Estado no debe substituirse a la iniciativa privada sino estimularla convenientemente. Allí los municipios, los Estados, provincias o departamentos, la nación, subvencionan generosamente, las obras de esta naturaleza, que tienden a elevar la cultura del pueblo. Pero esto no basta. Necesitamos que de una buena vez, *nuestros ricos* se decidan a apoyar estas iniciativas, inspirándose, más que en una caridad mística, que tiene sus raíces en el propio egoísmo, en el sentimiento del amor al prójimo, que es el fundamento de su dogma (...) que tal vez se debía a la forma cómo han obtenido sus riquezas muchos de ellos, no por el esfuerzo propio sino por el progreso general del país, (...) que por trabajo y acción de la masa, había creado su riqueza.” (La cursiva es nuestra.)

Resulta interesante la concepción de subsidiariedad del Estado, principalmente porque esta iniciativa, según consta en su discurso, tuvo origen en el proceso inverso: la complementariedad de la iniciativa privada allí donde el Estado no puede subsanar su acción educativa oficial.

Es en este sentido que reafirma que a aquellos sectores más postergados, que no pueden acceder a la educación estatal, están destinadas las universidades populares.

5. De Córdoba a América

En un primer momento el vendaval reformista se traslado agitando el resto de las universidades del país, que no sin pocas luchas, emprenderían la adecuación de sus estatutos a los vientos que llegaban desde la provincia mediterránea.

Pero este vendaval no se detendría en la Argentina. La expansión sería latinoamericana.

Primeros antecedentes de la inquietud reformista en el movimiento estudiantil los encontramos ya en 1908 con el primer Congreso Americano en México. En 1910 tendría lugar otro congreso en Buenos Aires y 1912 en Lima marcando la vitalidad de dicho movimiento.

Entre los elementos que cruzan estos encuentros internacionales estaban el problema de la participación estudiantil en los gobiernos universitarios y la extensión universitaria.

El estrecho vínculo y la notable repercusión de los sucesos de Córdoba con el resto de América no estaban inscriptos en el voluntarismo del llamado a la juventud del manifiesto liminar. En Perú Mariategui reconocería: *“El movimiento estudiantil que se inició con la lucha de los estudiantes de Córdoba, por la reforma de la Universidad, señala el nacimiento de la nueva generación latino-americana....este movimiento se presenta íntimamente conectado con la recia marejada post-bélica. Las esperanzas mesiánicas, los sentimientos revolucionarios, las pasiones místicas propias de la posguerra, repercutían particularmente en la juventud universitaria latino-americana.”*

El análisis realizado por el fundador del Partido Comunista Peruano traza los ideales profundos que connotan la reforma. Por un lado, la idea de la existencia generacional latinoamericana. Por el otro, la estructura mental de esa generación trazada por la oleada revolucionaria de la posguerra.

En 1919 el movimiento reformista peruano al que supo pertenecer Mariategui lograría importantes conquistas en torno a la autonomía, al cogobierno y a la extensión universitaria. En aquel país esos jóvenes reformistas tendrían una activa participación en la lucha de los obreros de Lima y El Callao por la jornada de ocho horas. La solidaridad expresada por los líderes estudiantiles, como Mariategui y Haya de la Torre, les haría ganar el encono de la reacción cuando ésta se apodere del Gobierno. Haya de la Torre asumió por elección la presidencia de la Federación de Estudiantes del Perú y en 1920, respaldado por el mandato de su primer Congreso en el Cusco, impulsó el proyecto de la Universidad Popular González Prada, cuyas filiales a partir de 1921 se expandieron de la capital hacia las principales ciudades del país. La Universidad Popular se abrió a los obreros y campesinos, mientras los líderes de la reforma universitaria se erigieron en los profesores que pusieron a prueba las nuevas corrientes educativas de Ferrer Guardia y Lunatcharski.

Pero los vientos reformistas no quedaron contenidos en los Andes Peruanos. En Chile la Federación de estudiantes lanza una campaña en 1920 por la *“representación de los estudiantes en los órganos directivos de la enseñanza”*. Los congresos nacionales de Medellín (1922) y Bogotá (1924) se dirigen a los miembros de la misión pedagógica para levantar los derechos de los estudiantes en Colombia. La irradiación de la reforma se torna irrefrenable.

En 1921 se reunía el Primer Congreso Internacional de Estudiantes en México. Este fue el primer congreso continental de la reforma, finalmente los alcances de la

reforma también llegaron a la América Central. En dicho congreso bajo el auspicio de José Vasconcelos, en sus conclusiones segunda y tercera, se sostenía por un lado que "la extensión universitaria" fuese obligación propia a toda asociación estudiantil, mientras que por el otro reivindicaba como compromiso moral de todo estudiante hacia la sociedad, el de "difundir la cultura que de ella ha recibido entre quienes la han de menester". Y en que lo respecta puntualmente a las Universidades Populares el acuerdo rezaba:

Que es una obligación de los estudiantes el establecimiento de Universidades Populares, que estén libres de todo espíritu dogmático y partidista y que intervengan en los conflictos obreros inspirando su acción en los modernos postulados de la justicia social⁹.

6. A modo de conclusión: El maridaje. Las UUPP en Argentina y América Latina pos-Reforma Universitaria

El maridaje entre los linajes políticos ideológicos y pedagógicos del Reformismo Universitario y las UUPP podemos afirmar, tras la lectura de quienes nos han precedido en el abordaje de la investigación de estos objetos, pudo deberse a un equívoco por la coexistencia temporal que ha llevado a establecer una relación semejante a la de causa-efecto entre el reformismo y las UUPP, ocultando un vínculo mucho más complejo.

La Universidad Popular de la Boca nos sirve de estímulo para atrevernos a desovillar el vínculo entre el reformismo y las experiencias de las UUPP. Por ejemplo en la memoria y balance del XL año electivo (1956) de la centenaria institución boquense se recogen las siguientes afirmaciones de Juan B. Terán:

La Universidad Popular de la Boca es el síntoma más expresivo de un nuevo espíritu fuerte y joven de la dirección educativa del país [...] La Universidad Popular reemplaza la extensión universitaria, es decir, hace lo que las Universidades Argentinas no han hecho. La Universidad americana –y las hay de todos los tipos- acecha constantemente las necesidades cambiantes de la sociedad para constituir los órganos adecuados que han de servirla [...] La Universidad Popular de la Boca lo ha comprendido, y así, al lado

9 *Claridad*, núm.1, 1ra Qna./5/1923: 9 Cit. en **MELGAR BAO, Ricardo**; "Las universidades populares en América Latina 1910-1925"[en línea]; <http://www.pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/149-las-universidades-populares-en-america-latina-1910-1925> [consulta: 15-02-17]

de su enseñanza profesional urbana, enseña industrias de la granja mecánica agrícola y se prepara para las clases demostrativas ambulantes que están destinadas a producir una cosecha incalculable.

Consideramos que por el recorrido y posicionamiento político pedagógico de sus promotores, por sus finalidades y su orientación ésta UP, como también podrían serlo otras, tiene un desenvolvimiento que gozó desde un primer momento de una innegable independencia del Reformismo Universitario, sobre todo de su ala más radicalizada.

Es incuestionable que desde su inicio en 1918 el movimiento universitario de Córdoba consigue su proyección sobre toda América Latina, y que con ella los proyectos de extensión universitaria también comienzan a florecer en el continente, sin embargo no pueden obviarse sus antecedentes en el mismo continente y en el viejo mundo.

Dentro de esta proyección americana de la reforma y de la extensión universitaria como propuesta reformista, las Universidades Populares constituyeron para los estudiantes universitarios una propuesta dentro del reformismo para orientar su acción sobre el pueblo.

Hacia la mitad de la década del 20 en todo el continente los reformistas comenzaron a sentir con vigor las fuerzas de la reacción sobre ellos.

Pero debemos ser cautos y poder distinguir entre las universidades populares del continente que sucumbieron frente a dicha presión de aquellas que en aquella década, en la que la represión cayó fuerte mente sobre los reformistas, comenzaban a vivir su primavera.

La Argentina resulta para esto un caso paradigmático. Ya que en la década del 20 y del 30 se produce una notable expansión de las UUPP. Y en 1936 comienza a publicarse mensualmente la revista de las UPA. La UPA brindaba un servicio asistencial para sus estudiantes y docentes organizado con principios del mutualismo y cooperativismo, entre ellos se encontraban los servicios médicos y odontológicos junto a los consultorios jurídicos, la colonia de vacaciones en José de la Quintana, Provincia de Córdoba. La intensidad de las actividades de esta asociación que supo nuclear a varias universidades populares decayó hacia fines de la década del 60 con la dictadura de Onganía.

En la actualidad es muy poco lo que se conoce sobre las UUPP en el mundo y particularmente en el continente Americano. Son escasos los trabajos que se escriben intentando rastrear su desarrollo histórico. El estudio de las UUPP se torna sumamente difícil por la poca accesibilidad a las fuentes y la escasa sistematización

de su análisis, pero no carecemos de ellas. En la actualidad el trabajo de rescate y puesta en valor del Archivo Histórico de la Universidad Popular de la Boca, dicha institución se encuentra activa hoy en pleno siglo XXI, creemos que posibilitara desarrollar nuevas perspectivas de análisis e interrogantes de dichas experiencias que puedan enriquecer el desarrollo de prácticas actuales como las que se desenvuelven los bachilleratos populares, dado que hay varias coincidencias entre ambos proyectos por más que cuenten con un siglo de distancia de por medio. Algunos de estos nuevos interrogantes y perspectivas que creemos que se abren esperamos haberlas logrado compartir satisfactoriamente en este trabajo.

Bibliografía

- Barrancos, D.**, (1989): “Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo”, CONTRAPUNTO, Buenos Aires
- . (1991): “Cultura, educación y trabajadores –1890-1930”, Centro Editor de América Latina – Buenos Aires.
- (1996): “La escena iluminada. Ciencias para trabajadores.1890- 1930” Editorial PLU-SULTRA, Buenos Aires.
- Bertoni, Lilia Ana y de Privitello, Luciano** (compiladores) (2009): “Conflictos en democracia. La vida política argentina entre dos siglos”, Bs. As., Siglo XXI.
- Biagini, Hugo, Roig, Arturo** (Direct.) (2008): “Diccionario del pensamiento alternativo”, Ediciones de la UNLa, Biblos.
- Brugnara, Juan A.** (1941): Universidades Populares, Bs. As., Editorial Tor.
- Buchbinder, P.** (2005): “Historia de las Universidades Argentinas”, Editorial Sudamericana, Bs. As.
- Bucich, Antonio J.** (1967): “Ubicación Boquense del Dr. Tomás A. Le Breton.” Bs. As., Escuelas de Artes Gráficas
- . (1971): “La Boca del Riachuelo en la Historia.” Asociación Amigos del Museo - Escuela de Bellas Artes de La Boca.
- Bunge, O.** (1920): “La Educación (Tratado General de Pedagogía). Libro II. La Educación Contemporánea”.
- Cano, D.** (1985): “La educación superior en Argentina”, Grupo Editor Latinoamericano, Bs. As.
- Cantini, J. L.** (2007): “La autonomía y la autarquía de las universidades nacionales.” [en línea], Academia Nacional de Educación, disponible en:

<http://www.educ.ar/educar/la-autonomia-y-autarquia-de-las-universidades-nacionales-argentinas.html> [consulta: 15-08-16].

- Caruso, M.** (1999): “La amante esquiwa: comunismo y reformismo universitario en Argentina (1918-1966). Una introducción.”. En: MARSISKE, R. (coordinadora), Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina II, Plaza y Valdés Editores, México.
- Ciria, A. y Sanguinetti, H.** (1968): “Los Reformistas”, Bs. As. Ed. Jorge Alvarez
- Delgado, J. O.** (2008): “Reflexiones en torno a la autonomía universitaria”. En: SADER, E., GENTILI, P., ABOITES, H. (compiladores) (2008), La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después., Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Bs. As.
- Garberi, C. D.**: “La Reforma Universitaria de 1918: La Lucha del movimiento estudiantil por poner una universidad al servicio de la transformación social” [en línea] <http://www.mov-estudiantil.com.ar/terceras/200813.pdf> [consulta 30-1-2017]
- Guereña, J.L. y Tiana Ferrer, A.** (1994): “La educación popular”, en GUEREÑA, J.L.; RUIZ BERRIO, J. y TIANA FERRER, A. (eds.): Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Halperín Donghi, T.** (2003): “Un proceso innovador y conflictivo”. En: ROTUNO, C. y DÍAZ DE GUIJARRO, E.: “La construcción de lo posible: la Universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966.”: Libros del Zorzal; Bs. As.
- . (2012): Historia de la Universidad de Buenos Aires Bs. As. Eudeba
- Kleiner, B.** (1964): “20 años de movimiento estudiantil reformista. 1943-1963.”, Editorial Platina, Bs. As.
- López Núñez, J.A.** (2008): Las Universidades Populares Españolas: Un acercamiento a Europa y Sudamérica. Barcelona: Davinci Continental.
- Melgar Bao, R.:** “Las universidades populares en América Latina 1910-1925”[en línea] <http://www.pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/149-las-universidades-populares-en-america-latina-1910-1925> [consulta: 15-02-17]
- Melgar Bao, R y Gonzales, O.** (2014): “Víctor Raúl Haya de la Torre. Giros discursivos y contiendas políticas (textos inéditos)”, Centro Cultural de la Cooperación.
- Mercier, L.** (2001): “La educación popular a través de la Universidad Popular en la Francia del primer siglo XX”, Historia de la Educación, 20, pp. 117-135.
- Mollis, M.** (2008): “La huella de la Reforma en la crisis universitaria argentina.”. En: SADER, E., GENTILI, P.; ABOITES, H. (compiladores) (2008), La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después., Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Bs. As.

- Moreno Martínez, P. y Sebastián Vicente, A.** (2010): Las Universidades Populares en España (1903-2010); Universidad de Murcia [en línea] <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/extr2010-moreno-martinez.pdf> [consulta: 15-08-16].
- Naishtat, F.; García Raggio, A. M.; Schuster, F.; Villavicencio, S.** (1995): Conferencia presentada en el “XX Congreso Latinoamericano de Sociología”, UNAM, México.
- Palacios Morini, L.** (1903): “Las Universidades Populares”, La España Moderna, Madrid: 172, 1 de mayo, pp. 55-77.
- Pinkasz, D.** (1987): “El modelo educativo colonial en la Universidad de Córdoba y sus intentos de transformación”. En: Revista Argentina de Educación; año V; N° 9; Bs. As.; AGCE.
- Portantiero, J. C.** (1978): “Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la Reforma Universitaria.”; S. XXI; México.
- Puiggrós, A.** (1998): La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas, Bs. As., Miño Dávila.
- . (dirección): Escuela, Democracia y Orden (1916-1943), Bs. As., Galerna, 2000.
- . (2003): “El lugar del saber”; Galerna; Bs. As.
- Puiggrós, R.** (2006): “Historia crítica de los partidos políticos argentinos II. El Yrigoyenismo”. Bs. As., Galerna.
- Puiggrós, L. (1997):** “La Pedagogía de la Liberación en Argentina.” En: Puiggrós, A. (dirección) y otros: Historia de la educación argentina. Tomo VIII. Bs. As. Galerna.
- Romero, R.** (1998): “La lucha continúa. El movimiento estudiantil argentino en el siglo XX.”; FUBA; Bs. As.
- Siri, Ricardo J.** (1999): “Tomás A. Le Breton 1868-1959”. CONSEJO ARGENTINO PARA LAS RELACIONES INTERNACIONALES Los Diplomáticos N° 17 - Año 1999

Las tensiones entre la función y la identidad. Problemas y debates sobre la idea de universidad previa a la Reforma Universitaria¹

NORBERTO FERRÉ

ngferre@gmail.com

Universidad Nacional de San Martín/Universidad Pedagógica de la Prov. De Bs.As.

PATRICIA MOGLIA

Universidad Nacional de San Martín

JAVIER RÍO

Universidad Nacional de San Martín/Universidad Nacional de Hurlingham

La presente ponencia aborda el proceso de configuración de la idea de universidad en la Argentina desde fines del siglo XIX hasta los años precedentes a la Reforma universitaria de 1918. Desde un punto de vista teórico, la idea de universidad se presenta como una idea-problema con múltiples aspectos y aristas que permite ponderar la interrelación y el alcance de determinadas corrientes filosóficas con el discurso político, social y académico sobre la universidad argentina en dicho período. Desde un punto de vista histórico, se pretende alcanzar el movimiento institucional y fáctico que dicha idea-problema de universidad acompaña a la crisis de la república conservadora.

En el período elegido se conjugan el optimismo de un país potencialmente rico, el carácter incipiente de las instituciones políticas y sociales del estado argentino, el advenimiento de corrientes migratorias, el desarrollo de la producción agrícola y los comienzos de la industrialización nacional. Es un período en el que se asiste al debilitamiento del orden conservador a partir de la Revolución de 1890, la promulgación de la Ley Sáenz Peña y el inicio de las presidencias radicales. Y en el frente externo, se suman las repercusiones de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), la Revolución Soviética (1917), y el asentamiento de los modelos totalitarios (nacional-socialismo alemán y fascismo italiano).

1 La presente ponencia es parte de los avances del proyecto de investigación "Continuidades, rupturas y debates acerca de la idea de universidad en la Argentina (1900-1930)", Código PRI 2016, de la Universidad Nacional de San Martín.

La historiografía reciente acuerda que, en el período que abarca desde 1885 (con la sanción de la ley N°1597) hasta la Reforma Universitaria, las universidades fueron espacios de socialización de las élites intelectuales y políticas liberales, que asignaron a dichas instituciones la función de formación de cuadros políticos, profesionales y burocráticos para los distintos poderes republicanos (Buchbinder, 2005, Buchbinder, 2013). Como sostiene Graciano (2008) “La ley N°1597 no estableció de modo explícito los objetivos y funciones que las casas de estudios debían desarrollar en lo científico y en lo profesional, pero ambos le fueron atribuidos implícitamente por la élite política gobernante” (p.31). Así se logró la subordinación de la Universidad de Córdoba y de la de Buenos Aires a la esfera estatal nacional lo cual permitió a las élites gobernantes controlar la institución universitaria como espacio de producción del saber científico y social, y disminuir paulatinamente el alcance de los poderes políticos provinciales y religiosos sobre las universidades. No obstante, la organización de otras universidades en el país como las de Santa Fe (1889/1890), La Plata (1890/1897) y más tardíamente Tucumán (1912/1914), respondió “a las iniciativas de grupos dirigentes regionales y de sus intelectuales que buscaron controlar también el desenvolvimiento de estos aparatos culturales y asegurar el acceso a sus propios miembros, a las profesiones de derecho, medicina e ingeniería” (Graciano, 2008, p. 33).

Además, se sumó una demanda de formación de técnicos y profesionales que pudieran acompañar la acelerada modernización socio-económica que surgía en la Argentina de principios del siglo XX. En consecuencia, la orientación hacia la formación universitaria en las profesiones fue decisiva en este período, y trajo aparejado tanto la interrelación de las corporaciones profesionales con las academias universitarias, como una menor incidencia de la práctica y el ejercicio de las disciplinas humanísticas en el marco de las disciplinas profesionales.

La ponencia se propone comprender cómo la reflexión sobre la idea de universidad proveniente de las humanidades, en particular de la filosofía y de las letras, acompañó el cuestionamiento de los principios de desarrollo y funcionalidad generados por las élites dominantes en las universidades argentinas antes de la Reforma Universitaria. Precisamente, en el marco del debate sobre la “cuestión universitaria”, estas instituciones eran cuestionadas por su escasa contribución a la conformación de una auténtica identidad nacional, por su exiguo margen para revertir la crisis de la política y, en particular, por sus dificultades para situarse ante los desafíos del impacto migratorio y el acelerado crecimiento económico.

Ciertamente, en el ámbito de las humanidades y de las letras, se pusieron de manifiesto corrientes intelectuales y estéticas que impulsaban la modernización

cultural a las que se sumaron las reflexiones iniciales sobre la identidad nacional, que pretendió brindar un espacio conceptual de cohesión cultural a la diversidad de procesos sociales, políticos y económicos que arribaron a los festejos del Centenario.

En este marco, las corrientes filosóficas e intelectuales del período se cimentaron en las formulaciones imperantes del positivismo argentino y la aparición simultánea de corrientes historicistas y vitalistas propias de la época. Los años elegidos para esta indagación conceptual están inmersos en el desarrollo y crisis del positivismo argentino, el surgimiento de corrientes filosóficas vitalistas y críticas, una búsqueda inicial de la identidad nacional, y una revisión de la tradición histórico-cultural a la luz de los desafíos políticos, económicos y culturales en ocasión del Primer Centenario de la República.

Como han señalado diversos estudiosos de la filosofía en la Argentina, en los primeros años del siglo XX, el devenir de las corrientes filosóficas se orientó desde la superación del positivismo hacia la introducción de la filosofía idealista tanto de orientación neokantiana como hegeliana. Al mismo tiempo, se produce la inserción de la filosofía de Bergson, que hacia 1920 ya será muy conocida en la Argentina (Farré, 1958; Pró, 1973; Leocata, 1992; Farré y Lértora de Mendoza, 1990).

Junto al desarrollo institucional de la universidad argentina, se fueron desarrollando un conjunto de corrientes filosóficas y estético-culturales que permitieron poner en entredicho la idea de universidad del período previo a la Reforma universitaria. Este cuestionamiento puede entenderse como la tensión conceptual entre la función utilitaria y positiva asignada a la universidad y la búsqueda de una visión de identidad formativa afincada en valores vitales e idealistas (espiritualistas) que destrabaran las dificultades de la idea funcional y positiva de la universidad. A su vez, este enfrentamiento entre la función utilitaria y positiva y la identidad formativa y valorativa, puede entenderse como una discusión de prioridades entre la educación científico-técnica y la educación de las humanidades en la idea de universidad. Precisamente, la influencia del positivismo spenceriano en la idea de universidad puso en cuestión, hacia fines del siglo XIX, la concepción universitaria proveniente de las ideas escolásticas y clericales. En cambio, desde principios del siglo XX hasta 1910 se incrementan tanto las formulaciones amplias y más auto-críticas del propio positivismo como aquellas provenientes del idealismo y las filosofías de la vida y la libertad que configuran una reacción anti-positivista y favorecerán la institucionalización de las humanidades.

La ponencia, entonces, se enfoca en presentar las tensiones de la idea de universidad previas a la Reforma Universitaria haciendo hincapié, en primer lugar, en

el pensamiento de distintos filósofos e intelectuales sobre su visión de la relación entre la universidad, la sociedad y el estado; en segundo lugar, comprendiendo las distintas posiciones sobre la misión de la universidad a través de la configuración de las funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión) y, en tercer lugar, discutiendo los problemas sobre los procesos formativos y los contenidos de enseñanza. De este modo, la ponencia se propone establecer un conjunto de cuestiones y problemas sobre la idea de universidad en la Argentina que anteceden y continúan más allá de la Reforma Universitaria.

1) La idea de universidad en su relación con la sociedad y el estado

A continuación se aborda el contenido de la idea de universidad establecido la primera parte de la obra *Universidades y Colegios* (en adelante, UyC) denominada “La Universidad Nueva” de nuestro autor.

González señala una concepción de la política general que se concibe como una “lucha de ideas, un estadio de fuerzas intelectuales donde el debate abierto y la observación intensa han de acumular para el porvenir indestructibles elementos de prosperidad verdadera” (González, 1907, p. 14). La política tiene por finalidad es imprimir a la masa de los intereses e ideales que constituyen la vida de los grandes pueblos, la dirección superior del pensamiento.

González (1907, p.14) posee una convicción spenceriana de evolución y cambio en la sociedad moderna, cuyo sentido radica en la pérdida de todo aspecto contemplativo, para convertirse en un inmenso campo de germinaciones y de luchas, de eliminaciones y creaciones sucesivas, en qué consiste el vasto espectáculo de la vida universal. La evolución social se acompaña con el conocimiento de las leyes permanentes de la historia.

La educación y el estudio sistemático de las casas de enseñanza deben adaptarse a esta concepción spenceriana de la evolución a fin poder resolver un problema común: “la felicidad del género humano durante su tránsito material por la vida” (González, 1907, p. 14).

A los efectos de fundamentar una tendencia de cambio en los sistemas educativos, González cita a Sadler² porque “los viejos sistemas imaginativos o verbalistas

2 Michel Ernest Sadler (1861-1943), educador inglés de una extensa e influyente producción escrita. Entre sus obras más influyentes se puede citar: M. Sadler y J.H. Mackinder (1893), *University Extension. Past, present and future*. London, Cassell. Entre 1897 y 1902 dirigió una obra de 11 volúmenes sobre la

han cedido en todas partes su puesto a los experimentales y positivos, tanto en relación con el mundo de las cosas como en el de las ideas” (González, 1907, p. 16). Para Sadler el paso de los sistemas verbalistas a los positivistas en educación es una instancia decisiva para encauzar las influencias de la Revolución Industrial en la sociedad de masas de inicios del siglo XX. Para Sadler, al igual que para González, es una época de lucha de ideas antiguas y modernas que acompaña la transformación de una civilización por efecto de la acumulación mayor de los fenómenos de la vida que impide mantener inmóvil a la educación como agente de cambio social. Existe una “ley permanente o periódica del hecho social (...) que revela la correlación substancial existente entre el hombre y el grupo a que pertenece, o al cual se incorpora por atracción o absorción (González, 1907, p.18).

Asimismo, González sostiene la ley de diferenciación de Spencer a la que considera como ley substancial del universo y que debe aplicarse en toda organización educacional, particularmente en el caso de las “universidades destinadas a elaborar en concurrencia un tipo nacional de cultura, no deben desconocer este carácter fundamental de la sociedad argentina, y menos empeñarse en mantener una uniformidad, de todo punto antitética y contradictoria con las condiciones esenciales del país” (González, 1907, p. 24). González entiende la necesidad de crear instituciones superiores que se adapten a las diferencias regionales, sociales y culturales del país.

Una idea representativa del carácter conservador de la idea de universidad de González es que los estudios superiores tienen que llevar a cabo una selección intelectual y moral que “es inconciliable con la idea de una concurrencia excesiva en las aulas. El trabajo docente es cada día más específico y personal, y a medida que las naciones pueden destinar mayores recursos a la enseñanza, la reforma en el sentido de reducir el número de alumnos, en busca del mejor producto y de la más pura selección, se impondrá cada día como una conquista ideal del método científico” (González, 1907, p. 25).

Por una parte, González señala que las universidades son “síntesis de la Nación misma, en toda la variedad esencial de sus elementos constitutivos; y por más que

situación de la educación en países europeos, americanos y de la Commonwealth británica mientras ejerció el cargo de Director de la Oficina de Investigaciones e Informes Especiales del Ministerio de Educación inglés, cuya creación impulsó según el modelo estadounidense. A los 42 años fue profesor de tiempo parcial de “Historia y administración de la educación” en la Universidad de Manchester. En 1908 publicó *Moral Instruction and Training in Schools*, London, Longmans, donde expuso las conclusiones de una encuesta internacional sobre el tema. Entre 1911 y 1923 fue vicerrector de la Universidad de Leeds. Posteriormente, fue Director del University College de la Universidad de Oxford hasta 1934. Sadler se propuso adaptar la educación inglesa a los cambios de la industria, el comercio y la sociedad de masas inglesa de su época generados por la Revolución Industrial.

la libertad sea el alma de sus métodos e investigaciones, no podrá dejar de reflejar la vida del país, elaborar sus destinos, y modelar su población de acuerdo con la naturaleza de las instituciones que la gobiernan” (González, 1907, p. 25). Pero, por otra parte, señala también la contribución de las universidades al federalismo natural o social de la Nación. Por eso, considera que cada universidad “será... como la metrópoli intelectual de una región” que beneficiará tanto a la institución como a la región y progreso de la Nación. González insiste en que las universidades deben “procurar que el espíritu nacional se fortalezca y reviva sin cesar en sus aulas, para que vaya en todo tiempo a beberse en ellas la luz extraviada en las hondas intermitencias que interrumpen a veces la unidad de la vida” (González, 1907, p. 30).

Otro de los autores con una posición propia sobre este tema es Rodolfo Rivarola. La tesis de Rivarola consiste en la universidad se diferencia según las diferentes concepciones que se posean de su función (Rivarola, 1918, p. 104). De modo que para la universidad, debido a su inherente carácter social, es substancial tener en cuenta la sociedad en la que la universidad funciona, a los efectos de colocar la instrucción superior al servicio de la sociedad. Más aún, la interdependencia mutua entre la universidad y la sociedad provoca que las universidades no puedan aislarse de los fenómenos sociales, ni continuar como simples oficinas expendedoras de títulos.

Esta interdependencia, la refleja también Rivarola (1915) cuando sostiene que “es en la universidad donde se originan los cambios en los aspectos del pensamiento colectivo, y es a ella que vuelven las consecuencias de las transformaciones cumplidas”.

A su vez, la función principal de la universidad reside en ser “la institución o corporación encargada de organizar la experiencia, a lo que llamo también elaborar la ciencia en vista de su aplicación al bienestar común” (Rivarola, 1915). La interrelación entre la sociedad política y la universidad se fundamenta en las posibilidades brindadas por la ciencia: “La democracia es posible por la ciencia; la ciencia por la universidad. He ahí, la función política de las escuelas superiores” (Rivarola, 1912, p. 381). Para Rivarola la democracia es un ideal político y moral, y como ideal se realiza a través de la educación.

El problema fundamental de la universidad de cada a la sociedad es responder la exigente pregunta: para qué sirve. La universidad debe dar la razón suficiente de su propia y no evadir la justificación de su existencia en el mero hecho de su existencia institucional. La universidad es intrínsecamente social por la naturaleza misma de su misión que Rivarola la expresa con la divisa “educar es gobernar” (Rivarola, 1915).

José Ingenieros, dentro de la especificidad de su postura positivista, señala un crítico diagnóstico de la Universidad de su época cuando sostiene que “la enseñanza en las Universidades no se ajusta a los modernos sistemas de ideas generales; y que, en particular, cada Universidad no desempeña las funciones más necesarias en su propia sociedad” (1916, p.277). La crisis universitaria, según Ingenieros, se precisa por el atraso ideológico de las doctrinas, normas e ideales de la sociedad de su época, y por la inadaptación funcional de la organización disciplinar y la ineficacia metodológica de la universidad para colocar a la ciencia y la cultura de la época al servicio de la sociedad.

Ingenieros aboga por un cambio en las ideas relativas a la organización y las funciones de la Universidad. Dado que se asiste a un cambio del sistema viejo de ideas generales por un nuevo, es necesario crear una universidad nueva porque existe un desfase entre los mecanismos burocráticos de organización y la dirección ideológica de la institución generando una separación entre la Universidad y sus Facultades e Institutos. A los efectos de solucionar esta situación, Ingenieros entiende que la función de la Universidad es la coordinación del trabajo de las Facultades e Institutos especiales conforme a un criterio general y que la misión de la universidad consiste en fijar principios, direcciones, ideales, que permitan organizar la cultura superior en servicio de la sociedad (Ingenieros, 1916, p.278).

A los efectos de llevar a cabo esta tarea de mantener la unidad dentro de la variedad y coordinar la síntesis sobre la especialización, Ingenieros apoya una renovación de la ideología universitaria, una mayor adaptación al medio social y una nueva arquitectura institucional.

La renovación de la ideología significa “poner la experiencia como fundamento de la investigación y de la enseñanza, extender la aplicación de los métodos científicos y aumentar la utilidad social de los estudios universitarios” (p.281). En esta renovación Ingenieros defiende la emergencia de la extensión universitaria que utiliza todos los institutos de cultura superior para la elevación intelectual y técnica de todo el pueblo. La extensión efectúa la “exclaustración” de la cultura universitaria y la extensión del derecho de representación en los organismos deliberativos a los profesores suplentes y a los estudiantes permitiendo ajustar los estudios universitarios a los intereses e ideales de todos los que enseñan y aprenden (pp.282-283).

La adaptación al medio social implica el ajuste de la función universitaria a las características de los ambientes respectivos de las instituciones. Para Ingenieros esta adaptación permitirá surgir el americanismo que permitirá el florecimiento de ideales sociales nuevos.

2) La idea de universidad y la ciencia

La relación entre la idea de universidad y la ciencia es uno de los elementos medulares de los antecedentes de la Reforma. En muchos aspectos, los discursos y debates sobre la universidad están firmemente emparentados con los discursos sobre la ciencia y los contenidos de enseñanza.

Miguel Cané es uno de los representantes de la generación del ochenta cuya concepción sobre la ciencia y su relación con la universidad se remonta a los márgenes de la concepción positivista pero con ciertos resabios del espíritu clásico (Bosch, 2004, p.6). Cané caracteriza al espíritu universitario abierto a lo universal, con carácter generalista y superador de las enseñanzas parciales (Cané, 1904, p. 25), mientras que atribuye a las facultades, en especial a la de Derecho, una tendencia aislacionista contraria al espíritu universitario. El ideal del espíritu universitario es formar una comunidad de pensamiento dentro de la diversidad de enseñanza (p.28). Por su parte, el método científico, que es el método experimental que descubre la verdad positiva, es el que debe otorgar unidad a la enseñanza de ciencias y contenidos diversos como los que se enseñan en la universidad (Cané, 1904, pp. 30-31). Por eso, la reunión de los diversos saberes se adquiere en la coincidencia metodológica propia del enfoque positivista. Enseñar en la universidad con métodos híbridos acarrea malos resultados. A pesar de esta particular defensa del método y la ciencia positiva, en Cané persiste el valor educativo y formativo de los estudios clásicos, particularmente en la etapa propia de los colegios secundarios. Los estudios clásicos aportan una visión desinteresada y estética de la realidad que permite sobrellevar la intensidad de la crisis de principios del siglo XX.

Para Joaquín V. González la relación entre la idea de universidad y la ciencia es intrínseca. Hay tres características principales de la concepción de la universidad que son: actual, científica, experimental.

La universidad es actual porque “reflejará... el estado presente de la cultura científica de la humanidad, y en ninguna de sus enseñanzas será una extraña para las aspiraciones del espíritu de los pueblos de nuestra raza, de nuestro continente y de nuestra familia de nacionalidades americanas: será una universidad actual, para todas las direcciones del pensamiento moderno.” (1907, p. 35)

La universidad científica significa porque se fundamenta en los alcances del método científico, en la organización y desarrollo de las investigaciones y aplicaciones de las ciencias. Finalmente, la universidad es experimental porque la experiencia está en la base de los procesos de producción de conocimiento, lo cual permitirá

despertar el interés de la sociedad hacia la institución “por la utilidad práctica que encontrará en sus experiencias, las cuales versarán sobre hechos, cosas o fenómenos de inmediata relación con la vida o las necesidades de las distintas regiones del país” (González, 1907, p. 37).

González evita concebir la universidad sobre lo que él llama la “base cuadrangular” de la forma y división sistemática de las antiguas universidades: jurisprudencia, medicina, ciencias y letras. Más bien, la universidad nueva deberá reflejar la multiplicidad y variedad de la vida científica de la época moderna. González denomina “ley de la unidad por la diversidad” porque la nueva división de las disciplinas universitarias obtiene una diferenciación que fortifica y levanta las cualidades de todo cuanto a ella se somete. No obstante la universidad nueva tendrá en cuenta las ideas y las aspiraciones de la época, y sin olvidar la herencia acumulada de las generaciones anteriores, mirará hacia el porvenir.

Rivarola, por su parte, sostiene que “la unidad de la ciencia impone como consecuencia la unidad universitaria” (1905, p.79), frase que remite a la *Teoría de las universidades* de Louis Liard, en la cual el filósofo y educador francés pretendía realizar un correctivo a la tendencia de especialización científica y aislamiento organizacional que experimentaba la educación superior francesa. Rivarola piensa que la unidad de la ciencia hay que fundarla en el hombre como sujeto y objeto de la misma. Si bien es cierto que la ley de división del trabajo termina imponiéndose en todos los órdenes de la actividad humana, hay que compensarla con la ley de la construcción armónica por la cual las relaciones de grupo a grupo, determinados por afinidad, dan lugar a la organización de estudios dentro de un mismo instituto científico. “Hay que inventar algún procedimiento para que estas afinidades se consoliden progresivamente en fuerzas superiores y se organicen al consolidarse” (1905, p. 88). Para Rivarola es un error de interpretación afirmar la independencia de las ciencias, y no reconocer la interdependencia científica en su mayor amplitud (1910, p. 98).

Además, en la sociedad la universidad es siempre órgano de la ciencia cuyas dos características fundamentales son la experiencia y la previsión. La ciencia se constituye organizando la experiencia (social, colectiva o grupal) en vista de su aplicación al bienestar común, y la universidad es la institución o corporación encargada de organizar la experiencia. Dado que “gobernar es prever” (1915, p. 199), Rivarola entiende que debe accederse a la administración estatal no para acumular experiencia, sino para llevar el conocimiento científico organizado que aporta la universidad. Por ello se requiere de una relación efectiva entre la universidad y la adminis-

tración estatal para que la organización de la experiencia pueda aportar miento a la administración estatal en vistas al bienestar común.

3) La idea de universidad y los modelos organizacionales de las funciones universitarias

Una interesante propuesta de gestión académica es la propuesta por Ernesto Quesada (1918). Para éste autor, las tres universidades existentes responden al modelo napoleónico que, a su vez, tiene una importante impronta del modelo escolástico jesuita. Con sentido crítico Quesada señala que el modelo napoleónico vigente tiene un concepto cesarista de la enseñanza. “En el modelo napoleónico, la universidad es un instituto profesional que prepara para carrera determinada. En el modelo sajón, trata de formar una cultura general con orientada formación clásica” (Quesada, 1918, 7). Quesada insiste en que el modelo napoleónico plasma un carácter resueltamente utilitario en la enseñanza universitaria argentina (p.9).

Quesada describe la diferencia con el modelo alemán de investigación científica y de libertad de enseñar y de aprender originado en la reforma de von Humboldt de la Universidad de Berlín de 1810. En dicho modelo, se propone una universidad como corporación de sabios donde se compenentran la enseñanza y la investigación con independencia de la acción gubernamental.

El modelo alemán seduce a Quesada mucho más que el napoleónico o el anglo-sajón para la universidad argentina, no sólo por las ventajas que representa el ejercicio de la autonomía universitaria para la institución, sino también por la concepción de la enseñanza, el modelo de profesor implícito y el estilo de aprendizaje incentivado.

Quesada suscribe que un profesor universitario tiene que ser una personalidad científica y no un simple expositor de pensamientos ajenos. Además, expone los criterios del modelo de enseñanza explícitos, que se alejan de todo enciclopedismo, y de todo manual, sino que está basado en los problemas fundamentales de la disciplina, que “indican encrucijadas y caminos”, y fomenta la difusión del seminario y el laboratorio como instancias fundamentales de la enseñanza. El modelo de seminario para las humanidades y las ciencias sociales es lo que caracteriza la moderna orientación universitaria, como el gabinete y el laboratorio para ciencias naturales (Quesada, 1918, p. 21).

Además, el régimen universitario argentino, que sigue el modelo napoleónico, coarta la libertad de aprender (1918, p. 23). La situación del estudiante universita-

rio argentino es simplemente intolerable: carece de independencia y de libertad. Para él la universidad es un nuevo colegio nacional, igual o parecido al que le impartió la enseñanza secundaria (p. 25). Para formar hombres sabios y de carácter es preferible el sistema de libertad total de aprender (p.27). De allí también las extensas críticas al examen como estilo de evaluación basado, entre otras cosas, más en la retención de la memoria que en el ejercicio de la reflexión y la creatividad (p.28-30).

Ernesto Quesada (1918) entiende que el asunto propio de la universidad es la ciencia, la producción y transmisión del conocimiento científico, y no el otorgamiento de la habilitación profesional que es prerrogativa del estado. Impartir la cultura científica desinteresada, a través del modelo pedagógico de libertad de enseñar y de aprender, significa carecer de las limitaciones que se derivan para la enseñanza de los requerimientos de la idoneidad para el ejercicio profesional (p.32).

4) El cuestionamiento de la función y la búsqueda de identidad

La idea de universidad proveniente de las concepciones positivistas vinculadas con el modelo profesionalista comienza a mostrar particularmente a partir de las diversas crisis institucionales ocurridas como movimientos de protesta estudiantil en la Universidad de Buenos claros signos de crisis. Ciertamente, el cuestionamiento a la concepción de universidad de la época posee un punto neurálgico en la Reforma universitaria de 1918, pero dicho suceso fundamental para la universidad argentina tiene una trama compleja de corrientes filosóficas, actores institucionales, acontecimientos mundiales, procesos socio-políticos y cambios estético-culturales de la cual da cuenta una extensa literatura.

Indudablemente, al centrarnos en la deriva de las corrientes de pensamiento no pueden soslayarse la incidencia mayor o menor de los otros factores que precipitan, en una compleja convergencia, un acontecimiento tan significativo como la Reforma Universitaria. Y más aún cuando puede entenderse que las corrientes de pensamiento son tanto internas como externas a la concepción universitaria de fines del siglo XIX y principios del XX.

En primer lugar, cabe señalar como factor interno las limitaciones propias del amplio movimiento positivista argentino cultivado por una diversidad de filósofos y profesores universitarios. Podemos señalar dos casos paradigmáticos de esta conciencia de limitaciones: José Ingenieros y Rodolfo Rivarola. En el caso de Ingenieros, si bien no abandona completamente el carácter científicista de su pensamiento,

sin embargo, a partir de 1910 Ingenieros se orientará progresivamente hacia corrientes de pensamiento socialistas. En el caso de Rivarola, en cambio, su cuestionamiento hacia el positivismo toma el giro de un retorno cada vez mayor a Kant y un alejamiento paulatino y decepcionado de las posiciones comteanas y spencerianas sostenidas al principio de su producción.

En segundo lugar, se puede señalar que las influencias de Renan y Taine, y de Carlyle y Emerson en la obra *Ariel* de José Enrique Rodó, publicada en 1900, constituyen un cuestionamiento tanto filosófico como literario, tanto político como estético, a los alcances e influencias del utilitarismo y del pragmatismo anglosajón en el Río de la Plata. Como señala Oscar Terán (2008, p.155-156) no se puede menospreciar la importancia e influencia del modernismo, cuyo período de plenitud ocurre entre 1890 y 1910, tanto en la emergencia de una reacción antipositivista como por brindar un marco para la elaboración para el debate acerca de la definición de la nacionalidad. Precisamente, el modernismo construye la idea de lo bello en oposición a lo útil, y convierte a la creación artística y a la belleza en un camino hacia la verdad. “Como contrapartida, el modernismo desprecia los valores utilitarios, pragmáticos, materialistas de la modernidad” (Terán, 2008, p.160). En la reacción antipositivista del modernismo se enfrenta la concepción utilitaria de la vida orientada por la inmediata finalidad del interés con la concepción de la vida racional que promueve el libre y armonioso desenvolvimiento de la naturaleza que incluye como fin esencial la búsqueda de la belleza (Rodó, 1900, p. 84).

En tercer lugar, debe señalarse la influencia específica de Ortega y Gasset en su visita de 1916. Durante sus conferencias, el filósofo español señaló el atraso de la filosofía en la Argentina que aún enseñaba el positivismo spenceriano; en cambio, la nueva sensibilidad europea se apoyaba en dos grandes autores. Henri Bergson y Edmundo Husserl. Nuevas filosofías de la conciencia desplazan el positivismo naturalista estableciendo tanto la diferencia cualitativa entre la realidad natural y la conciencia, como la búsqueda de un yo enraizado en la estética y en la creatividad pero, a su vez, comprometido con su sociedad y su entorno. Ortega no sólo marca el cambio de ideas necesario para salir del provincianismo teórico y cultural, sino también la importancia del cambio generacional que debía de acompañar el cambio de ideas (Ortega y Gasset, 1916).

En cuarto lugar, se puede considerar al artículo “Incipit vita nuova” (1918) como el otro manifiesto que señala la crisis del positivismo y el surgimiento una nueva filosofía basada en la preminencia de la ética y la libertad intrínseca del hombre. Dice Korn “la nueva filosofía ha de libertarnos de la pesadilla del automatismo mecánico y ha de devolvernos la dignidad de nuestra personalidad conciente, libre y

dueña de su destino” (1944, p.15). Y el discurso de asunción del decanato de la Facultad de Filosofía y Letras señala, en términos institucionales, como la posibilidad de despedir la época de los procesos económicos y técnicos y de inaugurar una época de alta cultura, a la vez humana y nacional plena de ideales éticos, estéticos y sociales (1956, p.9). La misión de la universidad es encuadrar la vida de la comunidad universitaria dentro de la integridad moral del carácter. Hay superar el riesgo de la mecanización de la vida académica y otorgar mayor libertad y responsabilidad a estudiantes y profesores. Sólo así se podrá direccionar la reforma universitaria del predominio de la función profesionalizante hacia la autenticidad de la identidad ética y cultural que los nuevos tiempos demandan.

Referencias bibliográficas

- Biagini, Hugo** (1985): *Panorama filosófico argentino*. Buenos Aires, Eudeba.
- Biagini, Hugo** (2000): *La Reforma Universitaria. Antecedentes y consecuentes*. Leviatán, Buenos Aires.
- Bosch, Graciela** (2004): “*De los ‘gentlemen and scholars’ al campo intelectual filosófico*” en V Jornadas de Investigación en Filosofía, 9-11 de diciembre de 2004, La Plata, UNLP. En Revista de Filosofía y Teoría Política, Anexo 2005. Disponible en http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.70/ev.70.pdf
- Botana, Natalio** (1985): *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Buchbinder, Pablo** (2005): *Historia de las universidades argentinas*. Bs.As., Editorial Sudamericana.
- (2013): “La cuestión universitaria en los tiempos de Deodoro Roca” en Roca, Deodoro (2013): *Deodoro Roca. Obra reunida: I Cuestiones universitarias*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Cané, Miguel** (1904): “El espíritu universitario y el método científico” en Cané Miguel (1919): *Discursos y conferencias*. Colección “La Cultura argentina”. Buenos Aires, Casa Vaccaro.
- Ciria, Alberto y Sanguinetti, Horacio** (1962): *Universidad y Estudiantes*. Buenos Aires, Depalma.
- (1968): *Los reformistas*. Bs.As., Editorial Jorge Álvarez.
- Devoto, Fernando** (2002): *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*. Siglo XXI Editora Iberoamericana

- Farré, Luis** (1958): *Cincuenta años de filosofía en Argentina*. Buenos Aires, Ediciones Peuser.
- Farré, Luis y Lértora de Mendoza, Celina** (1990): *La Filosofía en la Argentina*. Mendoza, Editorial de la UNCu.
- Federación Universitaria de Córdoba** (1918): *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918*. La Gaceta Universitaria, viernes 21 de junio de 1918.
- González, Joaquín V.** (1907): *Universidades y Colegios. Conferencias, discursos y actos de gobierno*. Buenos Aires, J. Lajouane & Cía.-Libreros Editores.
- (1915): *Política Universitaria*. Buenos Aires, Librería "La Facultad".
- (1932): *Un Ciclo Universitario (1914-1919)*. Buenos Aires, Talleres Casa Jacobo Peuser.
- Graciano, Osvaldo** (2008): *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina 1918-1955*. Bernal, UNQUI Editorial.
- Halperín Donghi, Tulio** (2007): *Vida y muerte de la República verdadera (1910-1930)*, Bs.As., Emecé Editores.
- Ingenieros, José** (1915): "El contenido filosófico de la cultura", en *Revista de Filosofía*, nro. 1, Buenos Aires, enero de 1915.
- (1920): "La Universidad del porvenir", en *Obras Completas*. Tomo VI, Buenos Aires, Ediciones Mar Océano.
- (1979): *Antimperialismo y Nación*. Introducción, compilación y notas de Oscar Terán. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Korn, Alejandro** (1944): *La libertad creadora*. Buenos Aires, Losada.
- (1956), "La Reforma Universitaria". S/D, Centros de Estudios Reforma Universitaria (C.E.R.U.).
- Leocata, Francisco** (1992), *Las Ideas Filosóficas en la Argentina*. 3 volúmenes. Buenos Aires, Editorial del Centro Salesiano de Estudios.
- Marcó del Pont, Luis** (2005): *Historia del Movimiento Estudiantil Reformista*. Argentina, Universitas Editorial Científica Universitaria de Córdoba.
- Nassif, Ricardo** (1968): "El movimiento reformista en las universidades de Córdoba, Buenos Aires y La Plata", en *Actual* N°2, mayo-agosto. Mérida, Universidad de Los Andes.
- Ortega y Gasset, José** (1916): *Meditación de nuestro tiempo*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Ponce Aníbal** (1927/1935): "Sobre la Reforma Universitaria", en *Obras Completas*, Tomo IV. Buenos Aires, Ediciones Cartago, 1974.
- (1928), "Un examen de conciencia", en *Revista de Filosofía*, nro. 3, Buenos Aires, mayo de 1928.

- Pro, Diego F.** (1968): “La Reforma Universitaria en Argentina” en *Actual* N°2, mayo-agosto. Mérida, Universidad de Los Andes.
- (1973): *Historia del pensamiento filosófico argentino*. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
- Quesada, Ernesto** (1906): *La Crisis universitaria. Discurso pronunciado en la solemne colación de grados de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales celebrada el 17/08/1906*. Buenos Aires, Librería de J. Menéndez.
- (1907), *Herbert Spencer y sus doctrinas sociológicas*. Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- (1910), *Augusto Comte y sus doctrinas sociológicas*. Buenos Aires, Arnoldo Moen y Hermano Editores.
- (1916), *El nuevo panamericanismo y el Congreso Científico de Washington*. Buenos Aires, Talleres Gráficos del Ministerio de Agricultura de la Nación.
- (1917), *El Pensamiento filosófico contemporáneo*. Buenos Aires, Talleres Gráficos del Ministerio de Agricultura de la Nación.
- (1918), *El Ideal Universitario*. Buenos Aires, Talleres Gráficos del Ministerio de Agricultura de la Nación.
- Rivarola, Rodolfo** (1912): “La función política de la universidad” en Rivarola, Rodolfo (1941): *Selección de escritos pedagógicos*. Buenos Aires, Instituto de Didáctica de la FFy L de la UBA.
- (1915): *La Universidad social. Teoría de la universidad moderna*. Buenos Aires, Librería de la Facultad Juan Roldán.
- (1920): “Universidad social” en Rivarola, Rodolfo (1959): *Páginas escogidas*. La Plata, UNLP, 1959.
- (1918): “Ideales y deberes de la educación” en Rivarola, Rodolfo (1959): *Páginas escogidas*. La Plata, UNLP, 1959.
- (1905): “La universidad y la ciencia”, en Rivarola, Rodolfo (1945): *Escritos Filosóficos*. Buenos Aires, Publicaciones Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- (1910): “Unidad y organización de la ciencia”, en Rivarola, Rodolfo (1945): *Escritos Filosóficos*. Buenos Aires, Publicaciones Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Roca, Deodoro** (2007): *Escritos sobre la universidad*. Córdoba, Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Rock, David** (1977): *El Radicalismo Argentino 1890-1930*, Bs. As. Amorrortu.
- Rodó, José** (1900): *Ariel*. Buenos Aires, Losada, 2010.

Roig, Arturo Andrés (1988): *El Pensamiento latinoamericano y su aventura*. Buenos Aires, Editorial El Andariego.

Terán, Juan Benjamín (1921): *La Universidad y la vida*. Bs.As., Imprenta y Casa Editora Coni.

Terán, Oscar (2000): “El pensamiento finisecular”, en Mirta Lobato (dir), *El progreso, la modernización y sus Límites*. Buenos Aires, Sudamericana, 2000.

--- (2008), *Historia de las ideas en la Argentina: Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Tünnermann Bernheim, Carlos (1996), “Breve historia del desarrollo de la universidad latinoamericana”; en *La Educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas, Ed. CRESALC, pp. 11-38.

--- (1979), *La Reforma Universitaria de Córdoba*. Caracas, Fondo Editorial para el Desarrollo de la Educación Superior.

Ernesto Quesada, *El ideal universitario* (1918)

Reformismo y peronismo: encuentros y debates en revistas universitarias de la UBA de los '70

FLORENCIA FAIERMAN

florfaierman@gmail.com

CEL-UNSAM / IICE-UBA / CONICET

Introducción

Se esté a favor o en contra del peronismo como idea, como símbolo, como movimiento y/o como ejecutor de políticas públicas en los períodos en los que fue gobierno, es difícil tener dudas acerca de su carácter polémico. Desde que Juan Domingo Perón entró en escena, incluso antes del emblemático 17 de octubre y de ganar sus primeras elecciones democráticas, como funcionario de Estado dio que hablar. Desde los sectores liberales de centro-derecha, se lo acusó de dar demasiadas concesiones a los trabajadores y sectores subalternos. Desde las izquierdas tradicionales, se lo acusó de intervenir, obstaculizar y hasta detener procesos de organización sindical con potencial revolucionario que a sus ojos debían mantenerse independientes de los poderes del Estado. Por su parte, la Iglesia observó los primeros años de gobierno peronista de forma heterogénea: los sectores liberales se enfrentaron a Perón, mientras que los sectores más conservadores y naccionistas lo apoyaron. Algo similar ocurrió al interior de las Fuerzas Armadas (Bernetti y Puiggrós, 1993). Derrocado el gobierno, la dicotomía peronismo – antiperonismo continuó y en algunos ámbitos se intensificó.

La Universidad como institución social y como privilegiada productora y legitimadora de conocimientos no estuvo al margen de la dicotomía establecida, ni durante el gobierno peronista ni después. Como se verá a continuación, muchas de las acciones, reflexiones y praxis políticas en su interior durante la segunda mitad del siglo XX estuvieron impregnadas de esa impronta, lo cual pudo haber provocado al menos dos consecuencias: por un lado, la no explicitación por parte de los protagonistas de la Época de Oro de la Universidad (1955-1966) de que algunos de sus proyectos tenían sus bases –aunque más no sean en forma de ideas- en la política universitaria peronista; por otro lado, la no realización de acciones que podrían haber estado en línea con el ideario Reformista por el sólo hecho de parecerse demasiado

a propuestas del peronismo (Puiggrós, 2003a; Díaz de Guijarro, 2015). En el desarrollo del artículo se profundizará sobre esto; aquí sólo dejo planteado el asunto.

Más tarde, científicos e intelectuales que transitaron la Universidad entre 1945 y 1966, hacia fines de los años '60 fueron reelaborando sus discursos y posicionamientos académico-políticos, al calor de la radicalización política en aumento tanto en la Argentina como en América Latina y el mundo, y en relación también a un cambio en la concepción y valoración de la Universidad por parte del peronismo de estos años (Puiggrós, 2003a; Díaz de Guijarro, 2015).

En este trabajo me propongo, en concordancia con los dos autores recién citados, contribuir a la desmistificación de la supuesta irreconciliabilidad de las propuestas peronista y reformista para la Universidad, tomando como caso la UBA de fines de los '60 y principios del '70, considerando como unidad de observación la revista *Ciencia Nueva*, originada en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y publicada entre abril de 1970 y diciembre de 1973.

Peronismo y antiperonismo en la UBA: breve introducción

Haciendo un esfuerzo de síntesis con fines descriptivos, había efectivamente diferencias entre el modelo de Universidad Nacional del primer peronismo y las aspiraciones de los reformistas de la *Época de Oro*.

La Universidad –los universitarios– en los dos primeros períodos de gobierno peronista (1946-1955) se posicionó casi en su integralidad en contra de las políticas de gobierno (Buchbinder, 2010). Levantando las banderas de la Reforma Universitaria de 1918, la comunidad académica vio como un ataque a la autonomía universitaria y al co-gobierno las dos leyes universitarias promulgadas en este período (13.031/47 y 14.297/54), y otras definiciones que afectaron a esta institución, como la remoción de profesores opositores al gobierno, las restricciones a la participación política estudiantil, entre otras. Los debates parlamentarios que suscitaron estas dos leyes resultan un excelente observatorio de las posiciones contrapuestas, que traspasaron los muros universitarios y acapararon la atención de los más reconocidos políticos del momento¹.

Pero este “ataque” a la Universidad también puede ser considerado, como han hecho algunos autores (Inés Dussel, Pablo Pineau, Aritz Recalde, Rodolfo y Adriana Puiggrós, María Fernanda Juarros, Judith Naidorf, entre muchos otros) como lo

¹ Estos debates están expuestos y analizados en profundidad en Dércoli, Julián Andrés (2014) *La política universitaria del primer peronismo*. Buenos Aires: Punto de Encuentro.

que podríamos llamar “movimiento de los cimientos tradicionales de la Universidad”. Esta institución, cuyo origen data de muchos siglos atrás, fue modificándose con el paso del tiempo: se adaptó a las demandas del incipiente capitalismo produciendo en su seno las bases del derecho y la ciencia modernas (Buchbinder, 2010; Rinesi, 2012), se permitió la discusión acerca del protagonismo de diferentes actores en su interior, fue dando lugar a sistemas crecientemente democráticos de toma de decisiones (Portantiero, 1978; Buchbinder, 2010); pero siempre se había mantenido dentro de los límites del liberalismo, sosteniendo el *status quo* de las relaciones entre clases sociales, manteniendo altos niveles de elitismo y exclusividad, y considerablemente alejada o separada de las problemáticas sociales a su alrededor, aunque no sin debates internos al respecto (Puigrós, A., 2003a).

La legislación universitaria del primer peronismo justamente atacó todo esto, buscó romper esos límites autoimpuestos por la propia institución, se propuso una democratización radical de la Universidad que invirtiera las jerarquías culturales tradicionales entre sujetos y entre saberes, se propuso una Universidad que esté alineada con y aporte a un proyecto político más justo, independiente y soberano (Dussel y Pineau, 1995).

En este período se realizaron algunas modificaciones en la estructura universitaria tradicional, como establecer el desarancelamiento y asignar becas a jóvenes aspirantes que no pudieran costear, ya no el arancel, sino los costos que implica asistir a la Universidad, incluyendo las pérdidas previstas en el ingreso familiar total (Dussel y Pineau, 1995; Dércoli, 2014). Pero siguiendo a Díaz de Guijarro (2015) y a Buchbinder (2010), es cierto también que durante este período la Universidad no fue considerada por el gobierno como la productora de conocimientos por excelencia sino más bien como la transmisora de saberes² producidos fuera de sus

2 Se toma la categoría “dispositivos de producción y transmisión de conocimientos”, de Adriana Puigrós (2003a), para nombrar los ámbitos en los que se producen conocimientos (universidades, organismos públicos, empresas, etc.) y los ámbitos y los modos en los que ese conocimiento se transmite. Ambos dispositivos tienen relevancia teórica pensados en forma conjunta y articulada; pero eso no debe confundirse con la idea de que existe *a priori* una articulación “natural” o que siempre funcionan en forma concurrente. Muy al contrario, Puigrós deja en claro que los desencuentros entre todos estos dispositivos no sólo es la constante en la historia del *lugar del saber* en la Argentina, sino que es una de las causas de las dificultades para construir un proyecto de desarrollo nacional.

En cuanto a los dispositivos de producción, es importante aclarar que la autora no reúne a todos los ámbitos bajo una categoría por suponer que existe un sistema científico integrado; al contrario, hace referencia a las disputas de estatus y jerarquías al interior de ese conjunto de dispositivos, disputas atravesadas por los proyectos políticos en cada momento histórico en la Argentina. El objetivo de la categoría es dar cuenta del lugar de esos dispositivos en el complejo producción-transmisión de conocimientos.

claustrados, ya sea en el extranjero o en organismos descentralizados del Estado existentes o creados en esos años. Este punto fue uno de los más criticados por el Movimiento Reformista en la década siguiente, como se verá más adelante³.

El Golpe de Estado de 1955 conocido como la Revolución Libertadora vino a imponer una fuerza igual de trastocadora pero con el fin de recuperar las relaciones de poder que reinaban antes de la llegada del peronismo. La proscripción del Partido Justicialista y la prohibición de cualquier alusión material o simbólica al gobierno derrocado buscaron producir un olvido general de lo sucedido durante los anteriores diez años, especialmente de lo concerniente a los derechos conquistados por los sectores subalternos, entre ellos el acceso a y la democratización de la Universidad (Puiggrós, A., 2003b).

El gobierno peronista fue entonces depositario de todos los males, incluyendo lo que consideraban una baja en la excelencia de la Universidad, a veces desconociendo no sólo logros científicos e institucionales de aquel período, sino también –y quizás lo más peligroso- desconociendo las falencias que la institución arrastraba desde siglos atrás. Bajo las banderas de la Autonomía Universitaria, los discursos imperantes del nuevo período exigían una total separación de la Universidad respecto del Estado, favoreciendo, muchas veces sin intención, lo que muchos criticaban: un cientificismo positivista que alentaba un quehacer científico desligado de las demandas de un proyecto de país. Sumidos en este posicionamiento polarizador, en muchos casos se dejó ingresar a la Universidad intereses del mercado que ponían en discusión el concepto y la concreción de la tan preciada autonomía (Díaz de Guijarro, 2015).

En este marco, muchos docentes que habían sido excluidos y autoexcluidos de la Universidad de los tiempos del peronismo, volvieron a ella con ansias de “justicia” o “revancha” tanto personal –aunque esto no fuera tan explicitado- como política-académica. El grupo más significativo se nucleó en lo que fue llamado el Movimiento Reformista, en alusión directa a la Reforma del '18, con una presencia

En cuanto a los dispositivos de transmisión, Adriana Puiggrós se centra en los espacios educativos destinados a tal fin. Aquí se pondrá el foco en la Universidad y su actividad de enseñanza, dejando a un lado los demás niveles y modalidades educativas.

3 Otra ruptura estructural en el ámbito de la educación superior fue la creación de la Universidad Obrera Nacional (UON); no me voy a extender aquí en su descripción y análisis, pero no es posible no nombrarla por su centralidad en la inversión de la jerarquía cultural que buscó producir: nivel universitario para los trabajadores, abordaje integral de los procesos de producción, formación política general además de la formación técnica, un circuito educativo paralelo de la más alta calidad para quienes habían sido excluidos históricamente de los niveles medio y superior de la enseñanza tradicional. Los críticos de esta Universidad no niegan en general estos aspectos, pero afirman que resultó un sistema paralelo que no redundó en la inclusión de los sectores obreros a la jerarquía universitaria ni en la transformación del sistema de educación superior (Buchbinder, 2010, entre otros).

destacada en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA (Díaz de Guijarro, 2015).

Allí también proliferó un discurso antiperonista y se acusó al gobierno anterior de desvalorizar la Universidad como productora principal de conocimientos, pero hubo matices: el Movimiento Reformista de esta Facultad, integrado por estudiantes y profesores, y conductor de la institución desde 1957 a 1966, se posicionó fuertemente desde el discurso y desde muchas prácticas en contra del cientificismo y a favor de una Universidad comprometida con la sociedad, incluyendo políticas y prácticas universitarias concretas de vinculación territorial (Díaz de Guijarro, 2015).

Avanzando en el tiempo, los últimos años de la década de 1960 y los inicios de la de 1970 encuentran un mundo que mientras intenta todavía comprender las consecuencias de la bomba atómica y la responsabilidad que le cabe a la ciencia y los científicos, asiste a una guerra, la de Vietnam, que deja de manifiesto que el Imperio es fuerte pero no invencible. La Revolución Cubana y las luchas liberacionistas en África y en América Latina en los años de posguerra, también dan cuenta de esa posibilidad.

La Argentina no está al margen de estos movimientos independentistas y emancipatorios en esos años: luego de la sucesión de los dos períodos descriptos anteriormente, signados por la dicotomía peronismo-antiperonismo que obstaculizaba, como afirma Puiggrós (2003a), la elaboración de un pensamiento crítico con perspectiva política pero no condicionada por sus vaivenes, comienzan a convergir diversos sectores políticos que van articulando un vocabulario común: “latinoamericanismo”, “colonialismo”, “dependencia”, “liberación”, “soberanía”, “antiimperialismo”. El Cordobazo podría considerarse el más claro y contundente suceso con estas características de articulación de sectores ideológicos y sociales diversos, y por lo tanto un antecedente evidente de las confluencias inmediatamente posteriores (Friedemann, 2015).

La Universidad argentina, y en particular la de Buenos Aires, fue en estos años epicentro de la participación política, especialmente la juvenil pero también la de docentes e investigadores, como lo fue también en los períodos más marcados por la dicotomía antedicha (Naidorf y Juarros, 2015; Friedemann, 2015). Allí confluyeron aquellos científicos e intelectuales que habían estado enfrentados irreconciliablemente en los 25 años anteriores, corrientes impensadas bajo banderas comunes con anterioridad, tal como describen Adriana Puiggrós (2003a) y Díaz de Guijarro (2015), entre otros. En particular, y a los fines de este escrito, resulta interesante

cómo otrora acérrimos reformistas se acercan a los movimientos peronistas de izquierda.

Las revistas como unidad de observación

En Ciencias Sociales existen múltiples posibles formas de observar y analizar el devenir de ideas y discursos. En el caso de la historia de las ideas y los estudios sobre Universidad, una unidad de observación privilegiada son las revistas académicas pertenecientes a la institución en estudio, dado que en ellas pueden observarse las permanencias, virajes y transformaciones que intentamos desentrañar aquí. Siempre acompañadas de otras fuentes primarias, como documentos administrativos, publicaciones periodísticas, legislación, entre otras, las revistas –en particular las universitarias– permiten como espacios de enunciación acceder a su contexto de producción de conocimientos y discursos. La forma en que en las revistas se polemiza, se destacan genealogías y afiliaciones, se ponen en primer plano ciertas problemáticas y temáticas, da cuenta justamente de las apropiaciones, asimilaciones y traducciones que cierto grupo realiza de su pasado y su presente témporo-espacial, permitiendo acceder directamente a las ideas de la mano de sus productores (Delgado, 2014).

Resulta relevante destacar también que aquí no se consideran las revistas analizadas por su opinión autorizada dentro de un campo disciplinar, sino como parte del proceso cultural y social más general; de esta forma, el análisis interno de las publicaciones se pondrá constantemente en relación con lo que pasa por fuera (Delgado, 2014). Asimismo, no se busca analizar las revistas como género literario sino como una dimensión de la historia cultural. Justamente, la consideración de revistas de campos disciplinares diferentes pretende dar cuenta de su involucramiento con los procesos socio-políticos y culturales que las preceden y las enmarcan, más allá de la disciplina en la que se inscriben. Esto significa un esfuerzo conceptual en el sentido de identificar en lenguajes académicos diferentes, conceptualizaciones generales o integradoras.

En el mismo sentido se requiere

“(...) poner en relación las características de la constitución interna del grupo con su significación general dentro de un proceso cultural dado, y por tanto la obligación de pensar la publicación y el grupo dentro de ‘las condiciones sociales y culturales precisas’.” (Delgado, 2014; 15).

Considerando siempre las inclusiones y exclusiones del grupo original, de ninguna manera se debe caer en el establecimiento de relaciones reflejas entre el sector social y la producción cultural, ya que la riqueza y complejidad de cualquier publicación periódica consiste justamente en su heterogeneidad y polifonía.

En particular en el caso de la Revista Ciencia Nueva, con germen en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA, su período de publicación (abril de 1970 a diciembre de 1973) así como su periodicidad (mensual o bimensual) aportan una cantidad considerable de números (29) acotados al período en estudio. Y los cambios y permanencias temáticos, de secciones, de autores de artículos y de relevancia en el ámbito científico universitario a nivel nacional, latinoamericano y mundial, permiten acompañar la hipótesis de que en esos pocos años la intensidad política del clima de época llevó rápidamente a la síntesis de posicionamientos político-académico-científicos aparentemente contrapuestos en pos de un proyecto político científico nacional y latinoamericano. Como comenta Carlos Borches (2014), *“Ciencia Nueva estaba reproduciendo hacia el interior de la comunidad científica el clima político de la época.”*

Ciencia nueva: revista de ciencia y tecnología

Los orígenes.

El origen de La Revista Ciencia Nueva permite ya entrever su relación con el clima de época. A fines de la década de 1960 e inicios de la de 1970 se produce un *boom* editorial latinoamericano (Ferraro, 2010). En el Río de la Plata, Pasado y Presente, Crisis, Marcha, son de las más destacadas. Incluso ya iniciados los '70, algunas revistas, como Ciencia Nueva y Crisis junto con otras, organizaron sus redacciones en forma de cooperativas para abaratar costos y garantizar la continuidad de todas las publicaciones (Borches, 2014).

En particular, proliferan revistas y publicaciones universitarias que se proponen vincular la producción intelectual con la política, con la perspectiva de poner el conocimiento académico en función de un proyecto de país y de región comprometido con la demanda social y el desarrollo productivo soberano. Antropología del Tercer mundo, Envido y Ciencia Nueva fueron algunas de ellas.

Al respecto, puede leerse en la editorial del número 1 de Ciencia Nueva, de abril de 1970:

“La humanidad dispone hoy de conocimientos científicos y técnicos como para terminar con todas las necesidades más acuciantes, pero la concentración del poder económico y político en manos de pequeños grupos privilegiados, hace que estos recursos sólo sean utilizados en su exclusivo beneficio y, frecuentemente, conducen a grandes poblaciones a una situación de miseria mayor que las sufridas hasta hoy por pueblo alguno de la historia. Este divorcio entre los resultados de la ciencia y el interés de los trabajadores tiende a profundizar el abismo entre el investigador científico y el resto de su sociedad. Es también el caldo de cultivo donde los dueños del poder impulsan todas las creencias y actitudes irracionales, hacen un fetiche de las herramientas, de la automatización, de las computadoras, de las armas "científicas".”

Ricardo Ferraro (2010) relata brevemente el surgimiento de Ciencia Nueva: en medio del *boom* editorial, un editor le propone a Manuel Sadosky⁴ realizar una revista de ciencia y tecnología. Si bien no llegan a un acuerdo y la propuesta no se lleva adelante con ese editor, Sadosky decide llevar adelante un proyecto de esas características; pero decide hacerlo convocando para editarla a un grupo de ex-alumnos y jóvenes colegas suyos de la FCEN de la Época de Oro, que habían sido participantes activos del Movimiento Reformista y que se habían perfeccionado en sus disciplinas en el hemisferio norte, algunos por voluntad propia y otros exiliados tras la Noche de los Bastones Largos.

Una de las motivaciones más importantes para el lanzamiento de la revista fue el hecho de que no existía hasta el momento nada parecido en castellano. Y esto se constata y se valora en gran cantidad de cartas de lectores publicadas en dicha sección durante todo el primer año de la revista. Además, ya a partir del segundo año, aparecen en la revista gran cantidad de artículos que son traducciones de *papers* de las revistas científicas más reconocidas internacionalmente como Science y La Recherche. Esto permite pensar, por un lado, que Ciencia Nueva ha ido ganando reconocimiento en el sistema científico internacional, considerando que es autorizada a

4 Manuel Sadosky fue Vicedecano de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA entre 1957 y 1966, período en el que el Decano fue Rolando García. La dupla es conocida por liderar la “Época de Oro” de esa Facultad, buscando que la Universidad recupere su protagonismo como institución productora de conocimiento científico en contraposición al lugar marginal que según ellos había tenido durante el período peronista. Ambos pertenecieron al ya nombrado Movimiento Reformista en la UBA, de fuerte carácter antiperonista, y ambos emigraron forzosamente luego de la intervención de las Universidades en 1966, conocida como la “Noche de los Bastones Largos”. Con un pasado común, fueron divergiendo en sus posicionamientos llegando la década del '70: mientras Rolando García fue progresivamente incorporándose a las filas del peronismo de izquierda –llegando a ser Presidente del Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Justicialista en 1972–, Sadosky se mantuvo en una posición más crítica, aunque sí terminó en las filas de lo que podríamos llamar de forma amplia “pensamiento nacional”.

publicar en castellano esos artículos; y por otro lado, que efectivamente no abundaban este tipo de revistas en Hispanoamérica. Con esta legitimación a nivel de producción científica, empero, los artículos con posicionamiento político más explícito lograrían mucha más difusión y alcance.

Los primeros números de *Ciencia Nueva* no presentan ni un posicionamiento ni un debate explícito respecto al peronismo. Sin embargo, sutilmente en algunas editoriales se entrevé cierta distancia con ese movimiento, especialmente como crítica a las políticas universitarias del peronismo de las décadas del '40 y el '50. Por ejemplo, el editorial titulado “Sólo el reconocimiento extranjero”, del número 7, de enero de 1971, dice:

“Ante una oferta de la Universidad de Harvard, en 1957, el ingeniero José Babini interesó al presidente Aramburu, quien visitó personalmente al científico (Leloir) para instarlo a que se quedara en el país, facilitándole medios para avanzar en su tarea. El año siguiente la Universidad de Buenos Aires —que por primera vez en su historia ejercía su plena autonomía— lo nombró Profesor Extraordinario de Investigaciones Bioquímicas, en la Facultad de Ciencias Exactas, para conectar su aislada tarea con el quehacer científico nacional, con el régimen docente y con el presupuesto universitario.”

Puede apreciarse aquí cómo Aramburu, protagonista del golpe de Estado que derrocó a Perón, aparece como una figura positiva que favorece la ciencia y a los científicos argentinos, y que permite la recuperación de un científico para una ciencia nacional. A su vez, se afirma que en pleno gobierno de facto (1957) es cuando la UBA ejercía su autonomía de la mejor manera. La vanagloria del gobierno inmediato posterior a 1955 no puede entenderse de muchas otras formas que como crítica radical a la política universitaria y científica del primer peronismo, dado que está clara la oposición a cualquier forma autoritaria en general que profesa el equipo de *Ciencia Nueva* durante sus cuatro años de publicación.

Temáticas y secciones: de las innovaciones científicas a la denuncia política.

Ciencia Nueva se propone en sus inicios un doble objetivo: difundir disciplinas, innovaciones y descubrimientos científicos poco conocidos y/o no traducidos al castellano; y favorecer el debate acerca de la política científico-tecnológica para el país.

La concreción de estos objetivos se mantuvo a lo largo de toda la publicación, pero fue teniendo virajes en algunos aspectos, entre los cuales se encuentran: una progresiva mayor presencia del segundo objetivo en relación al primero; las fuentes

de información de las que se toman los temas relativos al primer objetivo; y las secciones en las que se explicitan los debates de corte político.

Al respecto, durante el primer año de publicación se observan algunas curiosidades:

- La alta consideración de la agenda y la voz autorizada de científicos europeos y estadounidenses: por las referencias a sus sistemas científicos y por la gran cantidad de artículos de y entrevistas a científicos “del norte”. Esto contrasta con una clara posición antiimperialista que se manifiesta a partir del número 10 y va incrementándose.
- La afirmación de la politicidad de la ciencia a la vez que un sesgo cientificista-positivista. A partir del número 10 se explicitará y promoverán los debates; pero durante el primer año de la revista la fuerte presencia de artículos indudablemente cientificistas produce la sensación en el lector de un posicionamiento político-científico débil, contrariando lo enunciado en la editorial del primer número.
- La referencia constante a la necesidad de conservar, repatriar y revalorizar a los científicos argentinos, a la vez que la ausencia de referencia explícita a la Noche de los Bastones Largos (1966), los científicos exiliados en ese contexto y el rol de la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Alianza para el Progreso (ALPRO). Durante 1971 y especialmente al cumplirse cinco años de esa jornada trágica, este aparente silencio se romperá, pasando a estar presente incluso en artículos y reportajes no directamente relacionados.

A partir del segundo año estas contradicciones o tensiones van desapareciendo. Propongo en principio tres hipótesis sobre las causas de lo antedicho:

- Se buscaba instalar a Ciencia Nueva como voz autorizada en el mundo científico para generar confiabilidad en los lectores.
- Existía cierto desacuerdo entre los directores.
- El contexto es de una dictadura militar que reprimía todo tipo de pensamiento crítico, especialmente el que reivindicaba la Época de Oro de la Universidad.

El mismo Ricardo Ferraro, entrevistado por Carlos Borches para la Revista La Ménsula (2014), establece un antes y un después de Ciencia Nueva a partir del número 10, en el que “nos lanzamos al debate político”. Sin embargo, todo esto no debe dar a entender que los números previos no planteaban un debate en relación a

lo social: ya fue citado aquí un fragmento de la primera editorial que no deja lugar a dudas, y desde el inicio de la revista el equipo editorial logra un interesante juego entre las editoriales, una nota o reportaje polémico y las cartas de lectores que ponen en discusión lo anterior. Se trata solamente de establecer posibles criterios de periodización de la publicación, en lo cual no me extenderé aquí.

Pero sí es cierto, como menciona Borches (2014), que la tapa del número 10 representa un salto cualitativo en cuanto a la explicitación de un posicionamiento político, que además está en perfecta sintonía con el clima de época: se trata de una ilustración en la que un científico tiene en la mano un tubo de ensayo con la bandera de los EEUU, y cuyo título destacado es “Ideología en la ciencia”, en relación a una nota de Gregorio Klimovsky en ese mismo número. Como es evidente, la idea de “antiimperialismo” impregna también el debate científico universitario.



Imagen 1: Tapa de Ciencia Nueva número 10, Mayo 1971.

Con el correr de los números y de los meses, la explicitación del acuerdo de la línea editorial con el contexto de época y con la centralidad de los movimientos peronistas de izquierda en la lucha local por la liberación irá siendo cada vez mayor. Algunos ejemplos son las tapas y notas centrales del número 11 de julio de 1971, “La ciencia en China”; del número 17 de julio de 1972, “Vietnam, laboratorio para el genocidio”; y del número 23 de mayo de 1973, “Sociedad provinciana y cultura popular: federalismo y dependencia” como las más significativas.

Los reformistas ante un peronismo novedoso

Como se comentó al inicio de este texto, una observación atenta del devenir de los sectores políticos universitarios en el tercer cuarto del siglo XX permite poner en discusión las lecturas míticas y lineales sobre supuestas antinomias irreconciliables. Los tiempos revueltos de fines de los '60 y principios de los '70 dan cuenta de ello, presentándose allí altos niveles de síntesis político-ideológica, y especialmente la intención de muchos actores de conseguir esa síntesis, privilegiando la oportunidad histórica de la liberación que en esos años se percibía como próxima y posible, por sobre las tensiones previas.

Algunas historias sobre Ciencia Nueva, así como algunos artículos en particular, muestran estos encuentros e intentos. En la línea anecdótica, Carlos Borches (2014) comenta que circularon por la redacción de Ciencia Nueva, por juntarse a debatir con quien fue el encargado de impresión, Achával, personajes como Arturo Jauretche, que evidentemente tendrían influencia en la “peronización” del equipo de redacción. Jauretche se destacó en los años posteriores al derrocamiento de Juan Perón por sus contundentes escritos desmistificadores del discurso antiperonista “cipayo”; y especialmente produjo duros y fundamentados ataques a la histórica juventud universitaria y su *intelligentzia*, instrumento divulgador de lo colonial, “(...) *una simple repetidora de envejecidas o exóticas afirmaciones dogmáticas, cuyo poder de convicción reside exclusivamente en el de la propaganda.*” (Jauretche, 2012; 103). No es de extrañar, entonces, que estas ideas hicieran mella en los editores de Ciencia Nueva, favoreciendo la autorreflexión como universitarios, científicos e intelectuales.

Otro hito en la revista respecto de la confluencia del Movimiento Reformista y el nuevo peronismo aparece en su número 18, de agosto de 1972. Allí Ciencia Nueva publica el documento de creación del Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Justicialista. Con fuertes debates al interior del equipo de redacción, la decisión de publicarlo queda dada por el hecho de que dos integrantes del flamante Consejo eran integrantes del *staff* de Ciencia Nueva: Lugo y Abrales. Pero especialmente porque el Presidente era ni más ni menos que Rolando García, conductor del Movimiento Reformista de la Facultad de Oro, su Decano en esos tiempos e inspiración científico-política en la juventud y participación estudiantil de muchos de los integrantes de Ciencia Nueva.

Roberto Lugo recuerda que la presencia de Rolando García en el Consejo, así como los intercambios que mantenían con otros latinoamericanos en esos años, los

obligó a discutir el significado de peronismo, aunque no repercutió en un cambio radical de la lógica editorial y algunos integrantes, como Bunge y Babini, siguieron siendo opositores al peronismo (Borches, 2014).

Sin embargo, más entrado el año 1973, las discusiones y tensiones al interior del mismo peronismo tuvieron su correlato al interior del equipo editorial de *Ciencia Nueva*, y se fue haciendo cada vez más difícil sostener la amplitud y el debate plural; esto, sumado a un clima cada vez más represivo –incluyendo asesinatos de personas muy allegadas a la revista por parte de las fuerzas represivas del Estado– llevó a culminar la publicación en diciembre de 1973.

Recorrer la historia de Rolando García como funcionario público en distintos momentos históricos puede ayudar a visibilizar los desencuentros y encuentros entre reformistas y peronismo en la Universidad. Si bien es evidente que la trayectoria de un individuo no determina linealmente la trayectoria de proyectos políticos, su destacado lugar en el mundo científico y su capacidad de conducción y de ser referencia para otros, permite este juego analítico, con los cuidados metodológicos pertinentes.

Para realizar este breve recorrido por su vida tuve que recurrir a diversas fuentes⁵. No tendría ninguna importancia esta aclaración de no ser porque llamó mucho mi atención no encontrar a disposición del público en general una biografía de sus cargos que estuviera completa. En algunos casos no aparecía su participación como representante del gobierno en el primer peronismo; en muchos casos no figuraba su participación en el Consejo Tecnológico en 1972 ni en el Gobierno de Cámpora; incluso resultó difícil dar con una versión clara de cómo y cuándo vuelve a la Argentina luego de su beca en California. La mayor parte de la información la obtuve de trabajos que no hablaban de Rolando García en particular sino de los procesos históricos, y no tenían demasiada contundencia en cuanto a la vinculación de sus acciones con ese contexto –en esto se exceptúa el caso de los artículos periodísticos dedicados específicamente a su muerte en 2012–.

Esta situación me produjo nuevos interrogantes, que no voy a desplegar ni menos a responder aquí, pero que vale la pena dejar planteados: ¿Qué relato priorizan

⁵ Las fuentes que más aportaron información fueron:

- C. A. Rotunno, & E. D. de Guijarro (Eds.). (2003) *La construcción de lo posible: la Universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Díaz de Guijarro (2015) *Historia de la FCEN*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bar, N. (17 de noviembre de 2012). Rolando García: un nombre dorado de la ciencia nacional. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1527734-rolando-garcia-un-nombre-dorado-de-la-ciencia-nacional>
- Bauer, H. W. (14 de diciembre de 2012). Un maestro de la militancia y la ciencia. Página 12. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-209827-2012-12-14.html>

los abordajes de la historia de las ideas? ¿Cómo podrían aportar los relatos y análisis biográficos a enriquecer nuestro conocimiento sobre la historia de las ideas? Por el contrario, ¿bastaría con describir historias intelectuales sin realizar en paralelo una historia de las ideas para dar cuenta de procesos históricos?

Eduardo Díaz de Guijarro (2015) ofrece algunas pistas:

“Las condiciones contextuales afectan los aspectos institucionales y los constantes, y a veces tumultuosos, cambios en las relaciones sociales y en las ideologías influyen sobre los protagonistas de la vida universitaria” (Díaz de Guijarro, 2015; 15).

Volviendo a Rolando García, el primer cargo público que desempeñó fue el de representante del Ministerio de Aeronáutica de Argentina en la Organización Meteorológica Mundial en 1952, designado por el gobierno peronista. Previo a esto, García se encontraba becado por el Servicio Meteorológico Nacional del mismo gobierno realizando sus posgrados en California. Vuelve a la Argentina en 1955, atraído por la reorganización de las universidades que se estaba gestando luego del derrocamiento de Perón.

En 1957 asume como Decano de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA y en 1958 como Vicepresidente del flamante Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Estos puestos serán por los cuales más será recordado en la historia; y dado que son ejercidos en tiempos de una Universidad profundamente antiperonista, resulta lógico que a simple vista Rolando García sea ubicado sin mayores análisis de ese lado del escenario político. Sin embargo, como destaca Díaz de Guijarro, “*Muchas de las realizaciones de su decanato habrían sido esbozadas durante la década anterior y durante la intervención (1955 a 1957) (...)*” (Díaz de Guijarro, 2015; 200).⁶ Y veremos a continuación cómo su biografía vuelve a encontrarlo en las filas del peronismo.

⁶ Cabe aquí una nota personal, que si bien no es metodológicamente válida para refrendar la hipótesis del trabajo, tiene un lugar en el relato. Hace varios años, cuando yo era estudiante de grado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, asistí a un panel sobre la UBA y las dictaduras argentinas que se realizó en la FCEN, organizada por algunas organizaciones estudiantiles kirchneristas. Todos los oradores, manifiestamente afines al gobierno de Cristina Fernández de Kirchner de ese momento y con simpatía por el peronismo, reivindicaron a Rolando García. Yo lo tenía asociado sin embargo al Movimiento Reformista, así que con esa sorpresa comenzó mi interés en buscar las tramas no lineales entre los actores políticos universitarios y el devenir del reformismo y el peronismo en la Universidad. Es decir, encontrar tensiones, contradicciones y virajes en la vida de un Rolando García supuestamente puro y consecuente, me permitió repensar y poner en discusión la linealidad polarizada con la que suele leerse la relación entre el reformismo y el peronismo en los estudios sobre Universidad y en la historiografía en general, con Tulio Alperín Dhongui y José Luis Romero como principales exponentes de estas lecturas.

La Noche de los Bastones Largos también es un hito en su vida –además de ser un hito en la historia del país y de la Universidad, claro está-. Es conocido el hecho de que García fue quien más enfáticamente enfrentó a los militares que reprimían a mansalva dentro de la FCEN ese 29 de julio, y también que luego de esa noche renunció a sus cargos en la UBA y se exilió a Suiza.

Hasta aquí, fue representante del gobierno peronista y también fue un hito de la Universidad de Oro autoproclamada antiperonista.

En 1972, Juan Domingo Perón desde su exilio convoca a Rolando García a conformar y dirigir el Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Justicialista, y García acepta. Esto sucedía en el marco de un Perón en busca de apertura, de ampliar los márgenes de su movimiento. Y también de un Perón al que no le había pasado inadvertido el contexto de época de intensidad y radicalización política de tinte liberacionista, cosa que ya había dejado asentada en su conocido texto “La hora de los Pueblos” (1968), entre otros discursos. Por otro lado, ya las lecturas de John William Cooke por parte de la comunidad universitaria venían generando cambios en la concepción que se tenía allí del peronismo; más variables que propiciaban un acercamiento de los otrora reformistas hacia este nuevo peronismo con aspiraciones revolucionarias en sintonía con la época.

Durante el gobierno de Héctor Cámpora, García ocupa la Presidencia de la Asesoría Provincial de Desarrollo (de la Provincia de Buenos Aires); pero la progresiva derechización del gobierno una vez muerto Perón y el ascendente clima de represión lo llevan a renunciar al cargo. En 1976 vuelve a exiliarse a Suiza y no regresará hasta que finalice esa nueva dictadura militar.

Como puede verse en este breve recorrido por la vida pública de Rolando García, es posible observar cómo los distintos climas de cada época, sus discursos, sus ideas, sus debates, sus tensiones, van haciendo mella en los intelectuales y científicos. No es que haya pasado lo mismo con otros universitarios; en algunos no ocurrió y en la mayoría ocurrió en menor medida. Podríamos decir que un clima de época no sobredetermina acabadamente los modos y enfoques de construir conocimiento y el lugar del saber, pero sí influye en ello. Considerando también el camino inverso de influencias, es posible que el no enfrentamiento de García al primer peronismo haya favorecido que su conducción de la FCEN retomara propuestas de la década previa, especialmente lo concerniente a la búsqueda de una Universidad comprometida con la sociedad y la soberanía nacional, y atenta a resolver sus demandas. Y seguramente también su impronta reformista haya estado plasmada en el devenir del Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Justicialista.

Siguiendo el razonamiento, no es de extrañar que tanto el clima de época de Ciencia Nueva como la influencia de la figura de García en su equipo editorial hayan favorecido los virajes de la publicación hacia mayores niveles de compromiso con el peronismo de izquierda de los '70.

Reflexiones finales

Siguiendo el hilo del relato, es posible formular la hipótesis de que la producción de discursos académico-políticos liberacionistas de fines de los '60 y principios de los '70 en la Universidad argentina, y en particular en la UBA, no es fruto del triunfo de una corriente por sobre otra, sino justamente de sus encuentros, de sus diálogos, de la reelaboración de sus tensiones anteriores, en el marco de un clima de época local y regional que producía ideas y conceptos que permitían englobar o sintetizar esas posiciones, dicotómicas en otros momentos históricos.

Vale la pena recordar en este punto que los estudios históricos sobre Universidad implican considerar el campo de la historia de las ideas, dado el lugar central de dicha institución en la producción de conocimientos y discursos. Como desarrolla Devés Valdés (2000) al respecto, es necesario pues introducirse en el devenir de las concordancias y disonancias entre vertientes de ideas, estudiar la recepción y asimilación de conceptos y problemas de otros lugares y tiempos, y observar y analizar cómo impacta todo esto en el quehacer intelectual -y político- de un momento y lugar históricos dados.

Este trabajo no busca ofrecer verdades ni conclusiones cerradas. Más bien se propone ser un aporte más a quienes reflexionamos sobre la politicidad de la Universidad y de la producción científica, a quienes además de reflexionar intentamos actuar en consecuencia con nuestras reflexiones, a quienes queremos realizar aportes teóricos desde nuestra praxis y también desde la praxis producida en el pasado, de cara a un futuro no sólo posible sino también, y sobre todo, deseable, tal como propone la prospectiva educativa (Llomovatte, Juarros y Kantarovich, 2014).

Bibliografía

Bernetti, Jorge y Puiggrós, Adriana (1993): *Cultura política y Educación (1945-1955)*. Tomo V. Buenos Aires, Galerna. (Capítulos: “De la guerra a la pedagogía” e “Iglesia y Educación”).

- Borches, Carlos**, “Ciencia Nueva. La Revista científica de los '70”, en Revista La Ménsula, año 7 número 18, Abril 2014.
- Buchbinder, Pablo** (2010): *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Delgado, Verónica** (2014): “Algunas cuestiones críticas y metodológicas en relación con el estudio de revistas” en Delgado, V.; Mailhe, A. y Rogers, G. (comps.) *Tramas impresas: publicaciones periódicas argentinas (XIX-XX)*. La Plata, Editorial de la Universidad de La Plata.
- Dércoli, Julián Andrés** (2014): *La política universitaria del primer peronismo*. Buenos Aires, Punto de Encuentro.
- Díaz de Guijarro, Eduardo** (2015): *Historia de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Dussel, Inés y Pineau, Pablo** (1995): "De cuando la Clase Obrera entró al Paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo" en Puiggros, Adriana (dir.) y Carli, Sandra (coord.) *Discursos Pedagógicos e Imaginario Social en el Peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna.
- Ferraro, Ricardo** (2010): *Ciencia Nueva. Debates de hoy en una revista de los '70*. Buenos Aires, el autor.
- Friedemann, Sergio** (2015): “La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974). Una reforma universitaria inconclusa”. Tesis doctoral: Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Jauretche, Arturo** (2012): *Los profetas del odio y la yapa*. Buenos Aires, El Corregidor. (Primera edición 1957. Tercera edición comentada 1967).
- Llomovate, Silvia; Juarros, María Fernanda; y Kantarovich, Gabriela** (2014): “Pensando en una universidad descolonizada y nuevamente latinoamericana” en Llomovate, Silvia, Juarros, María Fernanda y Kantarovich, Gabriela. (dir., comp.) *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública*. Buenos Aires, OPFyL UBA.
- Naidorf, Judith y Juarros, María Fernanda** (2015): “Disyuntiva entre ciencia universal y ciencia nacional. Vinculación academia-sector productivo durante el desarrollismo”. Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 17 No. 25 (2015): 69-86.
- Perón, Juan Domingo** (1968): “La Hora de los Pueblos”. Buenos Aires, Editorial Norte.
- Portantiero, Juan Carlos** (1978): *Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la reforma universitaria (1918-1938)* (Vol. 17). Buenos Aires, Siglo XXI.
- Puiggrós, Adriana** (2003a): *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires, Editorial Galerna.

- Puiggrós, Adriana** (2003b): *Historia de la educación en la Argentina: dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, Rodolfo** (1974): *La Universidad del pueblo*. Buenos Aires, Ediciones de Crisis.
- Recalde, Aritz** (2015): *Intelectuales, peronismo y universidad*. Buenos Aires, Punto de encuentro.
- Rinesi, Eduardo** (2012): “¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?”. Buenos Aires, Instituto de Estudios y Capacitación (IEC). Conadu, CTA.
- Rotunno, Catalina y Díaz de Guijarro, Eduardo** (Eds.) (2003): *La construcción de lo posible: la Universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Devés Valdés, Eduardo** (2000): *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX.: Desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990)*. Vol. 2. Buenos Aires, Editorial Biblos.

Movimientos estudiantiles: estrategias de resistencia a las políticas neoliberales de los 90'

KATYA SMREKAR

katyasmrekar@gmail.com

Universidad Nacional de Córdoba-Facultad de Filosofía y Humanidades UNC-FFyH

JESSICA ARÉVALO SCHILLINO

jessiarevalo.s@gmail.com

Universidad Nacional de Córdoba-Facultad de Filosofía y Humanidades UNC-FFyH-CONICET

Haciendo Foco

En este análisis, hacemos foco en la Universidad Nacional de Córdoba, puntualmente, en la década de 1990. Se pretende realizar un primer acercamiento a los movimientos estudiantiles de la época, como así también su posible incidencia en las políticas educativas y sociales de la institución mencionada durante la década del '90.

Se parte del supuesto de que gran parte el movimiento estudiantil, junto con otros actores comprometidos, fue en esencia un movimiento de resistencia a las lógicas que se incorporarán a la universidad de la mano de las políticas neoliberales de la época..

Durante la década del '90 la mercantilización del conocimiento y de los sistemas educativos, la tendencia a la privatización de la matrícula vía el arancelamiento de las carreras de grado y posgrado, la *emprezarización* de la vida académica juntos con los mecanismos de control basados en principios de *eficacia* y *eficiencia*, atentaron gravemente contra la posibilidad de autogobierno de la Universidad, entendiendo éste desde un sentido amplio.

La implementación de la Ley de Educación Superior sancionada en 1995, un hito clave para el surgimiento de nuevos movimientos estudiantiles nacidos al calor de la resistencia aglutinados en torno a ideas tales como la *inclusión y permanencia* de todos los sectores sociales en la universidad, el *derecho* a la educación, la *autonomía* universitaria frente a poderes económicos privados y el potencial poder transformador que posee la Universidad para incidir en las realidades sociales.

En este marco, entendemos que una lectura acerca de cómo el movimiento estudiantil se reorganiza en esa época, nos permite comprender la actualidad de esta institución, y nos habilita a reflexionar desde las preguntas que interpelan al movimiento estudiantil en ese momento: ¿qué universidad? ¿para qué sociedad? y desde las cuales intentamos reconstruir los discursos estudiantiles.

Hacemos eje en el movimiento estudiantil ya que desde la Reforma Universitaria de 1918, producida también en esta casa de estudios, los estudiantes han sido actores claves y partícipes de las decisiones y transformaciones institucionales tanto desde su participación en los órganos de cogobierno como desde sus espacios de participación gremial, los centros de estudiantes.

Es necesario establecer, que si bien los movimientos de resistencia frente a las políticas neoliberales fueron y son muy variados (así como también lo son aquellos movimientos a favor de las lógicas neoliberales), nos centraremos en empíricamente en una organización estudiantil en particular debido no sólo a la necesidad de delimitar el trabajo sino también consideramos que el análisis del Movimiento Universitario Independiente (MUI) es de innegable relevancia pues al día de hoy, posee gran peso en la escena política y académica de la Universidad. Junto con lo anterior identificamos discursos presentes en el momento de su génesis vertebradores de su identidad política actual y donde se fundan las lógicas que guiarán su accionar.

Breve contexto político y social de la Argentina de los '90

Como todo proceso político, el neoliberalismo no es una política novedosa surgida exclusivamente en la década de 1990, sino que durante la dictadura cívico-militar ya se observaban las primeras lógicas de desestatización y achicamiento del Estado. Puntualmente, en lo que respecta a educación, se registra un primer intento de descentralización y de achicamiento del Estado docente a través de los Decretos 21809/78 y 21810/78 sancionados por el Poder Ejecutivo Nacional y que establecen la transferencia de los niveles inicial, primario y de adultos a las respectivas provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *“Este proceso, llevado a cabo en forma unilateral por el poder central, esgrimía el federalismo y el respeto a la Constitución Nacional como sus justificaciones”* (Pineau, 2006:83). Sin embargo, este proceso de descentralización no favoreció procesos de mayor participación regional en la educación, sino que por el contrario, generó desigualdades educativas dado que las provincias no tenían las mismas oportunidades y recursos para hacerse cargo de sus propios sistemas educativos.

El retorno a la democracia luego de casi 10 años de autoritarismo y violencia institucional sistematizada, sumado a los slogan de campaña del candidato Raúl Alfonsín que asociaban la crisis económica y los problemas sociales con el gobierno de facto saliente, hicieron que en un principio la sociedad considerara a la democracia como solución a los problemas sociales y económicos del momento. Sin embargo, este encantamiento con la democracia se desvaneció rápidamente al ver que la crisis económica y social no había sido resuelta a pesar de que el país ya se encontraba en democracia. Ya en 1984 *“se tornó evidente que el lema que les había permitido a los radicales ganar inesperadamente la elección que marcó la transición democrática, es decir, “la democracia garantiza la justicia social”, no resultaba convincente para la mayoría del electorado”* (Cavarozzi, M. 1997:105).

Hacia 1989 la hiperinflación, los altos índices de pobreza y desempleo sumado a una desorganización política y estatal reinante, apresuraron la salida de Raúl Alfonsín del gobierno.

El sucesor de Alfonsín sería entonces el candidato electo del Peronismo, Carlos Menem. Si bien durante toda su campaña Menem sostuvo las banderas tradicionales de su partido, a su vez, tuvo la rapidez para leer el clima de descontento con la política que reinaba en el electorado. La desconfianza de que el aparato estatal en su conjunto fuera eficaz, junto con el debilitamiento de la figura de Presidente provocaron cierta negatividad en gran parte de la sociedad hacia los partidos políticos tradicionales como solución a los problemas sociales de la época. *“Los argentinos comenzaron a dudar crecientemente de la eficacia de las instituciones políticas y de la democracia para lidiar con la crisis económica”* (Cavarozzi, M. 1997:115). Es por esto que la imagen de Carlos Menem intentaba situarse en cierto modo como un “Outsider”, por fuera de la política partidaria, utilizando como herramienta clave los medios de comunicación y los slogans publicitarios que invitaban a confiar en su persona, dejando en un segundo plano las propuestas de un proyecto político específico y su procedencia partidaria. Esta estrategia de campaña tenía como uno de sus efectos posicionar a los ciudadanos, en muchas ocasiones, en el lugar de espectadores, descartando el debate acerca de políticas estatales entre los ciudadanos. Todo intento de discusión ideológica y política quedaba desvalorizada pues lo que interesaba de acuerdo a la campaña eran el carisma de los candidatos y dejar en un segundo plano el debate en torno a sus proyectos políticos.

Al poco tiempo de resultar electo, el nuevo presidente *“dejó en claro que su principal objetivo era la estabilización de la economía y que su programa abandonarían los postulados nacionalistas y estatistas que tradicionalmente defendió su partido”* (Cavarozzi, M. 1997:118). Incluso llegó a comentar tiempo después que si

hubiera dicho lo que iba a hacer, nadie lo hubiera votado. Esto podría explicar, al menos en parte, por qué su campaña electoral dejó en segundo plano la discusión de políticas estatales e intentó captar votos destacando características de la persona como el carisma y la confianza.

La descentralización de las políticas públicas y la reducción del déficit fiscal fueron ejes centrales de las decisiones tomadas por Carlos Menem, la mayoría de las medidas adoptadas se dieron a través de decretos presidenciales, dejando al Congreso de la Nación en un plano secundario para la toma de decisiones.

Esta reducción del déficit fiscal parece haber sido afrontada “a cualquier costo”. Las privatizaciones, es decir, la venta de empresas estatales a grupos económicos privados, de los servicios que históricamente había garantizado el *Estado Benefactor* fue una práctica recurrente durante la década de 1990, especialmente durante los primeros años. Distintas empresas estatales que habían sido creadas y sostenidas durante las presidencias de Juan Domingo Perón se trasladaron a manos privadas y muchos de estos traspasos no estuvieron exentos de denuncias de corrupción. Uno de los casos emblemáticos de esta época fue el de María Julia Alzogaray, Secretaria de Ambiente durante la primer presidencia de Menem, que tuvo a su cargo la privatización de las empresas ENTEL y Aerolíneas Argentinas¹. Otras empresas que también pasaron a depender de capitales privados (y extranjeros en la mayoría de los casos) fueron Ferrocarriles Argentinos, Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF) y Obras Sanitarias, entre otros.

Las privatizaciones fueron un eslabón más dentro de una cadena de políticas neoliberales que ponderaban la lógica del libre mercado como regulador de la vida económica y social de un país. Esta cadena incluía también medidas como restricciones a la oferta monetaria, reducción de la inversión pública a niveles extremadamente bajos o incluso nulos y una política cambiaria que apuntará a la estabilización absoluta del dólar (a partir de la implementación del régimen de Convertibilidad que fijaba la paridad entre peso y dólar).

El corrimiento del Estado en muchos ámbitos que históricamente le fueron competentes para dejar paso al mercado, no sólo devino en el deterioro de la calidad de estos, sino que también contribuyó a la pérdida de confianza que venía sucediendo en gran parte de la sociedad respecto a la política misma y sus posibilidades de influir en la realidad social del país. A decir de Cavarozzi:

1 Actualmente, María Julia Alzogaray cumple prisión domiciliaria por los delitos de enriquecimiento ilícito y administración fraudulenta

“La desintegración es un proceso multidimensional en el que, a la pérdida de importancia de los mercados de trabajo tradicionales y el deterioro de los servicios estatales, se suma el desencantamiento de la política, que ve reducida, por ende, su capacidad de contribuir decisivamente a la organización de la vida cotidiana de los individuos” (Cavarozzi, M. 1997:128).

La sociedad argentina vivió durante esta década un proceso de desintegración debido a la implementación de las políticas ya mencionadas. El desempleo fue una de las variables de mayor injerencia en un proceso de mutación que tuvo como correlato la aparición de los llamados “nuevos pobres”, familias de clase media que experimentaron una movilidad social descendente, ya sea por la pérdida de los puestos de trabajo o por la devaluación que sufrieron sus salarios. Las movilizaciones sociales, a pesar de no haber sido exitosas para frenar el avance neoliberal, se constituyeron en un espacio de resistencia donde se expresaba la desesperación de ciertos sectores sociales, ya no por mantener su calidad de vida, sino simplemente (y nada menos) por subsistir en una sociedad en donde la brecha entre el 10% más rico, y el 10% más pobre crecía a pasos agigantados. Una imagen representativa de la época son los saqueos y las manifestaciones producidas frente a los supermercados en reclamo de alimentos.

Las movilizaciones sociales contaban con una amplia heterogeneidad entre sus manifestantes y fueron expresiones de diversa índole, desde cortes de rutas, hasta asambleas en los puestos de trabajo, paros, marchas, etc. Pero cabe destacar que gran parte de ellas no respondían a un plan sistemático, sino que se conformaban espontáneamente estimuladas por un clima de época muy convulsionado. Este proceso social tendría su estallido definitivo durante la presidencia de Fernando De La Rúa, quien debiera renunciar el 20 de Diciembre de 2001 a causa de la agudización de las protestas sociales sin poder completar su mandato.

Políticas educativas: un acercamiento a la Ley de Educación Superior

Dentro de la década menemista, son muchas las medidas tomadas respecto a educación. No obstante, la Ley de Educación Superior (LES) se constituirá en un hito clave para la vida de las Universidades.

Antes de realizar cualquier análisis sobre el texto de la ley y sus implicancias, es necesario mencionar que la sanción de la LES no se da como una situación inédita

en materia de políticas universitarias, sino que previamente se habían implementado distintas políticas de corte neoliberal que luego tendrán su marco legal a partir de la sanción de la LES. Así se expresa una de las personas entrevistadas para este trabajo: *“la ley venía a formalizar esto que ya existía como práctica efectiva y concreta”* y posteriormente agrega: *“el problema no era solamente la ley sino todo el conjunto de prácticas que se estaban cristalizando por todos lados, por donde lo mires, por la venta de servicios, por los sistemas de incentivos docentes, por la destrucción de todas las solidaridades que había previas.”* (Entrevista 2). Estas medidas, que eran en su mayoría promulgadas a partir de decretos presidenciales e implementadas a través de la recientemente creada Secretaría de Políticas Universitarias, contribuirán a la idea de que una reforma en las universidades era de carácter necesario e inminente. *“Las medidas implementadas, sumadas al clima de fuerte deslegitimación de la universidad, permitieron al gobierno instalar en la agenda pública no solo la necesidad de reformarla, sino, (...) cuestiones como la evaluación de la calidad y la creación de nuevos organismos”* (Chiroleu y otros. 2012:44)

Por supuesto, a pesar de que ya existían muchas de las prácticas políticas que luego serán enmarcadas dentro de la LES, la sanción de esta ley en 1995 no puede dejar de considerarse como un hito clave en la vida de las universidades del país. Para los sectores que en ese momento se oponían a la implementación de la LES dentro de la Universidad Nacional de Córdoba, este hecho fue *“una especie de derrota simbólica frente al rectorado.”* (Entrevista 2)

Esta ley, fue en todo momento fuertemente cuestionada por una cantidad de sectores que componen la institución universitaria y que se alinearon con un objetivo común, sin hacer diferencia entre claustros. Desde estudiantes hasta docentes, todos aquellos que rechacen o cuestionen la LES se encontraban de un mismo lado.

Los ejes más controvertidos de esta Ley giraron en torno a cuestiones de financiamiento y autonomía. Tal como lo menciona una de las entrevistadas: *“Básicamente tenía que ver la apertura al arancelamiento de las universidades, la apertura de la venta de servicios y la posibilidad de que las empresas definieran ciertos contenidos que se daban, la posibilidad del cupo, a partir del art 50 de la LES”* (Entrevista 1). Todas estas definiciones fueron posibles a partir de adoptar una determinada concepción de la educación superior, *“en general toda la lógica que estaba en el fondo de la LES era concebir a la educación como una mercancía, como un servicio y no como un derecho de los ciudadanos”* (Entrevista 1)

Con respecto a esta concepción de la educación superior, la LES dejaba explícito en su artículo segundo: *“El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la*

*prestación del **servicio** de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y la capacidad requeridas.*” (Ley de Educación Superior, 1995). Entender la educación como un “servicio” según lo establece la LES, es muy distinto a concebirla como un “derecho”, tal como lo expresa el artículo 14 de la Constitución Nacional. Esta diferencia no es menor pues posiciona al Estado de una u otra forma frente a la educación. Entender que la educación es un servicio, obliga al Estado a brindarlo, independientemente de quienes puedan acceder a él o no, es decir que lo ubica como *prestador* del servicio. Considerar a la educación como un derecho, obliga al Estado a tener la responsabilidad de que todos sus ciudadanos puedan acceder a ese derecho, en este caso el Estado se posiciona como *garante* de la Educación Superior. Por otro lado, establecer que la educación superior es un servicio habilita a determinados mecanismos, de corte más empresarial si se quiere, para sostener este servicio. Mecanismos que repercuten directamente sobre el financiamiento de las universidades y la participación económica del Estado.

En materia de financiamiento, la LES le dio un marco legal a distintas formas de obtener fondos por fuera del Tesoro Nacional: la venta de servicios por parte de la universidad (especialmente a través de la extensión), la posibilidad de adquirir deudas a nivel internacional, el arancelamiento a las carreras de grado y posgrado, y el financiamiento de empresas nacionales e internacionales para producir determinados conocimientos. Todas estas formas de conseguir fondos para sostener la educación superior, además de que fueron responsabilidad de las propias universidades, se combinaron con una reducción en las partidas presupuestarias que debía brindar el Estado. Así lo expresa una de las personas entrevistadas: *“lo que implicaba el abrir esas posibilidades de autofinanciamiento de las universidades, era el vaciamiento presupuestario por parte del Estado Nacional, que fue lo que después ocurrió”* (Entrevista 1).

La cuestión de la autonomía universitaria fue otro de los puntos fuertemente discutidos por los sectores que se opusieron a la LES. En Argentina, las universidades gozan de autonomía y autarquía para autogobernarse y dictar sus propias normas y reglamentaciones, siempre dentro del marco de la Constitución Nacional. En el caso de la Universidad Nacional de Córdoba, esto se encuentra expresado en el tercer artículo de su Estatuto:

“Art. 3º.- La Universidad Nacional de Córdoba dicta y modifica sus Estatutos, administra su patrimonio y sanciona su presupuesto dentro de un régimen jurídico de autarquía”

ía, conforme con los principios de la Constitución y las leyes que dicte el Congreso de la Nación. (...)”

La autonomía de las universidades empezó a verse comprometida, de varias formas, no solo porque la LES modificaba sustancialmente la relación entre Estado y Universidad a través de la creación de diversos organismos, sino también, porque la necesidad de financiamiento externo para sostener las instituciones hacia que muchas veces se debieran aceptar condicionamientos en cuanto a la producción y transmisión de conocimientos. Entre las advertencias del sector estudiantil estaba *“la posibilidad de que las empresas definieran ciertos contenidos que se daban”* (Entrevista 1).

“Las universidades públicas suelen ser cajas de resonancia de crisis sociales y políticas (...) La situación social afecta, en particular, a los estudiantes, quienes se convierten en portavoces de las críticas a través del movimiento estudiantil” (Carli, S. 2012:199)

Estrategias de resistencia estudiantil

Parece oportuno comenzar este punto con esta cita pues la resistencia estudiantil de la década del ‘90, si bien tiene uno de sus ejes en la implementación de la Ley de Educación Superior, es también el reflejo de una crisis social que se acrecentó en todo el país, a medida que avanzaron las políticas neoliberales llevadas a cabo por el menemismo. Universidad y sociedad no son, ni debieran ser consideradas por separado, los procesos sociales que se dieron en Argentina a lo largo de la historia siempre tuvieron su eco en las universidades, así como también los hechos claves que se produjeron en las universidades tuvieron repercusión en la sociedad argentina de la época.

Si bien son numerosos los movimientos de resistencia estudiantil que se dan en la década del ‘90, nos centraremos puntualmente en uno de esos movimientos en el contexto de la Universidad Nacional de Córdoba. Esta elección se debe, no solo a la necesidad de acotar el trabajo en tiempo y espacio, sino también a la relevancia que ha tenido y tiene actualmente este movimiento como actor de la vida política de la UNC. Denominaremos a este espacio como Movimiento Universitario Independiente (MUI).

El año 1995 es destacado en las entrevistas que se realizaron para este trabajo como un año muy convulsionado, a causa del conflicto que generó internamente la aprobación de la LES. *“Se realizaron las asambleas, la toma de la universidad y todo el conflicto por la ley, las marchas, todo lo que fue la resistencia a la LES”* (Entrevista 1). A partir de estas asambleas, marchas y la toma de la universidad es que se empieza a gestar una nueva generación de estudiantes que no sólo cuestionaban la implementación de la LES en la UNC, sino que también compartían un proyecto de universidad distinto al que se estaba llevando a cabo desde las políticas nacionales. Gran parte de estos estudiantes debieron atravesar un proceso de formación política y académica acelerado, ya que no contaban con experiencias de participación política anteriores a la de 1995 y la formación académica era, según lo mencionado en las entrevistas, en muchos casos insuficiente. Así lo expresa una de las personas entrevistadas: *“Estudiábamos el triple que nuestros compañeros porque estudiábamos lo que teníamos que leer para la clase y además teníamos lecturas vinculadas al pensamiento nacional, a la izquierda revisionista si se quiere, leíamos a Gramsci, leíamos cosas que en la facultad no veíamos para discutirles a nuestros profes en cada una de las carreras que cursábamos”* (Entrevista 1)

Para entender cómo se conforma el MUI, es necesario primero, comprender el armado de lo que se conoció como Frente Estudiantil de Unidad (en adelante FEU). Este frente, surgido en 1995, estaba compuesto por distintas agrupaciones de izquierda. Algunas de esas agrupaciones eran independientes, es decir que no respondían a ninguna estructura partidaria, como el PyRE (proveniente de la FFyH), el Guri (FaMAF) y La Arcilla (ECI). Otras agrupaciones sí respondían a una estructura partidaria, como por ejemplo Venceremos, Patria Libre, el PI y el PC.

En 1996, el FEU decide presentarse a elecciones estudiantiles, obteniendo una banca que es ocupada por un candidato de una agrupación independiente, en este caso el candidato provenía del Guri, *“Era un compañero del Guri. El frente estudiantil de unidad lo que siempre tuvo fue que siempre la lista era encabezada por un estudiante independiente, de una agrupación independiente”* (Entrevista 1).

La diferencia interna dentro del FEU entre agrupaciones “independientes” y agrupaciones partidarias no es menor, pues será lo que se convierta en el principal eje de la discusión al interior del FEU y que luego llevará a la conformación del MUI. El término “independientes” con el cual se autodenominaban algunas agrupaciones tenía una clara referencia de oposición a la política partidaria, lo cual iba a tono con el descreimiento hacia los partidos políticos que reinaba en la sociedad de la época. Sin embargo, el considerarse independientes no se refería a ser independientes de alguna ideología ni de posiciones políticas, muy por el contrario se for-

maban y tenían en claro que ideales políticos adoptar. La agrupaciones se consideraban independientes en tanto que no respondían a ninguna estructura partidaria por fuera de la universidad. *“el ser independientes por un lado implicaba eso, reconocerte en tradiciones políticas existentes pero no reconocerte en estructuras partidarias”* (Entrevista 2)

Esto, sin embargo, no les impedía articular con algunas organizaciones partidarias que fueran a fines para organizarse como resistencia en torno a un objetivo común, que era en este caso la Ley de Educación Superior. *“no encontrábamos en las organizaciones partidarias de izquierda un espacio que nos contuviera, digamos no aceptábamos la verticalidad, un montón de discusiones que tenían las agrupaciones organizadas de los partidos de izquierda y entonces nos autodefinimos como agrupaciones independientes, pero siempre articulando mucho con las organizaciones partidarias de la izquierda de la universidad”* (Entrevista 1). Uno de los puntos de tensión provenía de la discusión sobre el verticalismo que adoptaban las organizaciones partidarias. Este cuestionamiento a la verticalidad es, probablemente, uno de los pilares sobre los cuales se formará la identidad del MUI.

Estas tensiones internas del FEU llevarán a que las agrupaciones independientes que lo conformaban se organicen como Movimiento Universitario Independiente. En 1998 se presentan a elecciones nuevamente como FEU, a pesar de que internamente ya se empezaran a organizar las agrupaciones independientes, y, finalmente, en 1999 El Movimiento Universitario Independiente se presenta a elecciones por separado, manteniendo la banca que anteriormente pertenecía al FEU en el Honorable Consejo Superior. *“En realidad mantuvimos el consiliario, o sea, efectivamente los votos eran los votos de las agrupaciones independientes porque además hay que entender el contexto, era un contexto de años ‘90, fines de los años ‘90 donde la política universitaria... el ser militante estudiantil era prácticamente mala palabra. Digamos había como un desprecio por la política generalizado en la sociedad y eso no era distinto en la universidad”* (Entrevista 2)

Esto nos lleva a pensar nuevamente la cita con la que iniciamos este apartado, el hecho de que el MUI se posicionara como una organización “independiente” resultó, en alguna medida, estratégico considerando el descreimiento generalizado que había en la sociedad con respecto a la política en general y a la política partidaria en particular. Entre quienes componían el MUI sostenían como principio nunca dejar de lado la vida académica, asistir constantemente a clases y formarse intelectualmente para, desde allí poder disputar un modelo de universidad que iba en contraposición con el modelo que proponía el neoliberalismo de la época. Así lo expresan en una de las entrevistas realizadas: *“Éramos buenos alumnos, entonces no*

faltábamos a clase, cursábamos las materias, digamos teníamos como una disciplina... esto de que si nosotros queremos ser militantes estudiantiles tenemos que ser estudiantes” (Entrevista 1)

Estructura y fundamentos políticos del Movimiento Universitario Independiente

El Movimiento Universitario Independiente se caracterizó por haber defendido un proyecto de universidad distinto al propuesto por las políticas neoliberales de la década del '90 y hacia el interior de la universidad de la Franja Morada². A pesar de que en su génesis el MUI se formó en rechazo a la implementación de la LES, esto no lo inhabilitó para pensar y sostener propuestas que fueran superadoras a esa ley, *“Tenías muy en claro ciertas cuestiones en relación a la universidad en términos primero de rechazo y después de propuesta, esto de que de todo lo que se rechazaba de la universidad neoliberal, cómo convertirlo en consigna positiva”* (Entrevista 2). Quizás sea en este espíritu propositivo y superador donde se encuentre alguna explicación respecto a la vigencia que tiene el MUI actualmente.

En términos de formación intelectual, tuvieron como lecturas de referencia a Cooke y Gramsci y estas lecturas eran ancladas, pensando en el contexto universitario. *“el pensamiento nacional, la idea de una universidad abierta a todo el mundo, solidaria y atenta a las realidades concretas de la gente”* (Entrevista 1). En esta línea, se trabajó también con la idea de darle contenido a las palabras *“pública, gratuita, científica y solidaria”* consigna que se sostiene en cada uno de los volantes y expresiones públicas que sobre la universidad realizaba el MUI. Existía una fuerte discusión y, quizás sea la discusión central en términos ideológicos, sobre qué significaba *“lo público”*. Y a partir de esta discusión poder pensar a la universidad al servicio de las necesidades del pueblo. En las entrevistas realizadas se observa una fuerte preocupación por qué significa lo público: *“Creo que fuimos una de las organizaciones que más trató de darle cuerpo a la discusión sobre lo público. Lo público no solo era lo gratuito, sino que “lo público” era el conocimiento resolviendo las necesidades mayoritarias de la sociedad, los sectores menos favorecidos socialmente”* (Entrevista 2).

Si bien en su momento, el MUI no generó una definición explícita de entenderse como peronismo de izquierda, todas las discusiones que se daban al interior de la

2 Organización estudiantil perteneciente a la estructura del Partido Radical

organización se alineaban en gran medida con esa corriente de pensamiento. *“Después esto de en qué tradiciones políticas te reconocías, si bien nunca termino de estar así como “tenés que ser ferviente lector de cooke” y del peronismo de tradición de izquierda, se iba dando así como naturalmente un tipo de construcción interna que te llevaba a reconocerte en esas tradiciones”* (Entrevista 2)

En el aspecto relativo a la organización interna podríamos reconocer dos puntos centrales: por un lado, la cuestión de la independencia política partidaria, anteriormente mencionada que, además, coincidía con no encontrar un espacio político que contuviera a los estudiantes que formaba el MUI, ya que se habían separado de las organizaciones partidarias de izquierda y las agrupaciones de derecha eran quienes estaban a favor de la implementación de la LES.

Por otro lado, había un fuerte consenso con respecto a la horizontalidad que debía mantener la organización. Recordemos que este fue uno de los puntos de tensión al interior del FEU. *“A nivel organizativo también, la cuestión de la horizontalidad que no era un principio sino una metodología, digamos al no tener una organización estructurada y organizada que nos contuviera, casi todas nuestras decisiones se tomaban colectivamente, lo que no quería decir que los principios básicos ideológicos se revisarán”* (Entrevista 1).

Para el debate: el legado estudiantil

El caso estudiado no es un caso atípico, sino que por el contrario, una variedad de movimientos estudiantiles universitarios que se reivindican bajo el signo de “independientes” tienen sus orígenes durante la década del ‘90 en las universidades públicas argentinas. Entre ellos es pertinente mencionar, por ejemplo, el Movimiento Amplio Universitario-MAU en la Universidad de Cuyo (UNCU), el Espacio Independiente tanto en la UNLP como en la UBA, etc.

Hechos políticos claves como las movilizaciones y las tomas de rectorados en resistencia a la aprobación de la LES son instancias que marcan la génesis e identidad de esta nueva camada de agrupaciones que se reivindican “independientes”. Podemos relevar a partir de las entrevistas realizadas una práctica política que a diferencia de las agrupaciones constituidas algunos años antes (‘80), no nacen de ex-militantes de partidos políticos, sino de estudiantes que tienen su primera práctica política en el contexto universitario. Hay una búsqueda en estas organizaciones de creatividad y experimentación que los diferencia de los partidos tradicionales, y los lleva a apropiarse de conceptos tales como horizontalidad, autonomía y democracia

directa, no solo en sus discursos sino por sobre todo en su praxis política, es decir, en la organización que se dan hacia el interior, diferenciándose fuertemente de las estructuras organizativas de las agrupaciones partidarias.

En los discursos de varios militantes de la organización analizada se destaca una disputa por sus perfiles, reivindicando su lugar de estudiantes por sobre el de “militantes” en un aparente esfuerzo por legitimarse y diferenciarse de las agrupaciones partidarias, quienes tendrían un perfil más próximo al de “estudiantes crónicos”.

Este esfuerzo por priorizar su formación académica permitirá también ampliar los debates de estas agrupaciones, haciendo hincapié en temas tales como las reformas académicas, la formación que reciben en sus carreras, el sistema de elección de autoridades unipersonales, los sentidos y significados de la educación pública, el rol del Estado en el sistema educativo, etc.

Resulta complejo terminar este ensayo sin hacer mención a los últimos acontecimientos en materia de educación y política ocurridos en los últimos años en Argentina. Es por esto que es necesario destacar el proyecto de modificación de la LES aprobado en el Congreso de la Nación el 29 de Octubre de 2016, dado que muchas de las reivindicaciones estudiantiles tomadas en este caso encuentran su expresión en dicho proyecto. Las modificaciones aprobadas con respecto a la gratuidad, al cupo, a la educación como derecho y el conocimiento como bien social, se alinean indiscutiblemente con aquel proyecto de universidad que proponía el MUI.

En el escenario actual el triunfo en las elecciones presidenciales de 2016 de Cambiemos, partido de claro corte neoliberal interpela fuertemente a la educación pública en general y a la universitaria en particular. La similitud de los discursos, propuestas y de las prácticas entre el presidente electo y las políticas planteadas durante el neoliberalismo de los '90 hace necesario poner en escena las estrategias de aquellos estudiantes para resistir nuevamente a la deslegitimación de lo público, de lo colectivo y de la política. A pesar de algunas variaciones que puedan existir entre el contexto de los '90 y el actual, la gran cantidad de similitudes entre ellos hace que se vuelva imperiosa la necesidad de tomar el legado estudiantil y reinventar sus estrategias si lo que se quiere es resistir un nuevo embate neoliberal.

Bibliografía

Carli, S. (2012) *El Estudiante Universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública.* Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.

- Cavarozi, M.**(1997) El agotamiento de la matriz estado-céntrica y la emergencia de la sociedad del mercado (1983-1996). En CAVAROZZI, M Autoritarismo y Democracia (1955-1996) La transición del estado al mercado en la Argentina. Editorial Ariel. Buenos Aires.
- Chena, P.** (2013)“El poder neoliberal en la Argentina democrática”. En Cuestiones de Sociología 9. Edulp. La Plata.
- Cirigliano, G; Zabala Ameghino, A.** (1971) El Poder Joven. Librería de las Naciones, Buenos Aires.
- Chiroleu, A; Suasnábar, C; Y Rovelli, L.** (2012) Política universitaria en Argentina: Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes.Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires.
- Cortez, R; Kessler, G.** (2013)“Miradas sobre la cuestión social en la Argentina democrática”. En Cuestiones de Sociología 9. Edulp. La Plata.
- Liaudat, María Dolores; Pis Diez, Nayla y Liaudat, Santiago** (2011) “2001-2011: Continuidades y rupturas en una década del movimiento estudiantil argentino” en Herramienta web 10. Disponible en <http://www.herramienta.com.ar/herramienta-web-10/2001-2011-continuidades-y-rupturas-en-una-decada-del-movimiento-estudiantil-argen>
- Ministerio De Educación De La Nación** (1995) Ley de Educación Superior, Argentina.
- Pineau, P.** (2006) “Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)”. En PINEAU, P. y MARIÑO, M. “El Principio del fin. Políticas y memorias en la última dictadura militar”. Colihue. Buenos Aires, Argentina.
- Suasnabar, C.** (2013) “Las políticas universitarias en 30 años de democracia: continuidades, rupturas y algunas lecciones de la experiencia”. En Cuestiones de Sociología 9. Edulp, La Plata p345-350
- Tiramonti, G.** (2004). “Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo”. En NOVARO, M. y PALERMO,V.(Comp.) La historia reciente: Argentina en democracia. Edhasa, Buenos Aires. p232-236
- Tunnerman Bermheim, C.** (2008) Noventa Años de la Reforma Universitaria. CLACSO Libros, Buenos Aires.
- Universidad Nacional De Córdoba.**(2008) Estatuto de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

Legados de la Reforma: el Movimiento Estudiantil en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta

MARÍA M. MACIEL¹

ROMINA DE LAS M. PÉREZ²

mariamaci91@yahoo.com.ar / rominarmp@gmail.com

Universidad Nacional de Salta

Contextualizando la Reforma

Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana (Manifiesto liminar: 1918).

El 15 de Junio de 1918 un proceso iniciado por jóvenes estudiantes universitarios, marcó un movimiento que tendió a replegarse en América Latina, dejando una marca en el siglo XX.

El inicio del siglo XX va ser escenario de grandes transformaciones sociales y políticas, la sanción de la Ley en 1912 conocida como Ley Sáenz Peña o Ley 8.871, fue uno de los hechos históricos que marcaría el siglo, esta ley estableció el voto universal secreto y obligatorio, para los ciudadanos argentinos varones que fueran nativos o naturalizados, mayores de 18 años habitantes de la nación y que estuvieran inscriptos en el padrón nacional; esto permitió que se incrementen los niveles de participación política, la eliminación del voto cantado y junto a ello a las diversas prácticas de coerción sobre los electores.

A su vez se constituyó en el puente de transición del Partido Autonomista Nacional (1874-1916) a la Unión Cívica Radical en 1916, año en el que se sustanciaron las primeras elecciones bajo la Ley Sáenz Peña y que dieron como triunfador a Hipólito Yrigoyen, “que representaba a diversos sectores de la sociedad, en particu-

1 Doctoranda por la Universidad Nacional de La Plata. Becaria Doctoral CONICET- ICSOH-CCT-UNSa

2 Doctoranda por la Universidad Nacional de Córdoba. Becaria CIUNSa. UNSa.

lar a los grupos medios”³ poniendo así fin a una larga hegemonía política por parte del P.A.N.

El partido Radical sostuvo una base policlasista, es decir que lo integraban en una minoría terratenientes, profesionales de la clase media, hijos de inmigrantes, entre otros. El estilo político de Yrigoyen, presente en sus discursos, resultó novedoso en tanto la forma sencilla en la que se dirigía a las masas. Su gobierno contó con escasa representación en el Senado, por lo que la mayoría de sus propuestas no lograban pasar la Cámara de Diputados, por lo que los Decretos e intervenciones son comunes en su primer mandato. Los primeros años de su gobierno estuvieron signados por la inflación y un crecimiento del desempleo, resabios de la Primera Guerra Mundial, estas cuestiones que luego se reactivaron a fines de su gobierno, le valieron constantes huelgas obreras y descontento social.

La relación de Yrigoyen con la clase obrera no es un tema que se profundiza aquí, sin embargo, lo sucedido a fines de su primer mandato y que actualmente es conocida como semana trágica dejan ver las dificultades del gobierno para desarrollar acciones reformistas ante las exigencias del movimiento obrero.

Por otro lado, las clases medias, un bastión del Partido Radical, lograron prosperar durante sus gobiernos, esto permitió que gran parte de su población ingrese a la Universidades.

En 1918, una creciente agitación estudiantil interrumpió la Ciudad de Córdoba, este grupo de estudiantes se oponía a la base teológica de la Universidad, concebían que la influencia de la Iglesia y de la casta de profesores se constituía en una verdadera rémora en el Siglo XX para la Educación Superior.

Este movimiento que será conocido como la Reforma del '18, hizo eco en las otras Universidades como la de Buenos Aires (que poseía una base mucho más moderna que la de Córdoba), y de La Plata, permitiendo a su vez que sus principios se difundían por países como Perú, Chile, Colombia, Bolivia, entre otros.

La Universidad de Córdoba, la Reforma del '18 y el Movimiento Estudiantil

Chiroleau sostiene que la Universidad de Córdoba tuvo desde sus orígenes una orientación teológica, manteniendo a su vez un carácter aristocrático y elitista hasta inclusive fines del XIX, así la academia se adecuaba a las características del contex-

3 Chiroleu, A. (2000). La reforma universitaria. Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930). Pag.: 362. Nueva historia argentina, 6.

to Cordobés del período, que todavía guardaba vestigios coloniales. A diferencia de las Universidades de Buenos Aires y la de La Plata, la Universidad de Córdoba conservó el carácter teológico y conservador, ubicándose las dos primeras como instituciones modernas respecto a esta.

Las transformaciones políticas y sociales a partir de la Ley Sáenz Peña, y la ampliación de la participación política que ésta originó, sirven, entre tantas otras, para comprender la Reforma del 18, sumadas al decir de Chiroleau a “el inmovilismo de la universidad, reducto oligárquico e intransigente, cerrado a las renovaciones impuestas por los tiempos y defensor del tradicionalismo y las prerrogativas de los tiempos de la colonia”⁴, junto a lo que Mariátegui denominó los sentimientos revolucionarios que hizo brotar el clima de posguerra en la juventud, dan luz a las demandas que los jóvenes estudiantes se plantearon para la modernización, y reinvención de la universidad.

Los hechos que acontecieron al 15 de junio del `18, dan cuenta de un proceso de larga data, que sembró las bases de un modelo universitario moderno, científico y abierto. Los sucesos acaecidos desde diciembre del `17 a partir de las demandas del Centro de Estudiantes de Ingeniería ante la modificación de los horarios de asistencia a clases por un lado, y la protesta del Centro de Estudiantes de Medicina por la supresión del internado en el Hospital de Clínicas, y los desatendidos reclamos por parte del Consejo Universitario, desembocan en la constitución de un Comité Pro Reforma, que luego se erigiría, más adelante en la Confederación Universitaria de Córdoba.

La clausura de la Universidad por parte de las autoridades, llevo a los estudiantes a solicitar la intervención de la Alta Casa de Estudios a las autoridades nacionales, dando por resultado la llegada del Dr. José Nicolás Matienzo, quien durante su intervención “declara caducas las designaciones de los cargos de rector, decanos y consejeros de mayor antigüedad; propicia un plan de reformas moderado, más flexible y que resta margen de maniobras a la arbitrariedad y al continuismo”⁵, Matienzo convoca a elecciones a decanos, quedando por elegir rector, es justamente este último hecho el que desata el estallido del movimiento.

Las elecciones a Rector que dieron por resultado como ganador al Dr. Norez representante de los sectores tradicionales, desató la toma por parte de los estudiantes del salón, y la declaración de la huelga general, siendo declarada como fecha de

4 Chiroleu, A. (2000). La reforma universitaria. Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930). Pag.: 362. Nueva historia argentina, 6.

5 Weinberg, G. (2001). De la 'ilustración' a la reforma universitaria: Ideas y protagonistas. Cap. La Reforma Universitaria. Pag. 281. *Ediciones Santillana, Argentina*.

la Reforma Universitaria el 15 de Junio de 1918, que culminó con la renuncia del Dr. Nores, y la intervención del Ministro de Instrucción Pública.

El conjunto de hechos que convergieron en la reforma universitaria, estuvo guiado por un ideario, ideario que pasaron a ser parte de los estatutos de las universidades nacionales y latinoamericanas.

¿En qué consistió el ideario Reformista? Para Weinberg, de dos puntos básicos pueden inferirse los restantes “*participación estudiantil y autonomía universitaria*”⁶, en otras palabras cogobierno y autonomía, de estas se desprenden la docencia y asistencia libre, periodicidad de la cátedra, publicidad de los actos universitarios, la extensión y orientación universitaria. Al decir del autor, antes citado, la Reforma se mostró “antilimitacionista”, es decir oponiéndose a todos aquellos aspectos que mantenían a la universidad anclada en el dogmatismo, la rigurosidad, a la par de fuerte sentido conservador y elitista, permitiendo germinar una universidad ya no como una institución aislada, sino más bien situada a su contexto y tiempo histórico.

Lo que dejó: La Reforma en las bases Legales Nacionales.

Desde los inicios de la Legislación Argentina se puede evidenciar la presencia de normas que regulan las Universidades, las cuales fueron cambiando a lo largo del tiempo en función de los modelos sociales y políticos, generando en ocasiones contradicciones en sus principios.

En la Constitución Nacional del 53, en su artículo 67 inciso 16, se establece que corresponde al Congreso proveer la educación (...) “dictando planes de instrucción general y universitaria”, dejando abierto un debate que se extiende en el tiempo respecto de a qué refiere con planes de instrucción, si refiere a los planes de estudios o a leyes generales. Tras largos estudios al respecto, se definió que el Congreso tenía potestad en la elaboración de leyes generales sobre las universidades.

En la reforma de la Constitución Nacional existe mayor precisión de las incumbencias del Estado Nacional en la organización de las Universidades. En su artículo 57, inciso 19 establece que “Corresponde al Congreso Sancionar leyes de organización y de base de la educación, que consoliden la unidad nacional (...) y que garanticen los principios de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de la Universidad Nacional”.

6 Weinberg, G. (2001). De la 'ilustración' a la reforma universitaria: Ideas y protagonistas. Cap. La Reforma Universitaria. *Ediciones Santillana, Argentina*.

La primera Ley orgánica que regula las universidades es la Ley 1597 “ley Avellaneda” sancionada en 1885, que establecía características generales sobre la forma de relación de las universidades nacionales, respetando la autonomía y las decisiones establecidas en cada estatuto. Se mantuvo vigente y sin cambios legales hasta 1947.

A mediados del Siglo XX se producen grandes cambios políticos, económicos y sociales, con el peronismo en el poder, se inicia un proceso de cambios en el Sistema Educativo y las universidades no estuvieron exentas del mismo. En el año 1947 se sanciona la ley 13031 que a pesar de reconocer una “autonomía académica y científica”, se caracterizó por regular al máximo cada una de las dimensiones de la vida universitaria: estructura, forma de gobierno –establece que el Consejo Directivo estará compuesto por decanos y profesores- régimen de enseñanza, becas, etc. y tiene amplitud nacional, es decir todas las universidades nacionales, reconocidas, del país deben organizarse en torno a lo dispuesto en la misma.

En 1954, con el propósito de adecuar la legislación universitaria a la reforma constitucional del '49, se sanciona la ley 14297 que pretende homogeneizar el país y sus instituciones. Dicho marco legal tuvo corta vigencia puesto que a raíz del Golpe de Estado del año 1955 se derogan por decreto-ley 477/55, la ley 13031 y 14297 y se re establece la vigencia de la “Ley Avellaneda”.

En el mismo año, poco tiempo después, mediante el decreto ley 6403/55 se sancionó un nuevo régimen para las universidades, que se caracterizó por restituir y ampliar la autonomía, incorporar claustros de estudiantes y graduados, sentando las bases del gobierno tripartito, pero a su vez, por primera vez prevé que “la iniciativa privada podrá crear universidades con capacidad para expedir títulos y/o diplomas académicos” (Art. 28). Iniciativa que sigue vigente.

A partir del año '66, con el golpe de Estado a manos de Onganía, se pone en marcha un proceso de “modernización del Estado” y un ordenamiento de la vida de las universidades, para ello se sancionaron un conjunto leyes tendientes a dicho fin. La ley orgánica de las universidades nacionales N° 17245 se mantuvo vigente hasta mediados de la década del 70 y reconoce como instituciones universitarias las universidades nacionales- estatales-, privadas y provinciales, en su 5° art. establece que el “Estado confiere a las universidades autonomía académica y la autarquía financiera y administrativa”, a la vez que regula aspectos generales de la vida universitaria. Complementaria a esta norma, la ley 17064/67 regula las universidades privadas mientras que la ley 17778/68 hace lo propio con las universidades provinciales.

El 14 de marzo de 1974 se promulga la “ley orgánica de las universidades nacionales” N° 20654 que “fue expresión del consenso posible en ese momento entre el

radicalismo y el peronismo, los dos grandes partidos políticos de la Argentina contemporánea” (Sánchez Martínez, E: 2002). Esta legislación tuvo corta aplicabilidad, puesto que en 1976 el país vivió un nuevo golpe de Estado autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”, el gobierno militar intervino las universidades e introdujo modificaciones en la ley 20654, hasta tanto se sancionara un nuevo régimen orgánico, que finalmente se sucedió en 1980 a través de la ley 22207 que rigió hasta el retorno a la democracia en 1983.

A menos de un año del gobierno democrático, se constituye como régimen provisorio lo establecido en la ley 23068 que deroga la ley de facto y establece la restitución de los estatutos universitarios. Dicha normativa, a pesar de su carácter provisorio, se mantuvo hasta el año 1995 en que se sancionó la Ley de Educación Superior N° 24521, vigente a la fecha; la misma regula el conjunto de la educación superior y establece reglas básicas para el ordenamiento y transformación del sistema educativo, complementando lo expuesto en la ley federal de educación 24195/94.

En lo que respecta al plano local, en la legislación salteña no existe referencia a las universidades en el marco normativo vigente “ley de educación provincial” N° 7546/08 ni en el anterior “ley de educación de la provincia de Salta” N° 6829/95

La Universidad de Salta y sus Estatutos

En sus orígenes la Universidad Nacional de Salta, surge como órgano dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán, funcionando a través de Departamentos, en el año 1972, el 11 de mayo precisamente por medio de la Ley 19.633 se establece la creación de la Universidad Nacional de Salta y con ello el traspaso de los departamentos e institutos antes dependientes de la UNT a la naciente Casa de Estudios.

De esta manera se estipula que comenzará a funcionar el 1° de enero de 1973, aprobando estatutos por medio del Decreto N° 2572/73, completando su organización al año siguiente. Su primer estatuto “establecía que su organización académica debía ser departamental y contaría con Institutos que servirían primordialmente a la investigación”⁷.

7 Ceballos, E. (2012) «Universidad Nacional de Salta: 40 Aniversario. 1972 mayo 2012. Mi sabiduría viene de esta tierra». II: Creación y tiempo institucional. Pág.: 66. 1a ed. - Universidad Nacional de Salta, 2012. Editorial MILOR Talleres Gráficos. Salta – Argentina.

Fue intervenida por primera vez en 1974, teniendo como Rector normalizador al Dr. Francisco Villada. Durante el período de 1976-1983, como todas las Universidades, fue intervenida. “La dictadura militar (1976-1983) intervino en las Universidades Nacionales efectuando en la de Salta, una reestructuración académica que se centró en las siguientes medidas:

- Eliminación de los órganos de gobiernos colegiados.
- Eliminación de los concursos públicos para el acceso, permanencia y ascenso en la carrera docente.
- Fusión en un solo Departamento, los de Humanidades y Ciencias de la Educación, constituyéndose una Unidad Académica con el nombre de Departamento de Humanidades.
- El Instituto de Ciencias de la Nutrición adquirió nivel Departamental, bajo la denominación de Departamento de Ciencias de la Salud.
- Las Sedes Regionales debían funcionar como «bocas de entrada» en lo correspondiente al primer año de algunas carreras que se dictaban en Sede Central
- Se declaró en extinción la Carrera de Antropología, cerrando la inscripción al primer año en todo el ámbito de la Universidad.

En el año 1977 se dispuso otorgar los títulos de Bachiller Superior en Química y Bachiller Superior en Matemática y Física, como intermedios de las siguientes Carreras: Ingeniería Química, Ingeniería Industrial, Ingeniería en Construcciones, Profesorado en Matemática y Física, Profesorado en Química y Licenciatura en Química, que se cursaban en los Departamentos de Ciencias Exactas y de Ciencias Tecnológicas.

-Clausuró la Sede Regional Metán-Rosario de la Frontera, ya que no se había observado continuidad de funcionamiento desde que fuera abierta. El 29 de marzo de 1976, en horas de la tarde, en el predio universitario de Castañares, las nuevas autoridades designadas desde Buenos Aires, por la Junta Militar, conducida por Jorge Rafael Videla, Emilio Eduardo Massera y Orlando Ramón Agosti, llegan a su lugar de trabajo. Prestaron juramento para liberarla de la «amenaza comunista» o del «peronismo apátrida»⁸. Como resultado de ello surge la Ley N° 22.207, que consistió en términos generales en un proceso de reordenamiento del sistema universitario, donde Rectores y Decanos eran designados por el Poder Ejecutivo Na-

8 Ceballos, E. (2012) «Universidad Nacional de Salta: 40 Aniversario. 1972 mayo 2012. Mi sabiduría viene de esta tierra». III: Tiempos difíciles 1976-1983. Pág.: 79-80. 1a ed. - Universidad Nacional de Salta, 2012. Editorial MILOR Talleres Gráficos. Salta - Argentina.

cional a propuesta del Ministerio de Cultura y Educación, mientras que los docentes designados por el Consejo Académico tenían entre otros deberes “No difundir ni adherir a concepciones políticas totalitarias o subversivas”⁹.

Durante este período se establece un nuevo estatuto fechado en 1983, este sostiene la designación de los Rectores y Decanos, por tanto las elecciones son suspendidas, postula el régimen de concursos quedando a disposición del consejo Académico la aceptación o no de lo sostenido por el jurado evaluador. En lo que refiere a la Libertad Académica, se estipula que los docentes gozan de plena libertad, teniendo como única limitación lo establecido en la Ley N° 22.207.

En cuanto a los Alumnos, el estatuto indica desde el artículo 50 al 56, las características y deberes que les compete, se estipulan las condiciones de ingreso, permanencia, reincorporaciones, en cuanto a participación estudiantil y su organización, refiere a la formación, estimulación y orientación de los estudiantes, sin mencionar los Centros de Estudiantes.

Frente a este último punto, Romero sostiene que uno de los objetivos centrales de la dictadura, fue “eliminar todo sujeto social crítico” junto a “individualizar y fragmentar la sociedad”¹⁰. Por lo que los principios centrados en la autonomía y el cogobierno se eliminan, para dar paso a un sistema de restricciones a la libertad de cátedra, el ingreso universitario, la participación, un crecimiento del arancelamiento y una constante persecución a docentes, alumnos y trabajadores, que formaba parte de la lógica del terrorismo de Estado.

Romero sostiene que es a partir del '80 cuando las universidades y los centros de estudiantes comienzan a reorganizarse, aunque siempre estuvieron, su accionar en este período resalta en tanto logran pronunciarse ante los intentos de arancelamiento de las universidades y las constantes persecuciones.

Es a partir de la sanción del Estatuto fechado en 1996, bajo resolución A.U. N° 001/96 y N° 1.038/96, donde se pueden evidenciar los principios proclamados por los jóvenes impulsores de la Reforma del '18. De esta manera se puede reconocer:

En lo que respecta a la *libertad de cátedra*, el artículo 10 del Estatuto estipula que los docentes “Gozan de amplia libertad para la expresión de ideas y doctrinas”, así la libertad de expresión, como la de agremiación se encuentran establecidas como derecho explícito, en cuanto al régimen de concursos, en primera instancia se establece que los cargos según su función serán designados previamente efectuado

9 Ley N° 22.207- Ley Orgánica de las Universidades Nacionales. Título II: Organización Académica. Cap. II: Comunidad Universitaria, Docentes, *deberes*, art.21, inciso e.

10 Romero, R., & Torres, A. (1998). *La lucha continúa: el movimiento estudiantil argentino en el siglo XX*. Pág.: 189. Eudeba.

por concurso público de oposición y antecedentes, de acuerdo con la reglamentación que dicta el Consejo Superior. Terminando con los cargos vitalicios y las camarillas.

El *cogobierno*, reclamado por los jóvenes estudiantes del '18, que alude al gobierno compartido por los diferentes actores de la comunidad universitaria, estipula la elección de los miembros del, Rector, Asamblea Universitaria, Consejo Superior, Consejo Directivo, Decanos, Presidentes y representantes estudiantiles. El régimen de la Universidad es tripartito, pudiendo acceder al voto los diferentes claustros.

Uno de los puntos que los representantes estudiantiles denuncian, refiere a la ponderación de los votos, para ellos el sistema de *ponderación de votos* vulnera el voto estudiantil, al representar este sólo el 25% de los votos, frente al 62,5% que representa el claustro de docentes. Lo que entraría, a su entender, en contradicción debido a que, la universidad existe a partir de los estudiantes.

La *extensión universitaria*, uno de los principios fundamentales de la reforma del '18 para la mayoría de los representantes de los diferentes movimientos estudiantiles, aparece como un bastión para la inserción de la universidad, comprometiéndose con la sociedad de la que forma parte. El capítulo V del estatuto estipula la garantía de la extensión universitaria y la función social, mediante trabajos interdisciplinarios, proyectos, acompañamiento a los estudiantes, entre otros. Este es uno de los principios que es resaltado por los estudiantes, en tanto establecen que mediante este canal la universidad puede construir puentes al medio, e imbuirse en la realidad social, económica y cultural del contexto.

Autonomía y participación estudiantil, constituidas como reclamos por el movimiento estudiantil del '18, se transformaron en principios perentorios del régimen universitario, actualmente se encuentran representados en las bases legales, aunque su establecimiento en las normativas constituyó un largo proceso, de idas y reveses.

Interpretaciones y Representatividad: La Reforma del 18 y El Movimiento Estudiantil en la Facultad de Humanidades

La Facultad de Humanidades nuclea actualmente a trece agrupaciones políticas, algunas responden a organizaciones de índole nacional y otras surgieron a partir de conflictos que se desarrollaron en la misma Universidad, como lo fue la Toma del Rectorado en el año 2013. Partimos de entender que la historicidad y la tempo-

ralidad caracterizan a todo movimiento, por esto resulta pertinente, en este estudio analizar cómo estas agrupaciones con diferentes miradas e interpretaciones políticas, entienden al movimiento estudiantil, el rol de la Universidad frente a la sociedad, el papel del Estado, los objetivos que los reúne y cuáles son los cambios o retrocesos que perciben en la actualidad.

Como se sostuvo son trece las agrupaciones que se encuentran militando activamente en la Facultad de Humanidades, entre ellas se encuentran:

- Franja Morada
- Descamisados- Juventud Peronista.
- Pan y Rosas
- Frente de Izquierda
- Movimiento Socialista de los Trabajadores
- Partido Obrero
- La Mella- Patria Grande
- 10 de Octubre
- Adobe
- Nehuen
- La Cepa
- Historia en Movimiento
- El Ceibo

De los trece movimientos estudiantiles, se cuenta con la voz de siete, debido a las actividades planificadas dentro de sus agrupaciones, y de entrevistas canceladas y postergadas, en esta oportunidad contamos con las voces de los representantes de los siguientes movimientos: *Cepa, Frente Izquierda, Franja Morada, Nehuen, Adobe, 10 de Octubre, La Mella*. Es por esto que las siguientes interpretaciones representan una primera parte del trabajo de investigación, a su vez es una de las tantas miradas respecto a las interpretaciones alrededor de la Reforma del '18 y el papel de los movimientos estudiantiles que actualmente les ocupa.

De los siete movimientos estudiantiles, cuatro forman parte de agrupaciones políticas de carácter nacional, Franja Morada representa la juventud estudiantil del Radicalismo, Frente de Izquierda al FIT, Cepa algunos de sus integrantes forman parte del Partido Comunista Revolucionario, La Mella a la juventud estudiantil de Patria Grande, mientras que Nehuen, Adobe y 10 de Octubre reconocen no pertenecer a ningún partido o agrupación de carácter nacional.

Las diferencias se encuentran en sus bases y principios, algunas tienen una larga historia como Franja Morada que cuenta con 50 años, y otras, como Nehuen de

un año, sus posturas frente al rol de los movimientos estudiantiles, el papel de la Universidad, la concepción de lucha, las banderas, los distancian. Para el representante de CEPA (Corriente Estudiantil Popular Antiimperialista) “lo único que nos distancia, (...) y creo que eso lo saben todos los que vienen a la universidad, lo único que diferencia al estudiante militante, es el palo para el que responde, o sea el partido político en el que está”¹¹, asimismo reconoce que la mixtura es lo interesante de la facultad “(...) tiene que haber banderas políticas porque esa construcción colectiva es lo que crea el modelo universitario”¹².

Postura contrapuesta con los representantes de Adobe que sostienen “que una de las grandes problemáticas de nuestra facultad es justamente esa, la cantidad de agrupaciones estudiantiles que quizá tienen casi, exactamente las mismas cuestiones tanto ideológicas como políticas, pero tenemos distintos nombres y eso hace que otras agrupaciones que van para otro lado sean las únicas que represente a ese otro lado y bueno son las que terminan, y digamos en los votos son la mayoría porque estamos dividiendo votos”¹³. En concordancia con lo planteado, los representantes de La Mella postulan que “un problema que tiene el movimiento estudiantil, eh, de izquierda o afín o de centro izquierda es el sectarismo por ejemplo, que es una característica que lo, que lo distingue y que hace que nosotros por ejemplo, o no podamos transmitir un mensaje a los estudiantes que es básicamente distinguir cuáles son los enemigos de la educación pública en Argentina”¹⁴.

Las posturas encontradas, marcan la sectorización en los eventos, que se evidencian en la realidad, y la incapacidad de desarrollar actividades conjuntas, ante fechas específicas o posturas frente a situaciones tales como los paros docentes.

Interpretaciones de la Reforma

La Reforma como un antecedente de lucha estudiantil, es lo que sobresale en la mayoría de las voces, sus antecedentes, el proceso que culminó en Junio de 1918, es conocida por pocos, sus principios por otra parte son revisitados en los discursos y las bases de sus movimientos.

El significado de la reforma es diverso, el lugar desde donde la miran, sus enunciantes, varían. Para el representante de CEPA la reforma simboliza el inicio de un

11 Entrevista N° 1- CEPA, línea 435 a 437. Folio 9.

12 Entrevista N° 1- CEPA, línea 442-443. Folio 9.

13 Entrevista N° 6- ADOBE, líneas 127 a 131. Folio 39.

14 Entrevista N° 7- LA MELLA, líneas 370 a 374. Folio 50.

proceso que aún no termina, sostiene: “nosotros con el movimiento reformista somos muy críticos porque si bien a diferencia de por ejemplo te quiero contraponer para que se entienda, a diferencia de Franja Morada que sigue sosteniendo que la reforma se sigue sosteniendo, para nosotros la reforma fue el primer paso”¹⁵. A partir de la concepción que la Universidad se construye, para este movimiento, retomar la reforma es necesario, pero avanzar y luchar por nuevas conquistas, es fundamental. Esta interpretación coincide con lo sostenido por la representante de Nehuen, quien postula que, refiriendo los principios de la reforma, “rescatamos la mayoría, obvio que para nuestra perspectiva se tiene que hacer de nuevo, ver las necesidades de los estudiantes, revisar todo de nuevo, y ver si se puede actualizar un poco, mediante lo que está pasando ahora”¹⁶.

El movimiento de Franja Morada, postula que: “La reforma del 18 para nosotros significa, un programa de gobierno universitario, un proyecto de gobierno universitario, porque con ese proyecto universitario, los estudiantes tienen los plenos derechos y libertades, los docentes también las tienen, los sectores trabajadores también las tienen, y fundamentalmente generar las condiciones de igualdad y de libertad para nosotros”¹⁷, para ellos las banderas que hacen a la reforma, son las que tratan día a día reivindicar con sus acciones, a la vez postulan que como agrupación reformista toman estos principios como legados, y en su accionar los van resignificando.

El carácter histórico de la reforma, su contexto, junto al lugar de enunciación de los jóvenes representantes del '18, son puntos que se deben considerar al momento de analizar la Reforma, así coincidiendo con Tünnermann Bernheim: “La importancia de este Movimiento es tal que varios estudiosos de la problemática universitaria latinoamericana sostienen que ésta no puede ser entendida, en su verdadera naturaleza y complejidad, sin un análisis de lo que significa la Reforma de Córdoba, que dio un perfil propio a la Universidad de nuestra región”¹⁸.

Respecto a esto, los representantes de La Mella postulan “nuestra lectura es básicamente que la reforma del 18 es muy, sin duda que es muy importante para la educación universitaria en Argentina, pero también, es importante contextualizarla. No queremos, tratamos de no hacer juicios ni denostar o dar por el piso con la lucha, de los representantes digamos de ese movimiento, sino contextualizarla en su

15 Entrevista N° 1- CEPA, línea 270 a 273. Folio 6.

16 Entrevista N° 3- NEHUEN, líneas 120 a 122. Folio 18.

17 Entrevista N° 2- FRANJA MORADA, líneas 193 a 197. Folio 14.

18 Tünnermann, C. B. (2008). La Reforma de Córdoba: Vientre fecundo de la transformación universitaria. Pág.: 16-17. *La Reforma Universitaria Desafíos y perspectivas noventa años después*. CLACSO. Buenos Aires.

tiempo. La reforma del 18 se produce en un contexto internacional, en la que hacia fines ya del siglo XIX el capitalismo había entrado ya en un proceso de crisis (...) los estudiantes nucleados en la reforma del 18 empiezan a cuestionar la estructura de la sociedad y al servicio básicamente de quien estaba. (...) pero básicamente teníamos una universidad en Córdoba medieval ¿sí? Medieval dirigida por una orden de doce caballeros católicos, <buena gente>, con lazos familiares entre sí y el mundo, o sea, el mundo empuja (...)”¹⁹.

El estallido del movimiento estudiantil, es entendido en el marco de un reclamo por la modernización de la universidad, a los fines de responder a las demandas y necesidades del medio social. Así el *Manifiesto Liminar* enuncia las críticas a la universidad, desde una mirada renovadora y reformista, una universidad que se había mantenido enquistada en los principios escolásticos, y de cátedras vitalicias, inmóvil a las transformaciones sociales y políticas. En ese sentido se pretendió superar la brecha academicista y promover una educación vinculada y actualizada a las emergencias del contexto social.

De esta manera la reforma y su movimiento estudiantil revela los reclamos sociales en torno a la demanda educativa, junto a los cambios en las concepciones de autoridad y participación.

Extensión y Orientación Universitaria

Entendida como el vínculo de la universidad al medio, a los fines de contextualizar las demandas de la sociedad, la extensión aparece para los jóvenes reformistas como una expresión moderna de una universidad abierta y científica.

Siguiendo esta idea CEPA sostiene que “la extensión universitaria (...) fue un paso gigante digamos, una visión que tuvieron en aquel momento de vincular a lo que es la sociedad con el exterior, de que no se pierda porque si no, no hay una visión clara que pueda tener el profesional, o sea formamos profesionales ¿para qué? Se forman profesionales al servicio del pueblo o ¿al servicio de quién? O sea ese planteo, por ahí no era el planteo explícito que se hace en el 18, pero a medida que pasan los años con el FAUDI, se hace ese planteo, y bueno la cepa sigue continuando con esa discusión que hoy sigue pendiente. Porque hoy la universidad que nosotros buscamos no existe, es una... hay que pelear por eso”²⁰.

19 Entrevista LA MELLA- líneas 264 a 275. Folio 48-49.

20 Entrevista N° 1- CEPA, línea 26 a 34. Folio 1.

Para los representantes de La Mella este principio refiere a “cómo se vincula básicamente la universidad con su entorno”, para ellos existe “un déficit muy académico” que consiste básicamente en percibir a los barrios de arriba y solo transmitir conocimientos. Para ellos la “extensión es muy distinta, digamos, este, hay muchos tipos de conocimiento y son los sectores populares los que tienen que entrar a la universidad”²¹. Frente a esta última idea planteada, los representantes de CEPA sostienen que “hoy por hoy la extensión universitaria, si bien hay una secretaria de extensión, de extensión en la universidad, nunca abordó la idea de lo que tendría que ser, sigue siendo superficial, porque de fondo la universidad no se vuelve protagonista en este tipo de preocupaciones que sufre la clase...el pueblo... el pueblo en general, no participa, más allá una que otra actividad que pueda realizar, pero de fondo los lugares donde más debería estar la universidad no está. Lo mismo pasa con los centros de estudiantes, donde más se debería trabajar, no se trabaja”²².

Para Franja Morada la extensión universitaria se mantiene “habría que resignificarla porque la extensión últimamente estuvo muy vinculado con lo que son los voluntariados. El voluntariado relacionado con realizar las cosas por voluntad, y en eso no estamos de acuerdo, nosotros estamos de acuerdo en que la extensión es una medida de políticas que se lleva a la sociedad, que es el pueblo, que genera la universidad en términos de devolver un poco de lo que la sociedad nos va dando ¿no? A nosotros”²³.

Mientras que para los representantes de 10 de Octubre, la extensión se encuentra vinculada a “cuando sacamos a la universidad a la calle, cuando salimos a marchar, cuando la bandera de un centro de estudiantes está en la calle y gritando que no quiere ni una menos, cuando salimos a la calle y nos manifestamos y apoyamos a los docentes”²⁴.

La diversidad de interpretaciones deja entrever los posicionamientos políticos y representaciones sobre el rol de la universidad con el medio, en el que sobresalen el apoyo y defensa de los sectores más vulnerables, el trabajo con problemáticas específicas como carreros, cartoneros y adicciones; como también el acompañamiento a las marchas en defensa de la igualdad de género, y demandas salariales-educativas del sector docente.

21 Entrevista N° 7 LA MELLA- líneas 204 a 208. Folio 46.

22 Entrevista N° 1 – CEPA, líneas 364 a 371. Folio 8.

23 Entrevista N° 2- FRANJA MORADA, líneas 201 a 206. Folio 14.

24 Entrevista N° 5- 10 DE OCTUBRE, líneas 148 a 151. Folio 32.

Cogobierno

“Los reformistas consideraron a la autonomía y el cogobierno como herramientas fundamentales en la lucha contra la mediocridad reinante en la institución”²⁵. Estos principios se levantaron como bases fundamentales de los estatutos en las diferentes Universidades Nacionales como Latinoamericanas, siendo objeto de debates, transformaciones, resignificaciones y ampliaciones, a lo largo de la historia. Hoy estos principios se encuentran presente en la Ley de Educación Superior.

El régimen electoral planteado en el estatuto de la Universidad Nacional de Salta, establece que las autoridades serán elegidas mediante elecciones directas con ponderación de los votos por estamentos. Teniendo los estudiantes, en el Consejo Superior, una representatividad de un 25% a diferencia del claustro docente que posee un 62,5% de representatividad, como sostuvo con anterioridad, quedando el restante porcentaje dividido entre graduados y PAU.

Existe un punto de encuentro en las diferentes voces estudiantiles, y refiere al reclamo generalizado en la representación estudiantil, evidenciada en la ponderación de votos. Al respecto los representantes de las diferentes agrupaciones sostienen:

“acá tenemos voto ponderado para elegir a nuestras autoridades y justamente los estudiantes que somos la mayoría y la razón de ser de esta universidad, eh, nuestro voto es el que menos vale”.²⁶

“Bueno, la reforma del 18 primeramente lo que hizo fue crear el cogobierno de la universidad que es algo que nosotros defendemos, eh, pero también, este, una de las cosas que cuestionamos es la ponderación de los votos. La universidad existe gracias a los estudiantes, y el hecho de que nosotros tengamos que ser tres estudiantes para poder igualar el voto de un docente, hace que se pierda la esencia de la universidad, que existe gracias a nosotros.”²⁷

“acá existe el voto ponderado, se... bueno no me acuerdo como relación, pero ponele que era una cosa un voto docente vale 21 votos de estudiante, una cuestión así, igual a pesar de hagas la relación que hagas, si vos vas a los números y te pones a ver, vas a ver

25 Chiroleu, A. (2000). La reforma universitaria. Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930). Pág.: 385. Nueva historia argentina, 6.

26 Entrevista N° 7- LA MELLA, líneas 336 a 338. Folio 49-50.

27 Entrevista N° 5- 10 de Octubre, líneas 187 a 192. Folio 33.

que nunca van a lograr los estudiantes tener una incidencia, injerencia perdón, real en la toma de decisiones de lo que suceda en la universidad”.²⁸

Las opiniones vertidas dejan ver un reconocimiento de la incorporación del claustro estudiantil al cogobierno universitario, remarcando a la vez la necesidad de mayor representatividad estudiantil en la toma de decisiones.

Laicidad

El carácter dogmático de la Universidad de Córdoba, junto a la rigidez y cierre al medio, constituyeron las bases del reclamo estudiantil del '18, siendo la construcción de una universidad científica y moderna uno de los puntos principales de la lucha.

En el caso Salteño, la Universidad Nacional de Salta cuenta con una característica que la distingue del resto de las universidades nacionales, contando en su campus con una capilla que responde a la religión católica- apostólica romana, este punto puede explicarse a partir del contexto de creación de la Universidad, como de las características propias de la región²⁹, temática que genera fuertes críticas y cuestionamientos en la comunidad académica.

En este punto los referentes estudiantiles reconocen que la presencia de una institución de carácter religioso, representa un atraso en los principios conquistados por la reforma del '18, y contrarios a la construcción de una Universidad verdaderamente científica y laica. De esta manera se encuentran opiniones comunes, las siguientes:

“el hecho de que nosotros podamos defender la educación pública, gratuita y laica, eh, hace que nosotros cuestionemos, por ejemplo que haya una iglesia dentro de la universidad, cuando su estatuto lo dice, que es laica, pero no lo demuestra para el afuera, ni siquiera en sus propias instalaciones, entonces, esas son cosas que por ahí se pueden traer de la reforma del 18”.³⁰

28 Entrevista N° 4- FIT, líneas 236 a 240. Folio 24.

29 Esta temática no es un punto que se profundiza en ésta investigación, sin embargo se aclara que el surgimiento de la UNSa se desarrolla en el marco de un Proceso Dictatorial, y que la provincia cuenta en su marco legal con la presencia de la educación religiosa en la educación pública.

30 Entrevista N° 5- 10 de Octubre, líneas 194 a 197. Folio 33-34.

“Entonces nosotros peleamos por una universidad laica por ejemplo, que en el caso de nuestra universidad, roza lo patético, y lo digo a título personal eso ¿no? Bueno, porque es la única universidad del país que tiene una capilla dentro, dentro de su campus universitario.”³¹.

Estas expresiones se repiten, resultando comunes en el resto de los movimientos estudiantiles, quienes sin referir a la contextualización del surgimiento del edificio en el predio, toman a este hecho como punto de partida para defender la separación Estado-Iglesia, garantizando así la laicidad de la educación pública.

Frente a esto punto es necesario destacar que la provincia establece la Enseñanza Religiosa reglamentando su ejercicio en las escuelas públicas de nivel primario, mediante la Ley de Educación Provincial N° 7546. Estando actualmente este tema en litigio en la Corte Suprema de la Nación.

Movimiento Estudiantil y su rol en la actualidad

El movimiento estudiantil del '18 excedió el ámbito local y académico, para constituirse en un actor trascendental por la transformación social. Su configuración a lo largo de la Historia Argentina deja ver una defensa por los derechos y la reivindicación de las banderas que los representan.

El Manifiesto Liminar presenta un planteo político-ideológico, que al decir de Cancino, es guiado por tres ideas-fuerza, representados en: *modernización, vocación histórica de la juventud*, junto al *sentimiento de identidad latinoamericana*³², ideario que perduro y fue resignificado a lo largo de la historia de la educación nacional.

La Historia Argentina pone en escena las constantes interrupciones democráticas, a pesar de ello es durante estas etapas que el movimiento estudiantil toma fuerza, constituyéndose, junto a la clase obrera, en unos de los espacios de lucha.

La defensa del *derecho a la educación pública, gratuita, laica, autónoma, con relación al medio social*, entre otros son las banderas que guían a los movimientos estudiantiles presentes en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, configurando su concepción sobre el papel que a los movimientos estu-

31 Entrevista N° 4- FIT, líneas 1113 a 115. Folio 22.

32 Cancino, H. (2004). El movimiento de reforma universitaria en Córdoba, Argentina, 1918. Para una relectura de su discurso ideológico. *Sociedad y Discurso*, (6).

diantiles les ocupa en la actualidad. Esto queda evidenciado en los planteos expuestos por los representantes estudiantiles.

Siguiendo la red textual, podemos identificar dos grupos caracterizados por similitudes en sus posicionamientos y concepciones sobre el rol de los movimientos estudiantiles en la actualidad. Un primer grupo que ubica al movimiento estudiantil como defensor y garante de los derechos estudiantiles, remarcando el cogobierno como un vehículo para dichos fines, interviniendo en demandas tales como: comedor universitario, boleto estudiantil, fotocopiadora, anilladora, entre otras acciones, que desde su posicionamiento contribuyen a la inclusión y retención de los estudiantes.

Entre ellos podemos ubicar a las agrupaciones como Franja Morada, 10 de Octubre y ADOBE:

“El desafío sería llevar y generar todas las condiciones tanto en nuestros espacios que son los cogobiernos universitarios generar las condiciones, generar reglamentos, generar políticas universitarias para la retención de los estudiantes y fomentar también el egreso de los estudiantes”³³.

“Nosotros en el movimiento tenemos, eh, una forma de tomar las decisiones que es muy particular. Eh. Para nosotros no hay nadie que sea mucho más que alguien, eh, dentro del movimiento. Y justamente es eso, es un movimiento de ideas, de pensamientos, eh, ideologías también muchas veces, eh, que hicieron que nosotros podamos componer un grupo muy diferente, pero que también creemos que representa muy bien a los estudiantes, porque al no tener una sola ideología política, eh, hace que podamos tener distintas miradas, eh, con un sola, con un solo hecho podamos tener distintas miradas”.³⁴

“creemos que la lucha por los estudiantes siempre tiene que estar y siempre le tenemos que brindar esa ayuda, eh, porque tienen dudas de cómo rendir, de cómo moverse en la universidad, sobre todo los ingresantes, eh, los estudiantes todos los años tienen quejas, quejas por la carrera, quejas por la universidad”³⁵

Y un segundo grupo integrado por CEPA, NEHUEN, FIT, La MELLA, que sostienen lo siguiente:

33 Entrevista N° 2- FRANJA MORADA, líneas 93 a 96. Folio 12.

34 Entrevista N°5- 10 de Octubre, líneas 41 a 48. Folio 30.

35 Entrevista N° 6- ADOBE, líneas 67 a 70. Folio 37.

“necesario generar un cambio de pensamiento, o sea no solamente depende de la universidad depende de la sociedad en general. El rol justamente que nosotros tenemos acá, es lo que charlábamos hace rato, hacer que los pibes conozcan la historia de la lucha, de como hicieron los chicos que lucharon, que murieron, de los que desaparecieron, que lucharon así para que nosotros hoy tengamos este tipo de universidad. Y de la misma forma que ellos lucharon, la responsabilidad hoy como estudiante es salir, para que los chicos que vienen, encuentren un modelo de universidad que haya superado a lo que habían conseguido digamos las... los de la generación anterior, y así hasta llegar a una universidad popular”³⁶.

“Creo que los movimientos estudiantiles tienen más la misión de despertar, de ir decirle a los chicos, mira el profesor que te está dando clases, sino le pagan un buen sueldo no va a estar... no va a estar conforme, no va a poder dar la clase, un montón de problemas, eh... despertar esa lucha (...) decirle que ellos pueden exigir cosas. Y contarles como simples estudiantes, como un grupo de estudiantes, creció y logró la reforma, logró la Universidad Pública, o sea que todo empieza con despertar, que estudiar no es solo estar sentado en un banco sino hacer algo más, y que se preocupen por las generaciones posteriores que vienen, que les dejan ellos”³⁷.

“nosotros apostamos a la auto-organización estudiantil desde abajo, eso es lo que intentamos construir, eso es un desafío que tenemos (...) vos puedes denunciar el régimen, y las contrariedades que tiene un poco por ahí va nuestra política, para justamente mostrar que sí se puede pensar la universidad, pero se requiere de una fuerza como la de la reforma 18, o una fuerza que sea revolucionaria, una fuerza que lo de vuelta, digamos, y esa fuerza revolucionaria la contiene el movimiento estudiantil”.³⁸

“nosotros tenemos que pelear por una universidad más inclusiva, más popular, vinculada a los intereses de los sectores más vulnerables de la sociedad, de los sectores más populares (...) Una universidad popular, inclusiva, este, masiva, donde el conocimiento esté al servicio de las necesidades del pueblo y no de las corporaciones”³⁹.

36 Entrevista N° 1- CEPA, líneas 417- 422 a 425. Folio 9.

37 Entrevista N° 3- NEHUEN, líneas 81 a 90. Folio 18.

38 Entrevista N° 4- FIT, líneas 195-196/275 a 279. Folios 23/25.

39 Entrevista N° 7- LA MELLA, líneas 53 a 61. Folio 43.

Aquí logramos evidenciar una visión más amplia del movimiento estudiantil, donde el lugar de los mismos obedece al vínculo constante con el medio, y a la lucha como elemento de transformación que supera las paredes de la academia, teniendo como fin último el cambio social.

A pesar de las diferencias encontradas, podemos sostener que entienden a “la universidad como una institución no aislada sino, por el contrario, arraigada a su medio y a su momento histórico” donde “se hace indispensable postular la necesidad de una toma de conciencia desprejuiciada y audaz, de las cuestiones nacionales e internacionales”⁴⁰ propias de la formación, y como elementos constitutivos de la participación política.

Es así que a un año del centenario de la Reforma y el Movimiento estudiantil de Córdoba, varios de sus principios siguen vigentes y son resignificados constantemente. Sus ideales y reclamos se levantan en las diferentes banderas estudiantiles, en la lucha por la transformación de las universidades.

Bibliografía:

- Buchbinder, P.** (2012). Historia de las universidades argentinas. Sudamericana.
- Buchbinder, P. C.** (2014). Apuntes sobre la formación del movimiento estudiantil argentino (1943-1973). *Conflicto Social*, 7(11).
- Carli, S.** (2012). El estudiante universitario. *Hacia una historia del presente de la educación pública*, 288.
- (2014): “La historia de la educación en la Argentina en el escenario global: Comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual” En Arata, N. y Southwell, M. (comp.): *Pasado, presente y futuro de la historia de la educación. Un balance historiográfico*. La Plata, UNIPE editorial.
- Cancino, H.** (2004). El movimiento de reforma universitaria en Córdoba, Argentina, 1918. Para una relectura de su discurso ideológico. *Sociedad y Discurso*, (6).
- CIRIA, A y SANGUINETTI, H** (1987) *La Reforma Universitaria/1 (1918-1983)*. Buenos
- DEL MAZO, Gabriel** (1955): *Reforma Universitaria y Cultura Nacional*, Editorial Raigal, Buenos Aires.
- (1968): *La Reforma Universitaria, Tomo III*, Lima. Aires. Centro Editor de América Latina.
- Chiroleu, A.** (2000). La reforma universitaria. Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930). Pág.: 385. *Nueva historia argentina*, 6.

40 Weinberg, G. (2001). De la 'ilustración' a la reforma universitaria: Ideas y protagonistas. Cap. La Reforma Universitaria. Pag. 285. *Ediciones Santillana, Argentina*.

Romero, R., & Torres, A. (1998). La lucha continúa: el movimiento estudiantil argentino en el siglo XX. Pág.: 189. Eudeba.

Tünnermann, C. B. (2008). La Reforma de Córdoba: Vientre fecundo de la transformación universitaria. Pág.: 16-17. La Reforma Universitaria Desafíos y perspectivas noventa años después. CLACSO. Buenos Aires.

Weinberg, G. (2001). De la 'ilustración' a la reforma universitaria: Ideas y protagonistas. Cap. La Reforma Universitaria. Pag. 281. Ediciones Santillana, Argentina.

Fuentes:

Manifiesto Liminar

Bases Legales nacionales y provinciales. Estatutos Universitarios

A contribuição de Josué de Castro à pesquisa e ao ensino superior da Sociologia e da Nutrição Científica no Brasil

ANGELO DEL VECCHIO

FESPSP/Unesp

Há múltiplos motivos para expor a peculiaridade de Josué de Castro entre os intelectuais brasileiros. Sua vida e obra já foram objeto de livros, filmes, peças teatrais, ciclos acadêmicos, de forma que tal recenseamento extrapolaria as finalidades da presente comunicação.

Neste trabalho, interessa-nos, sobretudo, localizar o estudo sobre a condição de vida operária no Recife na trajetória intelectual do intelectual pernambucano, pois entendemos que tal estudo encontra-se nos primórdios da expressiva contribuição que ofereceu à constituição simultânea de duas disciplinas científicas no Brasil: a sociologia e a nutrição.

Tal contribuição não pode ser compreendida de forma dissociada de sua militância política, que vinca de forma indelével seus escritos sobre o tema, fato incommum nos estudos da área a ele contemporâneos, de modo que, sem a pretensão de realizar um painel extensivo sobre sua vida e obra, selecionamos informações que entendemos serem relevantes para a construção do contexto em que tal estudo se realiza.

Castro cresceu num centro urbano notável por ser um dos polos de elaboração do “pensamento social brasileiro”, essa outra denominação que se dá à fase inicial da sociologia em nosso país. E, na Recife politicamente conturbada das primeiras décadas do século XX, conviveu com o quadro de degradação da condição de vida das classes subalternas, sintetizada no problema que seria motivo de luta durante toda sua vida: a fome.

Segundo seu próprio depoimento, desde cedo a desigualdade social se apresentou com nitidez aos seus olhos, através da figura da fome. No prefácio de *Homens e caranguejos*, de 1967, relata o precoce contato com o flagelo:

Foi com estas sombrias imagens dos mangues e da lama que comecei a criar o mundo da minha infância. Nada eu via que não provocasse a sensação de uma verdadeira descoberta. Foi assim que eu senti formigar dentro de mim a terrível descoberta da fome.

Da fome de uma população inteira escravizada à angústia de não ter o que comer. (CASTRO, 1967, p.16-17).

O espectro social da fome colocou-se, portanto, desde cedo a Josué de Castro. Precoce também foi sua iniciação na carreira de médico, através do ingresso na “Faculdade de Medicina da Bahia com quinze anos de idade, transferindo-se depois para a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.” (MELO; NEVES, 2007, p.29).

Formado em 1929, Castro retornou à cidade natal, tornando-se clínico conceituado e professor da Faculdade de Medicina do Recife, na qual obteve o título de livre-docente em 1932, com o trabalho *O problema fisiológico da alimentação no Brasil*, modo de apresentar a questão que denota seu pendore para a associação entre os aspectos biológicos e sociais da nutrição.

A remissão dos temas da saúde à vida social é traço marcante na obra e na conduta pública do médico pernambucano, de modo que em suas publicações as fronteiras entre estes ramos do conhecimento resultam diluídas. Tal aproximação não é estranha à história das ideias no Brasil, pois, abundam entre nós exemplos em que a Medicina e as Ciências Sociais caminharam juntas. Antes de Castro, ilustres médicos brasileiros impulsionaram nossas ciências da sociedade, entre os quais se destaca o caso notório de Nina Rodrigues, mas também de Roquete Pinto, Afrânio Peixoto, Oscar Freire, Artur Ramos, Walter Leser, Raul Briquet, Samuel Pessoa e tantos outros.

Portanto o autor de *Geografia da fome* tem sua formação num ambiente intelectual em que a intervenção de praticantes profissionais da Medicina sobre objetos sociais era algo recorrente e aparentemente aceite pela comunidade científica. Ao lado disso, convém considerar que essa peculiar situação parece ter permitido a Josué de Castro participar da formação das ciências sociais no Brasil, não só por meio do exercício da Medicina, mas também, em função da forma como ele modelou esse mesmo exercício.

De outra parte, a personalidade multifacetada de Castro permite que ele se filie a uma linhagem de médicos fundadores da Nutrição como disciplina científica e prática pública. Levou adiante, assim, a herança de outros profissionais da saúde que se dedicaram à investigação dos aspectos sociais da nutrição, como Eduardo Magalhães (1908) e Francisco Santos Souza (1910), ou ainda Nina Rodrigues (apud VASCONCELOS, 2007) no estudo sobre o consumo de farinha de mandioca.

O estudo ***Condições de vida das classes operárias do Recife (CASTRO, 1932)*** insere-se, portanto, num processo em que o jovem médico, alicerçado em trabalhos anteriores provindos de diferentes áreas do

conhecimento, dedicou-se à investigação não só dos aspectos nutricionais como seus antecessores, mas também da situação de moradia, num registro por assim dizer clássico dos inquéritos sobre condição de vida de trabalhadores.

O quadro que o sintético estudo de Castro nos oferece aproxima-se muito daqueles presentes nos trabalhos percussores do século XIX europeu. Em breve passagem, essas vivendas são caracterizadas como de “condições ínfimas... casas proletárias que são na maior parte simples ‘mocambos’ de barro e capim, construídos pelas mãos de seus próprios moradores que pagam apenas o aluguel do chão.”(CASTRO, 1935, p.173).

Além da inspiração dos médicos que se dedicaram ao tema da alimentação no início do século XX e dos ecos dos primeiros inquéritos europeus, é possível encontrar no artigo publicado pela Revista do Arquivo Municipal a influência de Pedro Escudero, médico argentino, militante da Nutrição Pública e fundador da Escola Nacional de Nutrição (1926), da Escola Nacional de Dietistas (1933) e do curso de médicos “dietólogos” da Universidade de Buenos Aires.

A importância de Escudero para a sua formação e a proximidade entre os dois cientistas se evidencia no prefácio de *O problema da alimentação no Brasil* (CASTRO, 1932a), que o mestre argentino assina, no qual o acento social na estruturação da nutrição científica se evidencia através da preferência do estudo da

[...] ración alimentícia del hombre em las diversas edades, condiciones de vida, exigencias de trabajo, y ello será determinado, no en lós laboratórios de fisiología, sino em las comedores y cocinas dietéticas de las fábricas, asilos, hospitales y em lós hogares del hombre modesto como em el del pedinte. (CASTRO, 1932a).

Nos anos 1930, as concepções de Escudero foram difundidas por vários países da América Latina, através de “concessão anual a cada país latino-americano de bolsas de estudo para realização dos Cursos de Dietética no referido instituto.” (VASCONCELOS, 2002, p.128). Há indicações de que esse intercâmbio tenha sido intenso entre os brasileiros, pois, em 1934, a convite da embaixada brasileira em Buenos Aires, o médico argentino ministrou o “Curso synthético de dietologia” (ESCUADERO, 1934, p.5) na Universidade do Rio de Janeiro.

Imbuído das inovações adquiridas no estágio argentino, Josué de Castro se envolveu com a docência na Faculdade de Medicina do Recife e desenvolveu várias pesquisas sobre nutrição nas quais o enfoque social tinha estatuto privilegiado.

No ano de 1932, além de iniciar a pesquisa sobre padrão de vida operário, fez editar *O problema da alimentação no Brasil* (CASTRO, 1932). Em seguida, publicou com grande repercussão na *Revista de Medicina de Pernambuco*, “O metabolismo basal e o clima” (ANDRADE, 1997).

Essa fase da vida intelectual de Josué de Castro, momento de intensa e importante produção, encontrava-se em sintonia com as investigações que se faziam em dois campos disciplinares distintos, mas que, em vista dos urgentes problemas que se propunham enfrentar, tinham proximidade, quando não identidade de objetos. Tratam-se da Sociologia e da Nutrição.

Por um lado, suas pesquisas encorpavam a influência da corrente “social” de pesquisadores da nutrição, pois abordava essa questão pelo prisma dos aspectos referentes à produção, distribuição e consumo de alimentos. Entre os expoentes desse grupo se destacam, além de Castro, Heitor Dias, Dante Costa, Thales de Azevedo, Peregrino Jr., Seabra Velloso e Silva Telles, que eram como que herdeiros brasileiros de Pedro Escudero, pois foram por ele influenciados, seja por estágios, cursos ou mesmo pela assimilação dos trabalhos científicos. (VASCONCELOS, 2002).

Numa vertente diversa, mas não antagônica, estão pesquisadores influenciados pelas escolas de nutrição europeia e norte-americana, cujas investigações dirigiam-se aos aspectos fisiológicos do consumo e da assimilação dos nutrientes. Entre os principais nomes dessa tendência, Vasconcelos (2002) aponta Franklin Campos, Paulo Santos, Dutra de Oliveira, Hélio de Oliveira, Silva Mello, Olavo Rocha, Alexandre Moscoso, Sálvio Mendonça e Salgado Filho.

Em prática aparentemente incomum no meio acadêmico brasileiro, a união dos esforços desses dois grupos de diferentes linhagens resultou no surgimento da Nutrição como disciplina acadêmica e área de pesquisa no Brasil. Os acúmulos obtidos ao longo da década de 1930 possibilitaram um salto institucional com a criação em 1939 do “Curso de Formação de Nutricionistas”, no Instituto de Higiene de São Paulo.

A contribuição de Castro para a consolidação desse campo do conhecimento é vultosa no que tange à elaboração intelectual, consagrada numa vasta obra que corresponde a cerca de vinte títulos (ANDRADE et al., 2003, p.161 e 162), alguns dos quais vertidos para vários idiomas, como o seu consagrado *Geografia da fome*, de 1946, obra madura, no qual encontramos mais desenvolvidas as preocupações que surgiram de forma embrionária no estudo de 1932 sobre a condição de vida operária.

Tanto ou mais significativa para a causa da nutrição no Brasil é a sua atuação política e institucional. Foi deputado federal por dois mandatos consecutivos pelo PTB – Partido Trabalhista Brasileiro (1954-1958 e 1958-1962), período durante o qual dedicou sua intervenção à causa do combate à fome, especialmente na região nordeste. Mas, mais importante do que essa atuação, foi seu papel como criador de instituições voltadas à melhoria da nutrição popular.

Essa longa e densa trajetória, que lhe valeu duas indicações para o prêmio Nobel de Medicina (1954 e 1963) e uma ao prêmio Nobel da Paz (1971) (SILVA, T., 1998), e se inicia no ano de 1932, em seu retorno à cidade do Recife, quando

“[...] sem ter conseguido nenhum retorno nos planos de nutrição que apresentava para hospitais, escolas e fábricas, Josué de Castro é contratado, no governo do interventor Carlos de Lima Cavalcanti, para a chefia do serviço de saúde da polícia militar, procurando aplicar com entusiasmo as suas ideias.” (MELO; NEVES, 2007, p.30).

A partir de então, sem prejuízo de intervenções no debate público e científico, Castro participa da criação de inúmeros organismos públicos e associações voltados ao aprimoramento da nutrição pública. Segundo inventário realizado por Melo e Neves (2007), as principais participações são as seguintes:

- Em 1939 elabora o plano para a fundação do Serviço Central de Alimentação, transformado no Serviço de Alimentação da Previdência Social (Saps).
- No ano seguinte, funda a Sociedade Brasileira de Alimentação e coordena o primeiro curso de especialização da Universidade do Brasil.
- Em 1943, torna-se professor catedrático da cadeira de Nutrição do curso de sanitaristas do Departamento Nacional de Saúde Pública. Idealiza e implanta o STAN – Serviço Técnico de Alimentação Nacional –, como parte dos trabalhos da Coordenação de Mobilização Econômica. No ano seguinte, por iniciativa do STAN, foi criado o Instituto de Tecnologia Alimentar.
- Em 1945, à frente do STAN, transformou este órgão na Comissão Nacional de Alimentação (CNA), da qual foi o primeiro dirigente.
- Em 1948 foi delegado da Primeira Conferência Latino-Americana de Nutrição promovida pela FAO – Organização das

Nações Unidas para Agricultura e Alimentação, ocorrida em Montevideu. Na ocasião, Castro foi escolhido membro do Comitê Consultivo Permanente de Nutrição desse mesmo organismo internacional.

- Em 1950, foi indicado organizador da Segunda Conferência Latino-Americana
- de Nutrição da FAO, realizada no Estado do Rio de Janeiro, em Petrópolis.¹
- Em 1951 foi nomeado vice-presidente para a Comissão Nacional de Política Agrária.² No mesmo ano participa da idealização e criação a Comissão Nacional de Bem-Estar Social (CNBS),³ presidida pelo ministro do Trabalho, José de Segadas Viana, tendo por vice-presidente o próprio Josué de Castro.
- Em 1952, foi eleito presidente do Conselho Executivo da FAO. Reeleito por unanimidade dos delegados dos países que formam o Conselho das Nações Unidas, permaneceu no cargo até o final de 1956.
- Em 1953, à frente da Coordenação Nacional de Alimentação (CNA) apresentou o Plano Nacional de Alimentação, considerado um marco na trajetória das políticas públicas sobre alimentação e nutrição no Brasil.
- Em 1954, tornou a Campanha de Merenda Escolar nacional. Hoje esse programa é o mais antigo e abrangente de toda a América Latina.
- Em 1957 fundou a Associação Mundial de Luta contra a Fome (Ascofam), da qual foi eleito presidente.
- Em 1960, foi eleito presidente do Comitê Governamental da Campanha Mundial de Luta contra a Fome, iniciativa da FAO.
- Em 1963, é designado para exercer as funções de representante do Brasil junto ao Conselho de Administração da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em Genebra.
- Exilado, funda o Centro Internacional para o Desenvolvimento (CID), o qual preside entre 1965 e 1973.

1 Segundo documento da própria FAO, desde 1950, a função de Comitê Nacional da FAO no Brasil era exercida pela Comissão Nacional de Alimentação (CNA), presidida por Josué de Castro (FAO, 2011).

2 Cf. BRASIL, 1951a.

3 Cf. BRASIL, 1951b.

Como se pode perceber pelo breve inventário acima, Castro exerceu importantes e numerosos cargos de representação, os quais, é razoável supor, demandavam volumosa atividade administrativa. A despeito disso, manteve importante produção bibliográfica. A intensa atividade intelectual e pública, que o levou a ser um dos fundadores da Revista Brasiliense em 1955, tinha correspondência numa atuação docente que se estendia aos campos da Medicina, da Nutrição e das Ciências Sociais.

Esse traço da conduta de Josué de Castro é presente desde a juventude, pois, aos vinte e quatro anos de idade, recém-formado na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, fundou, juntamente outros jovens intelectuais pernambucanos, a Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais do Recife. Chama a atenção o fato de que o grupo fundador da FFCS era composto por bacharéis que, a exemplo de Castro, tinham vocação polivalente. Entre eles estavam Olívio Montenegro, jurista e escritor, Nelson Coutinho, médico e estudioso das questões habitacionais, Aníbal Bruno, médico e jurista, Silvio Rabelo, escritor e crítico, e Ulisses Pernambucano, médico psiquiatra. Esses jovens ativistas da cultura e da ciência se defrontavam com um problema comum a outros centros do país: “as dificuldades que encontravam, como pesquisadores sociais, devido à predominância, nas escolas politécnicas da época, de um conhecimento meramente utilitarista.” (MELO; NEVES, 2007, p.49). Note-se que a mesma preocupação, no mesmo ano de 1933, levou Roberto Simonsen a liderar o processo de formação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, experiência pioneira em ensino e pesquisa na área de ciências sociais no Brasil.

Além de participar do grupo instituidor da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais do Recife, Castro exerceu a docência nesta escola, seguindo uma prática que manteria durante toda sua vida, uma vez que, em 1947, torna-se, mediante concurso, professor catedrático de geografia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, ao defender a tese *Fatores de localização da cidade do Recife: um ensaio de geografia urbana* (MELO; NEVES, 2007). Mesmo no exílio que lhe impôs o regime militar de 1964, manteria o exercício da docência, pois, desde 1969 até sua morte, em 1973, foi professor estrangeiro associado ao Centro Universitário Experimental de Vincennes (Universidade de Paris VIII).

Essa longa trajetória teve como um dos impulsos iniciais a perseguição das causas e consequências da fome no cotidiano dos trabalhadores brasileiros que, desde sempre, Josué de Castro abordou pelo ângulo que conjugava ciência e política, pesquisa científica e intervenção no debate público.

As pesquisas sobre padrão de vida dos trabalhadores na vida intelectual de Josué de Castro

No estudo sobre os operários do Recife, originalmente realizado em 1932, Castro produziu algumas interessantes inovações. Entre elas, encontra-se a opção de confrontar os textos sociológicos informados pela teoria racial, então de largo acatamento, como é o caso do livro de Oliveira Vianna, *Evolução do povo brasileiro*, de 1923, em que tais posturas são expostas de forma mais radical (CARVALHO, 1991). Nesse ambiente intelectual, o jovem pesquisador demarcou interessante ruptura com as interpretações de fundamento racial correntes à época. Através do estudo da etiologia da fome, rebate a atribuição largamente aceita de que a baixa produtividade do trabalhador mestiço era consequência de sua ascendência racial. Segundo ele,

Se a maioria dos mulatos se compõe de seres estiolados, com “déficit” mental e incapacidade física, não é por efeito duma tara racial, é por causa do estômago vazio. Não é mal de raça, é mal de fome.

[...] Não é a máquina que seja de ruim qualidade; e se o seu trabalho rende pouco, ela estanca e para a cada passo e se despedaça cedo é por falta de combustível suficiente e adequado. (CASTRO, 1935, p.168).

Embora surgida em primeira edição em 1932, no Boletim do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, com a epígrafe “O valor da alimentação” (CASTRO, 1935, p.168), na versão publicada em 1935 pela *Revista do Arquivo Municipal de São Paulo*, o autor utiliza preços de gêneros alimentícios tomados em outubro de 1934 (CASTRO, 1935, p.173). Tal discrepância pode indicar a atualização do inquérito para a publicação na *Revista do Arquivo*, ou ainda que ele tenha se estendido até o fim de 1934.

De todo modo, é notável o corpo dessa pesquisa, uma vez que o autor aplicou cerca de quinhentos questionários em famílias proletárias, concentradas em bairros populares de Recife (CASTRO, 1935).

Utilizando, talvez intuitivamente, o método monográfico criado por Le Play (1855), buscou, através de uma “interpretação histórica e econômica à luz da sociobiologia [...] determinar o *standard* de vida das classes operárias do Recife, estabelecendo os valores médios dos salários e dos custos de sua subsistência.” (CASTRO, 1935, p.169), com a finalidade de propor e implantar políticas públicas no sentido de melhorar as condições de vida dessa população.

O enquadramento dessa pesquisa é, portanto, não somente o salário, mas sobretudo aquilo que do ponto de vista nutricional é necessário à classe operária para sobreviver, algo que só pode ser determinado mediante a observação direta das famílias trabalhadoras em seus lares. Castro apresenta tais dados, demonstrando como os baixos salários e os altos custos dos alimentos levam a uma dieta pobre em albumina, hidrato de carbono e gordura, composta especialmente de pão, charque, feijão, farinha, café e açúcar.

Nota que, na família padrão, em média composta por cinco pessoas, boa parte são crianças que não têm acesso ao leite, ou seja, ao cálcio necessário para a composição óssea. Nesse sentido, expõe o viés do engajamento político ao questionar “Como se pode comer assim e não morrer de fome? E só há uma resposta a dar, se bem que um tanto desconcertante: Como? Morrendo de fome.” (CASTRO, 1935, p.174).

Por fim, relaciona os dados da pesquisa à mortalidade em várias cidades do mundo, revelando os altos índices de Recife, os quais, segundo ele, não se devem às más condições de higiene, como acontece nas grandes cidades, mas, principalmente, ao “estado de pobreza que condiciona a fome coletiva” (CASTRO, 1935, p.175).

Castro retomou um veio sociológico cuja origem remonta as décadas de 1830 e 1840 na Inglaterra. Nele perfilam as pesquisas sobre condição de vida operária de Gaskell (1972), Engels (2008) e outros. Suas conclusões também se assemelham àquelas dos pioneiros europeus, e indicam precária condição dos proletários, notadamente no que se refere à “péssima qualidade da alimentação operária, sendo seu *regimem* impróprio sob todos os aspectos.” (CASTRO, 1935, p.175).

A marca do engajamento político, presente em alguns clássicos e de clara evidência no jovem Engels (2008), marcou o inquérito dirigido por Josué de Castro, como marcaria toda a sua obra posterior, cuja extensa contribuição ao país e à ciência ainda está por ser adequadamente avaliada. Ela se caracteriza por ser uma espécie de reflexão generosa que involuntariamente contribui para a formação das disciplinas científicas, como foi o caso da nutrição científica e da sociologia, em particular o ramo desta última que se ocupa do trabalho. Nesse particular, a contribuição de Castro ofereceu fundamento para a constituição da sociologia do trabalho, ao lado de outros trabalhos, alguns dos quais veiculados pela revista *Sociologia*. Além disso, repisando os caminhos de sanitaristas ingleses do século XIX, ofereceu lastro científico e político para a implantação de duas formações acadêmicas que se consolidariam na estrutura do ensino superior brasileiro. De uma parte, a nutrição científica. De outra, a sociologia em seu registro aplicado, infelizmente hoje pouco presente nos cursos de ciências sociais brasileiros. A unir

ambas está a pretensão de melhores as condições de existência dos estratos menos aquinhoados da sociedade, através da intervenção prática amparada pelo aparato teórico.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Manuel Correia de et al.** Josué de Castro: o homem, o cientista e seu tempo. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.11, n.29, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14/05/2010.
- ANDRADE, Manuel Correia de.** *Josué de Castro e o Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- CARVALHO, José Murilo de.** A utopia de Oliveira Viana. *Revista de Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.4, n.7, p.82-99, 1991.
- CASTRO, Josué de.** *O problema fisiológico da alimentação no Brasil*. Recife: Editora Imprensa Industrial, 1932.
- _____. *O problema da alimentação no Brasil*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1933. (Biblioteca pedagógica brasileira. Brasileira).
- _____. *Condições de vida das classes operárias no Recife*. Recife: Departamento de Saúde Pública, 1935a.
- _____. O valor da alimentação: estudo econômico das condições de vida das classes operárias no Recife. *Boletim do Ministério do Trabalho e Indústria*, n.5, p.177-231, 1935b.
- _____. Condições de vida das classes operárias no Recife. *Revista do Arquivo Municipal*. São Paulo, v.18, p.167-178, 1935c.
- _____. *Homens e caranguejos* (romance). São Paulo: Editora Brasiliense 1967.
- ENGELS, Friedrich.** *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- GASKELL, Peter.** *The manufacturing population of England: its moral, social, and physical conditions, and the changes which have arisen from the use of steam machinery; with an examination of infant labour*. New York: Arno Press, 1972. (Evolution of Capitalism).
- LE PLAY, Frédéric.** *Les ouvriers européens. Études sur les travaux, la vie domestique et la condition morale des populations ouvrières de l'Europe, précédée d'un exposé de la méthode d'observations*. Paris: Imprimerie Impériale, 1855.
- MAGALHÃES, E. F.** *Higiene alimentar*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1908.

MELO, Marcelo Mário de; NEVES, Teresa Cristina Wanderley. (Org.). *Josué de Castro*. Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

SANTOS SOUZA, Francisco A. *Alimentação na Bahia – suas consequências*. Salvador: Faculdade de Medicina da Bahia, 1910.

SILVA, Tânia Elias Magno da. *Josué de Castro: para uma poética da fome*. 1998. 596p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes. O ensino da nutrição no Brasil: uma análise histórica. *Revista de Nutrição*, Campinas, v.15, n.2, p.127-138, 2002.

_____. Tendências históricas dos estudos dietéticos no Brasil. *História, Ciência e Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.14, p.197-219, 2007

Institucionalización de la Geografía, redes y prácticas en el contexto reformista en Córdoba: Una aproximación desde la trayectoria de O. Schmieder

SANTIAGO LLORENS

GABRIELA CECCHETTO

sgollorens@gmail.com / gabriela.cecchetto@gmail.com

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Introducción

A comienzos de 1919, llega a la Universidad el geógrafo alemán Oskar Schmieder, luego de presentarse a concurso para hacerse cargo de la Cátedra de Minerología y Geología. Entre 1919 y 1925, año en que se traslada a trabajar a la Universidad de Berkeley, integrando el equipo de Carl Sauer, Schmieder se hará cargo progresivamente de varias cátedras de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (FCEFyN) de la Universidad Nacional de Córdoba, todas con perfil orientado a la geomorfología y la geografía física, hegemónicas en esta institución. Paradójicamente, en un contexto desfavorable para el desarrollo de su disciplina, Schmieder será posiblemente el único geógrafo doctorado que se desempeñará como docente en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales en el período 1880-1925.

¿Por qué hablamos de un contexto desfavorable para la geografía? Hacia fines del siglo XIX, y de la mano de la creación de la Academia Nacional de Ciencias y de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas, luego Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, asistimos a un incipiente proceso de institucionalización disciplinar en la Universidad Nacional de Córdoba, cuyos momentos referenciales son la creación de la Sede Córdoba del Instituto Geográfico Argentino (IGA) en 1882, de la Oficina Cartográfica de Córdoba en 1883, ambas dirigidas por el profesor alemán Arturo Seelstrang, y la creación de la Carrera de Ingeniería Geográfica, cuya primera etapa se desarrolla entre 1892 y 1922. De esta manera, hacia 1900 se delinearían en la Universidad Nacional de Córdoba o en ámbitos asociados a ella, como el IGA y la ANC, dos formas de reconocimiento territorial asociadas a dos maneras de producir conocimiento sobre el territorio. Mientras que la primera presenta un carác-

ter descriptivo, utilizando centralmente los procedimientos de exploración, inventario y la colección para su desarrollo, en la segunda habrían utilizado el relevamiento a través de la medición, a través de procedimientos de carácter geométrico y matemático, abordaje que parece haber logrado cierta hegemonía en la FCEFN (Cecchetto, Barrionuevo, 2012). Sin embargo, este impulso pierde fuerza hacia fines de siglo. Es probable que los cuestionamientos a los trabajos cartográficos hechos por los expertos alemanes de la Universidad (Tognetti, 2005), en un contexto de “nacionalismo cartográfico” (Lois, 2004), y la consiguiente creación del Instituto Geográfico Militar, que monopoliza la tarea de cartografiar el territorio nacional hayan hecho mella en el prestigio del Instituto cartográfico, y de la propia sede Córdoba del Instituto Geográfico Argentino. Asimismo, hacia 1920 la carrera de Ingeniero geógrafo no había logrado conformar un campo de acción específico y diferenciado de la Agrimensura y la Ingeniería civil, y ya no acreditaba una matrícula que justificara su continuidad, lo que conducirá a su clausura en 1922. Así, a comienzos de la década de 1920, la Geografía no había logrado legitimarse como campo autónomo en la UNC, quedando confinada a la presencia de algunas cátedras aisladas de algunas carreras de la FCEFN, e identificada con la geomorfología y algunos aspectos del estudio del medio físico (Cecchetto, 2012).

La trayectoria previa de Schmieder, formado en los equipos de Hettner y su interés por el estudio y comprensión del *Länderkunde*, proponía un abordaje de la Geografía ligado a la tradición corológica alemana, orientada a una perspectiva de Geografía Humana que gozaba de marcado prestigio en ese país. Sin embargo, el escenario académico en el que el geógrafo debe insertarse no valoraba este enfoque. Hemos ya explorado los posibles modos en que el geógrafo buscó adecuar sus propuestas académicas para ajustarlas a lo que probablemente haya sido considerada “geografía científica” en la UNC, abordando elementos de su formación e intereses previos que pudieran estar presentes en su desempeño profesional en esta institución (Llorens, Cecchetto 2015)

En este marco, nuestro trabajo se propone pesquisar de qué modo el contexto al que Schmieder debe integrarse podría explicar ciertas opciones político-académicas por su parte, en una universidad atravesada por la Reforma Universitaria y por las demandas estudiantiles que se desprenden de este movimiento, y gobernada por sectores conservadores clericales de la élite local, que resisten de manera más o menos explícita las exigencias político-académicas del sector estudiantil reformista. Buscamos indagar en las alianzas y negociaciones que Schmieder llevó adelante para poder desarrollar su trabajo en las diversas cátedras que tuvo a su cargo entre 1919 y 1925, en su paso por la UNC.

Un entramado de contactos y avales. Schmieder desembarca en la UNC.

Oskar Schmieder (Bonn-Benel 1891) se forma como geógrafo, geólogo y botánico en las universidades de Königsberg, Bonn y Heidelberg, con docentes como Alfred Hettner, Fritz Klute y Leo Waibel. En 1914, y luego de una estancia de 6 meses en España haciendo trabajos de campo, se doctora con un estudio geomorfológico sobre la Sierra de Gredos, dirigido por Hettner, el cual lo recomienda inmediatamente en una beca de la Sociedad Geográfica de Berlín para realizar un viaje-expedición a Perú. Ese mismo año emprende el viaje, pero estando en Chile estalla la primera guerra, y debe regresar a Alemania, pasando por Mendoza y Buenos Aires. Durante la guerra está al mando militar de las tropas de Geólogos topográficos del norte de Lituania, donde conoce a Walter Schiller, geólogo alemán que luego se instalará en Argentina. Su trabajo específico en el frente de guerra, sumado a su estudio en terreno para su doctorado sobre la Sierra de Gredos, se constituirán en antecedentes de peso para acreditar una importante experiencia de trabajo de campo. Finalizada la guerra, rinde la habilitación para ser docente universitario con un trabajo de investigación: *Colonización y Geografía Económica de la Región central de España*, que presenta en la universidad de Bonn. Si bien queda en el orden de mérito y se le otorga el título de Privatdozent, decide regresar a América del Sur y retomar su estudio en Perú. Así desembarca en el puerto de Buenos Aires y se reencuentra con Schiller, su camarada en el frente de guerra, quien lo contacta con la importante comunidad de geólogos alemanes en Buenos Aires, varios de los cuales se desempeñaban en la Dirección General de Minas, Geología e Hidrología de la Nación (Llorens, Cecchetto 2015). Además de Schiller, se conecta con Juan Keidel y Adolfo Flossdorf, por quien conoce a Eberhardt Rimann, quien le informa del llamado a concurso para cubrir una vacancia en la cátedra de Mineralogía y Geología de la UNC¹, pues su titular, José M. Sobral, había renunciado (Schmieder, 1972:67) y él mismo, propuesto para ocupar dicha cátedra, había también renunciado a su postulación.

Rimann había llegado a Córdoba desde Brasil, donde ejercía como Privatdozent, invitado por Oscar Doëring, en ese momento Presidente de la Academia Nacional de Ciencias (ANC). Durante 1918 realiza el levantamiento geológico de la Sierra Chica de Córdoba, entre Ongamira y Dolores, detallado trabajo que se publica

1 Archivo FCEFN, UNC, 13 de septiembre de 1919. Acta 27, Fº 1041-1042.

ese mismo año en el Boletín de la ANC como “Estudio geológico de la Sierra Chica” y que incluía una carta geológica en color, detalle sobresaliente para la época. Es probable que, además del aval de profesores alemanes de la FCEFN, su desempeño profesional haya sido considerado por los estudiantes una propuesta en línea con sus exigencias de modernización de la enseñanza de la ciencia, de incorporación de profesores con experiencia en trabajos de campos y uso de tecnologías actualizadas, motivo por el cual hayan apoyado su candidatura a ocupar la cátedra vacante, cubierta de modo interino por Guillermo Bodenbender².

Sin embargo, en un contexto donde cada nombramiento suponía seguramente un conflicto de intereses y posiciones, su designación se demora mucho más de lo habitual y en el ínterin acepta el ofrecimiento de la Universidad de Dresde para desempeñarse como docente, retira su postulación a la Facultad de Ciencias en Córdoba y le propone a Schmieder postularse para concursar la cátedra de Mineralogía (Schmieder 1972: 67). Así, ambos emprenden el viaje en tren hacia Córdoba, viaje en el que Rimann se encuentra con su conocido Enrique Barros, estudiante de la Facultad de Ciencias Médicas, uno de los referentes más importantes del movimiento reformista y protagonista central de los sucesos de 1918, y lo presenta a Schmieder, quien remarcará la importancia de este contacto, calificando al líder estudiantil como “Führer de estudiantes” (Schmieder 1972:67-68). Una vez en Córdoba, la presentación del candidato la hará no sólo Rimann, con el aval de la ANC, sino también los sectores estudiantiles reformistas³.

La enseñanza de las ciencias y el “modelo alemán”: una nueva representación del científico *moderno*

La proliferación de conocimientos y discusiones científicas y técnicas que tiene lugar entre fines del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX estimula el surgimiento de instituciones dedicadas a su divulgación (academias, sociedades científicas) a la vez que impulsa los procesos de institucionalización científica en las universidades europeas. La vanguardia la toma la Universidad de Berlín, creada en 1810, propuesta como un centro exclusivamente académico y vocacional. En este marco, la nueva institución instala el método del seminario, por el cual profesores y estudiantes participaban conjuntamente en estudios e investigaciones, y acentuó el principio de la libertad de enseñanza para los docentes, otorgando asimismo a los

2 Archivo General UNC, Catálogos, Libros 83-84-85, N°172 F° 337.

3 Archivo FCEFN, UNC, 13 de septiembre de 1919. Acta 27, F° 1041-1042

estudiantes la prerrogativa de elegir libremente sus cursos. El modelo inicial de Berlín sirvió como referente internacional, iniciándose un proceso de cambio en una misma dirección, vincular estrechamente la enseñanza y la investigación, acompañando el desarrollo creciente de algunas ciencias y especialidades y el nacimiento de nuevas unidades institucionales, como los institutos y laboratorios. El “modelo alemán”, teóricamente definido como unidad de enseñanza-investigación asumió, hacia fines del siglo XIX, formas diversas, pero reconoció como elemento esencial la marcada tendencia a una formación profesional que respetara los postulados mencionados ya la profesionalización. Esta se basó en un fuerte conocimiento disciplinario y en el perfil de un científico formado en departamentos especializados con nuevas prácticas y códigos metodológicos. El científico “especialista” comenzó a sustituir al erudito o al naturalista, lo cual supuso una nueva base epistémica y una nueva organización social e institucional de la ciencia. El interés se dirigió hacia la experimentación y la función, en detrimento de la descripción y la forma, y el laboratorio fue convirtiéndose en la unidad de investigación por excelencia. (Mantegari, 2003)

En el seno de la Universidad Nacional de Córdoba, los debates sobre los problemas universitarios que se venían dando a inicios del siglo XX y que habían eclosionado en 1918, eran amplios y complejos y, entre otras cuestiones, hacían foco en el estado decadente de la enseñanza. Pablo Buchbinder (2013) analiza los puntos más destacados que se les cuestionaban a docentes y autoridades: su desinterés y falta de compromiso con las actividades académicas (2013: 16), la existencia de “un profesorado de aficionados” (Garzón Maceda, 1910: 18) e incapaz. Los estudiantes exigían cátedras en las que se expusieran conocimientos actualizados, aplicando los principios científicos, se plantearan los estudios en proceso y se promovieran la investigación y el trabajo en campo.. Así, los reclamos contra las academias vitalicias desligadas del quehacer docente y contra un amplio sector del profesorado constituyeron banderas centrales de los estudiantes de 1918. Las autoridades universitarias y una parte de los profesores eran impugnados por su desconocimiento de variables esenciales de las disciplinas que enseñaban, por su falta de compromiso con las tareas docentes, y, para el caso específico de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, también por el atraso y las deficiencias de gabinetes y laboratorios, además del excesivo peso de los aspectos teóricos y la falta de prácticas experimentales a lo largo de la carrera (Buchbinder 2013: 20).

En esta coyuntura se produce el arribo de Schmieder a Córdoba y a su universidad. En un contexto donde el establishment conservador a cargo de la institución estaba rearmándose para recortar o neutralizar los logros obtenidos por el estallido

universitario de 1918, cabe interrogarse sobre las causas por las cuales un científico alemán, protestante, sin conexiones con la élite gobernante, ajeno a las tramas de poder tradicionales que atravesaban a la universidad, y que además acreditaba formación y titulación en Geografía y no en las disciplinas consideradas necesarias, legítimas y prestigiosas en la facultad de ciencias, pudo insertarse en ella, desarrollar su trabajo e ir expandiendo paulatinamente su actividad docente.

Las conexiones con la fuerte y prestigiosa comunidad científica alemana en Argentina que Schmieder acreditaba parecen haber sido de peso. Juan Keidel era en ese momento jefe del Departamento de Geología, de la División de Minas, Geología e Hidrología de la Nación (en la cual habían trabajado el propio Sobral y Guillermo Bodenbender) y era reconocido por haber llevado a cabo exitosamente las exploraciones de reservas de hidrocarburos desde Mendoza a Neuquén, encontrando los yacimientos de Neuquén, Cutral-co y Plaza Huincul. Como el propio Schmieder señala, con estos trabajos no sólo se había encontrado una nueva cuenca petrolera, sino también se ponía en evidencia en Argentina la importancia práctica de los estudios geológicos para la industria del petróleo. Esto hacía que en ese momento la reputación de los geólogos alemanes tuviera un alto reconocimiento en Argentina. (Schmieder, 1972: 68, Camacho, 2008). Por otra parte, los testimonios evidencian que los alemanes Oskar Doering (contacto clave de Rimann y figura referencial en la ANC) y Guillermo Bodenbender (vinculado a Keidel), ambos docentes fundadores de la facultad de ciencias de Córdoba, jugaron su influencia y avales para su aceptación.

De hecho, es a Bodenbender⁴ a quien la gestión de la facultad le encarga estudiar y verificar la autenticidad de los antecedentes de Schmieder. Los archivos de la Facultad dan cuenta del proceso para aceptarlo como postulante y designarlo luego como profesor. Luego de una serie de trámites, Bodenbender presenta un informe⁵ que, por su riqueza y detalle constituye una fuente de importancia para entender el contexto teórico que hegemonizaba el estudio de las ciencias en la UNC y los criterios de legitimación con que se ponderaban las trayectorias profesionales. El informe ponderaba los méritos profesionales y académicos del concursante y se detenía particularmente en consideraciones que apuntaban a legitimar su idoneidad para enseñar ciencias a partir de su formación como geógrafo. Así, el informe señalaba que “ahora la geografía moderna es esencialmente de carácter físico, es decir incluye las ciencias naturales y ante todo exige conocimientos profundos en geología. En

4 Archivo General UNC, Catálogos, 1919. Libro 83-84-85, acta 33, F° 1078.

5 Informe de G. Bodenbender presentado el 22 de octubre de 1919 a solicitud del Decano de la FCEFN, B. Caraffa. En Archivo FCEFN, UNC, Año 1919 -Libro 83-8485, acta 34, F° 1080.

el trabajo citado del señor Oscar Schmieder sale esto a la evidencia”. Luego de constatar que su trabajo doctoral sobre la sierra de Gredos se ocupa “en su mayor parte de problemas puramente geológicos” (morfología, composición geológica y tectónica [igualmente geológica]) de esta sierra, especialmente en lo que refiere a la distribución del glaciario diluvial, Bodenbender aclara que “en la facultad en la que se enseña en Alemania, Matemáticas, Física, Ciencias naturales, Geografía, Filología (idiomas) e Historia se llama Facultad de Filosofía”, y procede a verificar y avalar los antecedentes presentados por Schmieder (Ver imagen 1). Más allá de su propósito explícito de informar y verificar la trayectoria de aquél, el informe aparece también como un posicionamiento sobre las perspectivas científicas hegemónicas en la UNC, y una advertencia sobre qué era hacer Geografía en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.

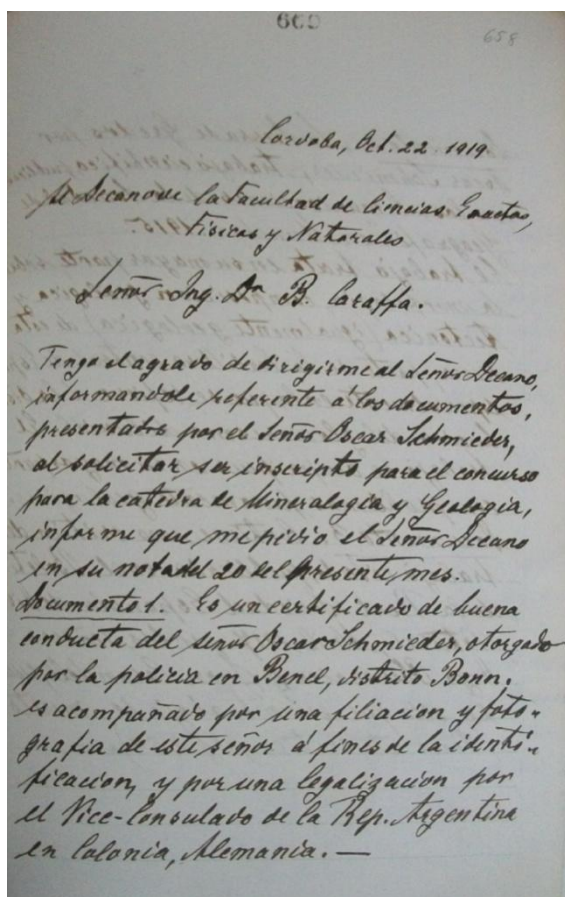


Imagen 1: Dictamen de Bodenbender sobre antecedentes presentados por O. Schmieder. (primera página) Libro Resoluciones y ordenanzas. 1919 Tomo 2 fl. 658. Archivo de la FCEfYN

De este modo, Schmieder queda habilitado para postularse en el concurso, que gana, y a fines de enero de 1920 se hace cargo de la cátedra de Mineralogía y Geo-

logía, habiendo recibido inventariado el gabinete y el museo respectivo (que pasará a dirigir)⁶.

Schmieder y los estudiantes reformistas de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Una alianza conveniente y finalmente virtuosa.

Las fuentes señalan que, al igual que había ocurrido con Rimann, la inscripción a concurso de Schmieder generó resistencias en los sectores conservadores de la institución, que apoyaban a otro candidato e intentaron bloquear su participación en el concurso y su posterior designación. Sin embargo, en un contexto de alta conflictividad con los estudiantes, estos últimos reaccionaron rápidamente. Schmieder apunta que su postulación fue levantada por los alumnos como una posibilidad de renovar ciertas prácticas, y que “...artículos de prensa informaron sobre el caso. Los estudiantes exigían una modernización de su universidad, por lo que tenían una nueva razón para ejercer presión sobre el gobierno...” (1972:77. La traducción nos pertenece)⁷.

6 Archivo General UNC, Libro 86, N°4, F° 4 y N° 26, F° 31.

7 Interesa profundizar en este apoyo estudiantil. El vínculo entre Rimann y Barros al que hemos aludido da cuenta de que la postulación del primero a la cátedra de Mineralogía y Geología era apoyada por los reformistas. La demora en su nombramiento y el consecuente retiro de su postulación, habilitaba al ingeniero Funes Silva, candidato oficialista, a ocupar la cátedra. Pero Rimann, con el aval de la ANC y de los estudiantes reformistas, presenta a Schmieder para cubrir el cargo. Se entiende entonces que la llegada de éste haya sido extremadamente oportuna para los sectores reformistas, que lo “vieron como un regalo del cielo” (Schmieder, 1972: 78).

Es interesante reconstruir el proceso de cobertura de esta cátedra. Vacante por la dimisión de José M. Sobral, en enero de 1919, se encontraba interinamente a cargo de Bodenbender, ya jubilado, mientras se llamaba a concurso. En este marco, en mayo de 1919 se acepta la inscripción del profesor alemán Dr. Eberhard Rimann, geólogo próximo a la ANC de Córdoba y con una vasta trayectoria científica y docente tanto en Alemania como en Brasil, el cual resultó ser el único postulante. Sin embargo el proceso se ve trabado sin lograr resolverse en lo inmediato, seguramente por tensiones e intereses de camarillas locales que demoraban la realización del concurso, que comienza a destrabarse cuatro meses después, en el mes de agosto del mismo año. Pero para esa época, Rimann había sido convocado como director para el prestigioso instituto de la Universidad de Dresde, Alemania. El geólogo alemán se retira del concurso y con el aval de la ANC y de los estudiantes reformistas presenta a Oscar Schmieder para cubrir el cargo. Si bien toda la documentación revisada parece indicar que para la primera semana de septiembre Schmieder realiza la presentación de los antecedentes para el concurso de la Cátedra de Mineralogía y Geología, nos encontramos que las camarillas locales intentan operar para colocar a un miembro de su facción en el cargo, demorando la habilitación del geógrafo a dicha inscripción. En el acta del Consejo Directivo de la Facultad, con fecha del 18 de octubre de 1919, un despacho de la Comisión de Vigilancia aconseja habilitar al Ingeniero Funes Silva para la inscripción al concurso de la Cátedra de Mineralogía y Geología, colocando en suspenso la presentación de Oscar Schmieder y dejando la decisión sobre la

En efecto, el profesional acreditaba formación en el sistema universitario alemán, cuyo funcionamiento era presentado como modelo a seguir por varios de los reformistas, había concursado en Bonn como Privatdozent, sistema que ellos proponían imponer en la UNC (Buchbinder, 2013:19), no tenía, como ya hemos señalado, conexiones con los grupos conservadores que aún controlaban la UNC en ese momento pese a los reclamos estudiantiles, y era portador de títulos emanados de universidades prestigiosas, y docente con experiencia en trabajo de campo, algo que fue especialmente valorado. Schmieder enumera sus fortalezas en este contexto, señalando que al ser Doctor conferencista y docente en Heidelberg y Bonn los estudiantes lo reconocieron como totalmente calificado académicamente “ante sus ojos”, ya que al parecer representaba la ciencia y la enseñanza moderna, imagen seguramente relacionada con sus conexiones con los geólogos alemanes. Por otro lado, sostenía que también se le reconocía su experiencia en viajes de campo, su actividad como geólogo militar, y sumaba otras consideraciones: su filiación protestante, ya señalada, que daba garantías de que no se uniría a “la reacción clerical”, y “el haber sido soldado de combate por casi cuatro años, lo que hablaba de su hombría” (pág. 78-79). En suma, casi todos los factores que generaban reparos en el establishment de la facultad, se convertían en fortalezas ante los ojos del estudiante.

Se entiende entonces la rápida buena relación que el geógrafo estableció con Enrique Barros. Lo cierto es que el primer encuentro, avalado por Rimann, dio inicio a un prolongado vínculo de amistad. “Barros y yo nos tomamos afecto mutuamente y conversamos animada y largamente. *Y fue de gran ayuda en mis primeros intentos de tener un pie en Córdoba...*” (Schmieder 1972:67-68. El remarcado es

definición del concurso en el seno del consejo (Archivo de la FCEFYN. UNC. 1919 act. 33, fl. 1088. 18 de octubre de 1919). Podemos sospechar el descontento de los reformistas por la demora en el nombramiento de Rimann, y por los reparos evidenciados frente a la postulación de Schmieder. Anticipándose a esta situación, los estudiantes, por medio de artículos en la prensa hicieron público el caso (Schmieder 1965:77), exponiendo y exigiendo la indispensable modernización de la universidad, y ejerciendo de esta manera, presión sobre el gobierno de la Facultad y la Universidad, para que el concurso se resolviera sin pérdida de tiempo y de manera conveniente. Con esta estrategia los estudiantes logran que en el mismo Consejo se considere la “conveniencia de que se postergue una resolución sobre este asunto”, y se solicite aplazar “su consideración en particular hasta que se tenga el informe que solicitará el señor Decano... de la nueva documentación presentada” por Schmieder. A su vez, conociendo la tensión o descontento que podía emerger de una decisión inmediata y prácticamente unilateral del Consejo a favor de Funes Silva, se logra que se exprese “la conveniencia de que se postergue una resolución sobre este asunto para considerarlo en una sesión en que concurren mayor número de consejeros, pudiendo mientras tanto (la comisión) requerir los nuevos informes...” (Ibidem). El éxito de esta presión se manifiesta con toda claridad cuando se solicita a Bodenbender quien era miembro de la ANC -y en esta coyuntura particular acompañando a los intereses de los reformistas- la realización de un informe de los antecedentes presentados por Schmieder.

nuestro). Hay numerosos testimonios de esta relación: fotos de salidas de campo, fotos personales en que las familias de ambos posan juntas (ver imagen 2), y las consideraciones que el mismo Schmieder hace sobre su amistad con Barros, destacando las frecuentes visitas que éste le hacía en la universidad. De hecho, cuando Barros se instala en Alemania para realizar su doctorado, reside en la casa de los padres del geógrafo (Schmieder 1972:79).

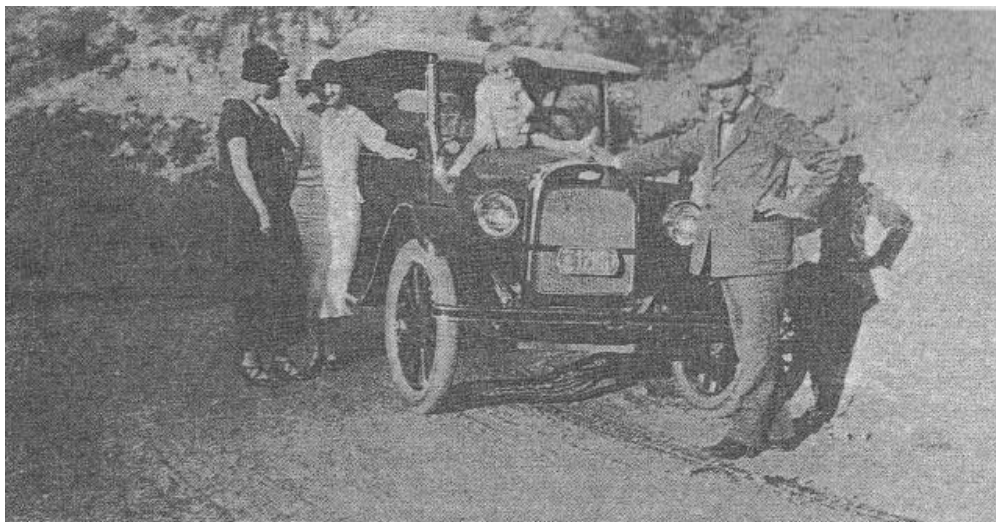


Imagen 2: En Sierras de Córdoba. Marzo 1925. Enrique Barros y Señora junto a Elma y Eva (Esposa e hija de O. Schmieder respectivamente). En Schmieder O (1972). *Lebenserinnerungen und Tagebuchlatter eines Geographen*. Kiel.

A la luz de nuestras investigaciones, el vínculo entre Barros y Schmieder parece tener una densidad que es necesario profundizar, ya que estamos convencidos de que su análisis aportaría a la comprensión de los debates y las prácticas que tensaban la escena universitaria cordobesa de comienzos de 1920. Sin embargo, queda también por investigar con más profundidad el ambiguo posicionamiento de Schmieder respecto de los reclamos y postulados reformistas, que, sostiene, no estaban claros para él (1972:68), más allá de sus fuertes nexos con líderes y militantes del movimiento.

De todos modos, Schmieder irá anudando vínculos con los dirigentes reformistas, y, al poner en juego sus contactos, experiencia y formación, irá construyendo posteriormente un perfil de docente dedicado, innovador, con manejo teórico actualizado y de nivel, y con interés por los aprendizajes de los alumnos, todos aspectos que lo hicieron valorado por el claustro estudiantil.

Estrategias de legitimación político-académica o cómo devenir un docente *moderno*

Desde su llegada a Córdoba, Schmieder publicará entre las revistas científicas más reconocidas del entorno académico científico local y nacional del período: el Boletín de la Academia Nacional de Ciencias de Córdoba, la Revista de la Universidad Nacional de Córdoba, la Revista de la Sociedad Científica Alemana de Buenos Aires, además de artículos que envía a revistas académicas alemanas. Para el caso de las publicaciones locales, las mismas refieren principalmente a los resultados de las distintas expediciones realizadas en Córdoba y Argentina. El tema abordado estará en vinculación con la explicación genética del glaciario y su extensión (Schmieder 1923b: 61), tema debatido y de actualidad en el campo de la geología y climatología centroeuropea de aquella época⁸. En estas publicaciones Schmieder analiza las investigaciones previas y expone nuevos argumentos sobre la extensión del glaciario en Argentina basada en la reinterpretación de observaciones realizadas por expediciones previas y de sus propios relevamientos de campo.

Pero nos interesa señalar otras publicaciones, las que realiza en la Revista del Centro de Estudiantes de Ingeniería. Según se deduce de los trabajos publicados en dichas revistas, los mismos correspondían a producciones de divulgación realizadas por docentes y estudiantes avanzados, para ser presentadas en conferencias de extensión organizadas por dicho centro. Schmieder publica en esta revista dos artículos, el primero denominado los “Movimientos sísmicos” (1920) y el segundo denominado “Sobre la formación de los continentes” (1923). En ambos trabajos, discursivamente, respalda sus exposiciones desde una concepción genética y “en las investigaciones y estudios geológicos *más modernos*.” (1920, 1923:15. El resaltado es nuestro).

En su segundo artículo, de 1923, hace referencia explícita al trabajo de Alfred Wegener “El origen de los continentes” en donde presentaba la hipótesis “del desplazamiento horizontal de los continentes”, sosteniendo una idea movilista de la formación de los continentes que sentaba las bases para la reconocida teoría de la deriva continental⁹. En este sentido, probablemente sea Schmieder uno de los primeros en divulgar -y exponer *a favor*- de dicha teoría en la Universidad Nacional de Córdoba.

8 Debemos recordar además que esta problemática fue el motivo de investigación que empujó al geógrafo sueco Otto Nordenskjöld a realizar primeramente su famosa expedición a la Antártida y posteriormente por la cordillera andina solo unos años de antes.

9 Aunque Wegener no haya planteado el término deriva sino desplazamiento.

En el marco de los reclamos político-académicos de los estudiantes reformistas, exponer a favor de una teoría movlista de la formación de los continentes significaba plantear un tema de actualidad, desde una perspectiva epistemológica que se ajustaba al nuevo contexto y al perfil docente reivindicado por los reformistas, y que ponía en juego los debates europeos del momento: el valor de la “observación exacta” como garantía de objetividad, a la vez que reconoce “la importancia de la teoría” (Schmieder 1923a:129 en Llorens, Cecchetto 2015). El hecho –no menor- de que Schmieder elige la revista del centro de estudiantes para exponer una teoría actual, desde un enfoque epistemológico novedoso nos permite considerar estas publicaciones como una estrategia epistémica y política de posicionamiento en el campo científico y académico cordobés, a través de un discurso que respondía a los cánones y desarrollos de los centros académicos e instituciones modernas más reconocidos de la época.

Otro aspecto en el que Schmieder se destaca está relacionado con las excursiones de estudio. Siguiendo la tradición de las expediciones que caracterizaba a la Geografía alemana, recupera la práctica de sus principales maestros, Hettner y Philippon, e implementa los viajes como instancia fundamental de construcción de conocimiento y como complemento de las clases teóricas. Esto resultaba ser una práctica novedosa para el enclaustrado contexto universitario cordobés, y fue muy bien recibida por los estudiantes de la Facultad. Él mismo afirmaba que “en Argentina había académicos alemanes de excelencia pero creo que yo era el único que realizaba excursiones con los estudiantes” (1972:99). A lo largo de su estancia en Córdoba, realizó un gran número de “excursiones” de estudio, articulando tanto motivos de investigación como pedagógicos. Schmieder parecía mantener el ideal del geógrafo en el campo: durmiendo al aire libre, atento a las impresiones que podían causar las específicas características regionales, pero al mismo tiempo con un avanzado conocimiento de principios de geografía general (geomorfología, climatología, etc.) resultado de los “más modernos” progresos del conocimiento de la disciplina, y enseñando a sus “discípulos” “directamente desde el libro de la naturaleza para que realicen sus propias lecturas e interpretaciones” (1972: 98). De hecho, podría pensarse que las solicitudes de autorización de salidas por parte de Schmieder tienen relación con la sanción de la Ordenanza reglamentaria de las excursiones de estudio en 1919, que en su primer artículo precisaba que su objetivo era “fomentar el espíritu de observación y de iniciativa profesional” y coordinar “la enseñanza

del aula y del laboratorio con la realidad de sus aplicaciones, en lo que éstas tengan de más importante y factible”¹⁰.

Las “excursiones con fines de enseñanza práctica” a estas zonas próximas a la ciudad de Córdoba se sostuvieron cada año. A inicios de 1921 se realizó una excursión a Capilla del Monte y al área correspondiente a las Sierras Grandes y Traslasierra¹¹. En junio de 1923 se realiza una “excursión de estudio” hacia “la remota provincia de la Rioja y los más de 6.000 m del Cerro Famatina”. La misma había sido solicitada en mayo de 1922 al Consejo Directivo, señalando su importancia y provecho para los estudiantes. “El itinerario a seguir sería el siguiente: Chilecito, distrito minero La mejicana, volviendo por el valle del río Amarillo o Famatina”¹². Al respecto Schmieder indicaba que “los estudiantes deben tener una idea de la difícil minería en las montañas y llegar a conocer los minerales no solo como piezas a mano en el museo, sino en su sitio” (Schmieder 1972: 101)¹³. Se sabe a su vez que en septiembre de 1923 realizan una “excursión” a la Patagonia¹⁴ pero no se ha encontrado hasta el momento referencia a este viaje en el archivo de la FCFN ni en el archivo general de la UNC.

En definitiva, estas excursiones “con fines de enseñanza práctica” se repitieron anualmente y las mismas se centraban en los aspectos vinculados con la geología y geografía física. Sin embargo, no faltan en su relato algunas descripciones que reflejen a su interés por la geografía humana, breves referencias que desafiaban el discurso hegemónico en la FCFN.

En este marco, Schmieder prontamente adquirió popularidad. En septiembre de 1922 es elegido consejero, resultando en segundo lugar en la cantidad de votos, pero su designación es rechazada por las autoridades de la facultad con argumentos que invocaban al reglamento universitario y justificaban el veto aludiendo a su condición de extranjero¹⁵.

10 Archivo de la FCFN. F39,40. Junio 25 de 1919

11 Schmieder O (1921) Apuntes Geomorfológicos de la Sierra Grande de Córdoba). En ANC, Boletín, Tomo 25, pp. 183-204, Buenos Aires.

12 Libro de Resoluciones y Ordenanzas 1922 Tomo II Fº. 411 FCFN-UNC

13 Sobre los resultados de investigación en Sierras de Chani y de Famatina, ver Schmieder (1923a) y Schmieder (1923b).

14 Archivo FCFN, UNC, Libro de Resoluciones y Ordenanzas 1922 Tomo I. Fº. 248.

15 Libro acta de sesiones FCFN Sesión Ordinaria - 2 dic 1921, FI 129. La asamblea parece ser especialmente tumultuosa. Convocada 6 horas antes de su realización, según denuncia de los estudiantes, una vez efectuado el escrutinio y pese a la amplia proporción de votos que obtiene Schmieder, los tres consejeros presentes aconsejan no nombrarlo como miembro titular del consejo Directivo por no cumplir con lo establecido en el artículo 50, inciso 1º, del estatuto Universitario, que establecía que “la dirección de la enseñanza esté encomendada a personas que no tan solo estén habilitadas para ello por su preparación científica, si que (sic), también por su perfecto conocimiento de las necesidades del medio en que

En abril de 1922 un grupo de estudiantes solicitan al decano de la Facultad que el geógrafo se hiciera cargo de la cátedra de Mineralogía¹⁶ en el Doctorado de Ciencias Naturales, a lo cual se accedió. En 1923 es designado profesor rentado de la Cátedra de Geología y Paleontología, y nuevamente un grupo de estudiantes solicitan a la Facultad que dicte clases de Geografía física y Biología, que según el propio Schmieder, versarían “en temas de geografía general moderna *de los que había hablado tantas veces con ellos*” (Schmieder 1972:109, la cursiva es nuestra). En junio del mismo año se aprueba el dictado de dicha cátedra¹⁷. Cuatro años después de su ingreso a la UNC, Schmieder se encontraba con la Geografía, una geografía física, es cierto, pero que podría organizar alrededor de temas de *geografía general moderna*.

Dos años después, en 1925, y seguramente favorecido por su condición de profesor en la Cátedra de Geografía física y Biología, Schmieder aceptó una invitación de la Universidad de California en Berkeley como “visiting profesor”, título que más tarde fue transformado en “associated professor”. Este hecho, fue decisivo para abandonar definitivamente Argentina y dedicarse de lleno en los Estados Unidos a su especialidad originaria: la Geografía. En Berkeley se daban las condiciones para completar las investigaciones de campo, realizadas antes de 1925 a través de intensivos estudios bibliográficos. En ese período, y bajo la influencia de Carl Sauer, empezó a desarrollar su método de la perspectiva evolutiva-histórica en la observación del paisaje cultural, haciendo foco en la investigación histórica del paisaje cultural sudamericano, al que le dedica varios trabajos.

Bifurcaciones de la geografía en el contexto reformista de la Universidad Nacional de Córdoba. Tensiones, delimitaciones y limitaciones.

El propio Schmieder señala que el desplazamiento de Córdoba a Berkeley significó “*una forma indirecta de regreso a Alemania*” (Schmieder, 1972:134. El resal-

han de actuar”. El informe de los consejeros interpreta de manera notable el reglamento, al señalar los trastornos que se producirían si por cualquier causa el gobierno de la facultad quedara a cargo de personas que “sin mayor conocimiento del país, pretendieran implantar métodos de enseñanza que si pueden ser eficaces en su país de origen, darían un resultado negativo en el nuestro, sino se lo modificara de acuerdo a las necesidades del medio”).

16 Archivo FCFN, UNC, Libro de Resoluciones y Ordenanzas, 1922 Tomo I, F° 248.

17 Archivo FCFN-UNC, Libro de Resoluciones y Ordenanzas, 1923, Tomo I, F° 130. La misma sería cubierta ad-honoren hasta que el estado nacional proporcionara los fondos correspondientes.

tado es nuestro). Y esto se debe a una multiplicidad de circunstancias que son interesantes analizar y comparar, ya que permite interpretar de manera más acabada las delimitaciones y limitaciones que configuraban la situación de la geografía en la Universidad Nacional de Córdoba como campo disciplinar, en la conformación de una comunidad de geógrafos, y de aquello que se consideraba como “geografía científica” en un sentido más general.

El análisis previo permiten sugerir que, a pesar de que en principio el ámbito académico cordobés pudo aparecer interesante para el desarrollo de las inquietudes profesionales de O. Schmieder, dado entre otras cosas el contexto reformista, acontecimientos posteriores como el cierre en 1922 de la carrera más explícitamente geográfica dictada en la Universidad de Córdoba –la carrera de Ingeniero Geógrafo - puede haber cambiado sustancialmente esta percepción. De esta manera, con posterioridad a 1922 es claro que la posibilidad de desarrollo de un campo ligado más específicamente a la Geografía no era promisorio, y el desarrollo profesional del geógrafo parecía ir quedando restringido a solo algunas cátedras como geomorfología o en el mejor de los casos geografía física, en la medida en que el proceso de institucionalización de la Geografía en la UNC, iniciado con fuerza hacia fines del siglo XIX, iba perdiendo peso y diluyéndose como se mencionó en la introducción del presente trabajo.

En trabajos anteriores hemos pesquisado la relevancia de la conformación de un saber geográfico moderno sobre el territorio, desde la segunda mitad del siglo XIX, en el marco de la Universidad Nacional de Córdoba (Cecchetto 2005; Barriónuevo L, Cecchetto 2012; Cecchetto Zusman 2012), en un entramado que tiene como fundamento el discurso de la modernización y el progreso (Navarro Floria 20079).

Como se mencionó previamente, el desarrollo del área de los estudios en la Facultad de Ciencias Exactas y en la Academia de Ciencias habían creado las condiciones para estimular un primer nivel de institucionalización disciplinar. Los miembros del IGA de Córdoba hablan de la Ciencia Geográfica, de sus vinculaciones con otras ciencias, de una concepción de la relación de la naturaleza y las sociedades, e incluso avanzan en proponer un método y una forma de sistematizar y representar los resultados de los trabajos de los investigadores que es considerado específicamente geográfico, y que va conformando una representación del territorio nacional; y se comprometían con la consolidación de una imagen moderna y “objetiva” del territorio, que incorporaba las tareas geográficas para su realización. (Cecchetto 2005)

Tal es así, que en el discurso inaugural de la sede Córdoba del IGA, el reciente nombrado director Arturo Seelstrang, sitúa y delimita la Geografía en estrecha vinculación con la Etnografía, la Topografía y la Historia,¹⁸ en consonancia con una de las formas predominantes de interpretar la disciplina en la Alemania de la segunda mitad del siglo XIX. Esta corriente debe ser contextualizada en las profundas transformaciones de Alemania del periodo, principalmente con la formación del Estado Nación y el proceso de prusianización. F. Farinelli, que ha estudiado la geografía alemana con cierto detenimiento distingue la oposición entre la geografía del Estado (Staatsgeography) que era expresamente política y respondía al estado “aristocrático-feudal” alemán que es luego apropiada por los burgueses en la segunda mitad del siglo XIX, cuando la burguesía tomara el poder, y la denominada “geografía pura” (Farinelli 2013). La tensión se presentaba entonces entre una geografía de carácter pragmático y al servicio explícito del Estado y por el otro lado, el desarrollo de una corriente que abogaba por la geografía articulada a los avances de las ciencias físicas y naturales -en especial la geomorfología-, y que se pretendía libre de cualquier función política explícita, tendiendo al ideal de ciencia objetiva y moderna. Seelstrang es parte de esta tensión, como prusiano, ingeniero y topógrafo militar, está inscripto en la primera tradición. Llega a la Argentina con la compañía que construye el FFCC al Norte, luego se desempeña como técnico del estado en el Chaco y desarrolla en el marco del IGA una importante tarea cartográfica. Por lo tanto al analizar los aspectos etnográficos, históricos, como topográficos, los hará desde el lente de estas prácticas y al servicio del Estado. Al finalizar el siglo XIX la “geografía pura” habrá ganado espacio en el marco de las cátedras universitarias alemanas. En principio los nuevos profesores argumentaban a favor del desarrollo de una disciplina como una ciencia natural que debía buscar las leyes y las conexiones causales desde un ideal de una ciencia nomotética que abarcara la totalidad del globo y por lo tanto ya no identificada con el estudio de los estados. Al iniciar el siglo XX, los maestros de O. Schmieder se encuentran entre los principales referentes mundiales no solo de la geografía, sino de la geología y la geomorfología, ocupando incluso las universidades más renombradas como Heidelberg, Bonn, Tübingen, Leipzig, entre otras. Pero desplazándose del anterior enfoque sistemático, propon-

18 En este discurso, Seelstrang señalaba, “...a los objetos de esta ciencia, no basta la enumeración de los ríos y sierras que posea un país, ni el conocimiento de la posición de los pueblos y de sus medios de comunicación; es menester también darse cuenta de sus pobladores y de las costumbres de ellos, de las fuentes de subsistencia, y de los productos de su industria. (...) cómo cada nación llegó a formar ese conjunto de modales y de caracteres que la distinguen de las vecinas, bajo las condiciones especiales de su suelo, de su clima y demás accesorios que influyen sobre el desarrollo de la vida humana. (...)

ían una geografía como ciencia espacial corológica (*Länderkunde*)¹⁹. En principio estos estudios se habían centrado en las dimensiones física-geográficas. Como señala Wardenga los investigadores de *Länderkunde* de fines del siglo XIX, no dudaban ya de la potencialidad de la geografía regional para “describir las relaciones causales en un solo lugar” condición que había sido rechazada por los geógrafos regionales previos. Esta situación se debía en gran medida a que ahora los geógrafos disfrutaban de una mejor educación científica en ciencias naturales, y especialmente en geomorfología -convertida en modelo a seguir-, que la generación nacida en la primera mitad del siglo XIX (Wardenga 2006: 138).

Es con posterioridad a 1915, que los estudios *Länderkunde* comienzan a remarcar el rol activo del hombre en la transformación de las condiciones naturales, en consonancia con la mayor presencia de la geografía humana en los distintos ámbitos académicos –tanto alemán como francés-. Sin embargo, en la Universidad Nacional de Córdoba, como vimos al analizar el informe de Bodenbender sobre los antecedentes de Schmieder, lejos de estos debates, es la geografía alemana moderna anterior a 1915 la que está siendo reconocida y valorizada. Pero incluso omitiendo o simplemente ignorando esa discusión mayor actualidad del campo geográfico, la práctica de Schmieder se presentaba como “una revolución inaugural”²⁰ en el contexto cordobés, y esto era lo que interesaba a los estudiantes reformistas y convenía también a los científicos alemanes de la ANC, que paulatinamente iban encontrando más disputada su posición y conocimiento por expertos locales.

Este debate parecía explicitarse en el débil campo de la geografía de la Universidad Nacional de Córdoba con una publicación fuertemente provocativa que realiza José M. Sobral en la Revista de la Universidad Nacional de Córdoba del año 1921 titulada “La enseñanza de la geografía en Argentina”, como introducción a una traducción realizada por el mismo Sobral del texto “Algunas palabras sobre la Geografía y su Enseñanza” del sueco Otto Nordenskjöld. En los mismos, los autores señalaban que el objeto de la “geografía moderna” es “la relación entre el hombre y la naturaleza, la distribución de los seres humanos y su cultural, tales como son determinados o influenciados por los factores naturales” (Nordenskjöld 1921:16) apor-

19 Aspectos metodológicos como del propio objeto, explicarían el éxito de dichos estudios en la geografía alemana previo a la Primera Guerra Mundial. Siguiendo a Wardenga (2006), frente a los estudios especializados de la geografía general, los estudios *Länderkunde* proporcionaban una solución al problema de la unidad de la geografía y permitía reclamar al mismo tiempo un objeto de estudio diferenciado respecto a las artes y las ciencias naturales, aspectos ante los que se había debatido la geografía en sus distintas tradiciones entre fines del siglo XIX e inicios del XX.

20 Utilizamos aquí, la interpretación de “revolución inaugural” expresada por P. Bourdieu (2003) en tensión con la propuesta de las revoluciones científicas de T. Khun.

tando una imagen sintética de la disciplina. Esto no debe haber asombrado a Schmieder quien compartía perfectamente esta posición dada su formación, pero expresaba una distancia de la geografía presente en la UNC que se sostenía en el estudio de los aspectos físicos. Sin embargo, el punto más desafiante o provocativo lo expresaba Sobral al señalar que en Argentina “la enseñanza de la geografía esta en general en manos de diletantes” (Sobral 1921: 403) los cuales podían ser ingenieros, abogados o de otra disciplina, pero faltaban los naturalistas y los geógrafos de profesión. Esto era debido, en parte, “a la mala organización de las universidades” que no formaba profesionales y profesores en el sentido moderno de la geografía, como a “la ignorancia de la mayoría de nuestros estudiantes, en lenguas vivas” principalmente la alemana e inglesa que consideraba como modelo de ciencia moderna. En todos estos puntos, con seguridad los reformistas coincidirían ya que pegaban con fuerza en la camarilla de profesores vernáculos conservadores que mantenían la mayoría de las cátedras de geografía²¹. Sin embargo al expresar que muchos de los “sabios extranjeros” representaban la exportación de “lo peor”, y que al entrar formaban “pequeñas colonias donde hostilizan todo buen elemento nativo, hasta conseguir su eliminación”, “quedando a la postre dueños del campo” (Sobral 1921: 405-406), debió generar ciertas tensiones en el contexto cordobés tanto entre los “sabios extranjeros” -de la ANC y la FCEFyN-, como en los estudiantes reformistas que habían identificado sus aspiraciones académicas y científicas en las figuras de estos maestros extranjeros, como fue el caso del alemán G. Friedrich Nicolai y podemos colocar aquí también el caso de Schmieder.

Frente a la postura abiertamente instigadora del artículo de Sobral no se encontró, sin embargo, ningún tipo de resonancia, de debate o de respuesta explícita a dicha provocación en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba, lo que no hace más que señalar, en el marco de un contexto convulsionado como lo fue el de la Reforma Universitaria, y más allá del manifiesto interés que expresaron los estudiantes reformistas por las prácticas científicas y pedagógicas de O. Schmieder y su propuesta de una “geografía moderna”, la debilidad de la institucionalización del campo disciplinar de la geografía y de la comunidad de expertos que la sostiene, en

21 Para citar un ejemplo, una designación de docentes de la Universidad Nacional de Córdoba de 1921 señalaba, en relación a las disciplina que nos interesa, que se habían nombrado los siguientes profesores: al agrimensor Juan M. Garzón (Por concurso) para la cátedra de geografía y meteorología de Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; A su vez, en el Colegio Nacional anexo, se nombraba en las cátedras de Geografía a los Sres. Dr. Estanislao Berrotaran y a Werfil Herrera (Acta del Archivo Histórico UNC. 16 de sept. 1921, fl 808). En este concurso para cátedras de geografía, siendo Schmieder el único geógrafo de titulación había salido tercero en la terna.

dicha universidad. Esto abre a nuevos cuestionamientos que todavía faltan responder.

Bibliografía

- Bähr Dillner, E.** (1981): Oskar Schmieder, un geógrafo hispanista y americanista. *Raco, Revista de Geografía*, 1981, Vol. 15, N° 1-2, pp. 35-43.
- Bourdieu, P.** (2003): “El campo científico” En *Los usos sociales de la Ciencia*. Nueva Visión. Buenos Aires,
- Buchbinder P.** (2013): Controversias sobre la vida universitaria entre el antiguo régimen y la Reforma. En Saur, D., Servetto A. (2013) *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia*. Tomo II.
- Camacho, H.** (2008): La contribución de la Dirección General de Minas, Geología e Hidrología de la Nación a la formación de la primera generación de geólogos argentinos, y la actuación del Ing. Enrique M. Hermitte. *Ser. correl. geol.* [online]. 2008, n.24, pp. 103-108. ISSN 1666-9479. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1666-94792008000200011&script=sci_arttext. Fecha de consulta: 3 de agosto de 2015.
- Cecchetto, G.; Zusman, P. (coord.)** (2012): *La institucionalización de la Geografía en Córdoba. Contextos, instituciones, sujetos, prácticas y discursos. (1878-1984)* Ed. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Cecchetto, G.; Barrionuevo L.** (2012): La carrera de Ingeniero Geógrafo en la Universidad de Córdoba en el marco del proyecto territorial estatal (1892-1922). En
- Gómez Mendoza, J.** (2005): La herencia de Humboldt: de la Sociedad Geográfica de Berlín a la Asociación Alemana de Geografía. *Boletín 20, SGE*, marzo de 2005.
- Llorens, S.; Cecchetto, G.** (2015): ¿Esconder la geografía humana? La trayectoria de Oscar Schmieder en la Universidad Nacional de Córdoba (1921-1925). En Vº Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas: *Geografías por venir*. Universidad Nacional del Comahue, Neuquén. E-book en preparación.
- Llorens S.; Cecchetto, G.** (2016): *Geografía humana y paisaje cultural en la trayectoria de Oscar Schmieder en la Universidad Nacional de Córdoba (1919-1925)*. Ponencia en el XI Jornadas en Investigación en Geografía. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNL. Santa Fe Octubre de 2016.
- Lois C.** (2004): “La invención de la tradición cartográfica argentina”, *Revista Litorales*, 4, [En línea] <http://litorales.filo.uba.ar/web-litorales5/articulo-1.htm>. Fecha de consulta: 3 de agosto de 2009.

- Mantegari C.** (2003): Germán Burmeister. La institucionalización científica en la Argentina del siglo XIX, Serie Cuadernos Cátedra, Buenos Aires, pag. 64-67).
- Nordenskjöld O.** (1921): Algunas palabras sobre la Geografía y su enseñanza. En Revista de la Universidad Nacional de Córdoba. Año VIII N°8, 9, 10 1921 UNC Argentina
- Olwig, K.** (1996): "Recovering the Substantive Nature of Landscape". *Annals of the Association of American Geographers*, Vol. 86, No.4. (Dec., 1996), pp. 630-653.
- Podgorny, I.** (2005): "La tierra en el laboratorio: las ciencias de la tierra en el siglo XX. En: *Filosofía de las ciencias sociales y humanas*. Vol. N° 28; p. 36 – 50. Ed. Trota, Madrid.
- Sahr, W.;; Arantes, L.** (2011): A profusão das teorias espaciais e a fusão do espaço geográfico: Alfred Hettner e o projeto corológico. In: *Geographia (Niterói)* Vol. 13, No. 25, p. 106-135.
- Sauer, C.** ([1925] 1968): *The Morphology of Landscape*. En SAUER C. edit. *Publications in Geography*. Volume II. 1919-1929. University of California pres Berkeley, California. First reprinting, 1968, Johnson Reprint Corporation
- Schmieder, O.** (1920): Movimientos sísmicos. En *Revista del Centro de Estudiantes de Ingeniería*. FCEFN. Universidad Nacional de Córdoba, 1920 Tomo IX N°40-41. Córdoba
- (1923a) Sobre la formación de los continentes. En *Revista del Centro de Estudiantes de Ingeniería*. FCEFN. Universidad Nacional de Córdoba, Tomo XI N°51 Córdoba
- (1923b) Apuntes sobre la depresión del límite de la nieve persistente durante el pleistoceno en el Noroeste Argentino. *Revista de la UNC*, T. 10, n° 4, 5, 6, p. 61-66, Córdoba.
- (1927) The Pampa. A Natural or Culturally induced Grass-land?, En: *University of California Publications in GEOGRAPHY (1919-1929)*, Vol. 2, N°8, p. 255-270, y Vol. 2, N° 10, p. 202-321.
- (1926) The East Bolivian Andes. South of the Rio Grande or Guapay. En: *University of California Publications in GEOGRAPHY*. Vol. 2, N° 5, p. 85-210. November 10, 1926.
- (1927) Alteration of the Argentine Pampa in the Colonial Period, (Publicación original 1927 Vol. 2, n° 10, pp. 303-321)
- (1928) The Historic Geography of Tucuman (Publicación original 1928. Vol. 2, n° 12, pp. 359-386)
- (1946 [1932-34]) *Geografía de América: América del Norte, América Central y América del Sur*. 1° edición en castellano, Fondo de Cultura Económica. México

----- (1972) Lebenserinnerungen und Tagebuchlattereines Geographen. Kiel.

Sobral J. M. (1921): La enseñanza de la geografía en Argentina. En Revista de la Universidad Nacional de Córdoba. Año VIII N°8,9,10 1921 UNC Argentina

Tognetti, L. (2005): Explorar, buscar, descubrir. Los naturalistas en la Argentina de fines del siglo XIX. Ed. Universitas/Ed. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, Córdoba.

Wardenga, U. (2006): German geographical thought and the development of Länderkunde. Inforgeo, 18/19, Edições Colibri, Lisboa, 2006, pp. 127-147

Wylie, J. (2007): *Landscape*. Routledge. Oxford. Published in the Taylor & Francis e-Library,

Fuentes documentales:

Archivo General e Histórico de la Universidad Nacional de Córdoba

Archivo de la Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales - UNC

Archivo de la Academia Nacional de Ciencias de Córdoba.

Fuentes periodísticas en:

Hemeroteca de la Legislatura Provincial

Hemeroteca de la Biblioteca Mayor-Universidad Nacional de Córdoba

Hemeroteca del Arzobispado de Córdoba

Hacia una historia de la comunidad semiótica en la Universidad Nacional del Litoral

ERIC HERNÁN HIRSCHFELD

hernan.hirschfeld@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral – UNL

1. Introducción

Preguntarse si la Universidad tiene una razón de ser equivale a preguntarse “¿Por qué la Universidad?”, si bien se trata de un “por qué” que tiende al “en vista de qué”. ¿La Universidad en vista de qué? ¿Cuál es la vista, cuáles son las perspectivas de la Universidad? En otras palabras, ¿qué se ve desde la Universidad, así sea estando simplemente a bordo o sobre el borde o, al preguntarse por su destinación, en tierra o alta mar?

Jacques Derrida

En 1983, el filósofo Jacques Derrida dictó una clase inaugural en la Universidad de Nueva York comenzando con la siguiente pregunta: *¿Cómo no hablar, hoy en día, de la Universidad?*

La pregunta acerca de las prácticas de quienes participamos en esas instituciones, tiene como objetivo llegar a responderse si hay una “razón de ser” de la Universidad que opere de forma movilizadora en los momentos donde su institucionalidad corre peligro. La pregunta del *¿Por qué?* pasaría al *¿en vista de qué?* no solamente para preguntarse qué es lo que se puede ver fuera de la Universidad, sino que además se replanteen los sentidos de los pasos realizados, frente a ese gran conjunto de teoría (*Theuma*, del verbo *ver* en griego) del que los estudiantes y los docentes-investigadores estamos conformados.

Al final de la lección, Derrida repara en que las prácticas del *quehacer* de la Universidad están vinculadas a un *quehacer* en comunidad, ubicado institucional e históricamente:

“A menudo la actitud que intento promover aquí es advertida, por ciertos defensores de las *humanities* o de las ciencias positivas, como una amenaza. Es interpretada de esta manera por la mayor parte de quienes nunca han intentado comprender la historia y la normatividad de su propia institución, así como la deontología de su propia profesión: no quieren saber cómo se ha constituido su disciplina, especialmente en su forma profesional moderna” (Derrida, 1983:196)

Esta ponencia elabora un recorrido de la conformación de la cátedra Semiótica General de la Facultad de Humanidades y Ciencias de UNL, ya no sólo para conocer la *constitución* de la disciplina, sino para que además esa recapitulación permita revisar una praxis a través de categorías de su propio campo de estudio. De esta manera, las propuestas teóricas de Charles Sanders Peirce servirán de estructura para estudiar la conformación de la cátedra desde el año de su aparición en el plan de Licenciatura en Letras -en 1987- con la siguiente pregunta: ¿Por qué es posible hablar de una *comunidad* (Peirce, 1905) de estudios semióticos en la Universidad Nacional del Litoral? Al suponer que existe una comunidad de estudios, ¿Por qué esta comunidad se desarrolló (emergió, relacionó, institucionalizó y proyectó) de una manera determinada y no de otra?

Para esto, nuestra materialidad de trabajo está compuesta por los programas de cátedra y entrevistas a quienes participaron con sus investigaciones o sus clases en la asignatura, sean docentes o alumnos. Sostenemos, desde los aportes de Analía Gerbaudo que “...si desde la universidad se enseña lo que se investiga (en los términos de Barthes, 1977), los programas de cátedra pueden transformarse en fuente de datos importantes respecto de las operaciones de importación de teorías.” (Gerbaudo, 2006:2)

A los fines de sistematizar este recorrido, la ponencia presenta el siguiente orden: 1) explicitación del marco teórico adoptado; 2) exposición del panorama nacional de las Universidades argentinas en el período histórico que nos interesa señalar a modo de contextualización geográfica e histórica y 3) proceso de conformación de la cátedra *Semiótica General* desde la perspectiva teórica adoptada y en el marco de la cartografía histórica reconstruida.

Comunidad(es) semióticas

Charles S. Peirce (1839-1914) fue un filósofo norteamericano y es considerado actualmente como uno de los fundadores del proyecto de la semiótica en Occidente.

Entre los aportes más importantes de su producción podemos encontrar un sistema categorial referido a la organización de las comunidades científicas, alejándose de las posturas individualistas tomadas por el cartesianismo o la escolástica. Dice Peirce en *The Nature of Science*:

“No llamo ciencia a los estudios solitarios de un hombre aislado. Sólo cuando un grupo de hombres, más o menos en intercomunicación, se ayudan y estimulan unos a otros al comprender un conjunto particular de estudios como ningún extraño podría comprenderlos, [sólo entonces] llamo a su vida ciencia. No es necesario que todos trabajen sobre el mismo problema, o que todos estén completamente familiarizados con todo lo que otro de ellos tiene necesidad de saber; pero sus estudios deben estar tan estrechamente ligados que cualquiera de ellos pudiera hacerse cargo del problema de cualquier otro después de algunos meses de preparación especial y que cada uno entendiera bastante minuciosamente en qué consiste cada uno de los trabajos de los otros; de modo que al juntarse dos de ellos, estarían completamente informados uno de las ideas del otro y del lenguaje que éste hablara y se sentirían como hermanos.” (Peirce, 1905: *MS 1334*)

La extensión de la cita permite aclarar uno de los puntos clave de la propuesta peirceana, vinculados con el contraste entre la construcción de las percepciones individuales y la corrección a las que éstas pueden someterse a través de algo superior a ellas, que son en este caso el *conjunto* de percepciones. La investigación de esta comunidad entonces tendría como objetivo principal ese *quehacer* comunitario que permita reformular ideas a través de la corrección mutua y el conjunto de miradas sobre un mismo objeto. En este fragmento Peirce indicó las operaciones tendientes de un modo de apropiación para desencadenar lo que entendemos por producción de conocimiento. Esto se da en un marco comunitario, de intercomunicación del trabajo intelectual, más allá de las líneas de especialización. Se trataría de una proyección general de la producción permanente del saber que excede a los sujetos y su tiempo. En su texto *The Doctrine of Chances*, Peirce sostuvo que para que un grupo de individuos se constituyan en comunidad de conocimiento es necesario que se den determinadas condiciones:

“A mi parecer, somos conducidos a esto: que lógicamente la inexorabilidad requiere que nuestros intereses no estén limitados. No deben pararse en nuestro propio destino, sino que deben abarcar a la comunidad entera. Esta comunidad, de nuevo, no debe ser limitada, sino que debe extenderse a todas las razas de seres con los que podemos en-

trar en una inmediata o mediata relación intelectual. Debe alcanzar, por muy impreciso que sea, más allá de esta era geológica, más allá de todas las fronteras.” (Peirce, 1878: CP 2.654)

Así, una comunidad de conocimiento existe en tanto que pueda producir conocimiento, dialogar y proyectar una versión del saber al futuro para que éste no sea adoptado sino, por el contrario, reformulado. No en un concepto de *verdad* inequívoca e incuestionable, sino que se pueda establecer en forma de *acuerdo* (Peirce, 1868). De esta manera, el acuerdo habilita a un conjunto de sujetos tomar una posición temporal y discutible frente a la duda¹. Un ejemplo para este concepto, citado en reiteradas ocasiones, se puede encontrar en otro artículo del semiólogo llamado *Las obras de Berkeley, de Fraser* (1988), donde un hombre ciego y un hombre sordo son testigos de un asesinato y donde se construye un acuerdo a pesar de las diferencias entre las percepciones de los testigos:

“Supongamos dos hombres, el uno sordo y el otro ciego. Uno oye a un hombre afirmar que va a matar a otro, oye el estallido de la pistola, y oye gritar a la víctima. El otro ve cometer el crimen. Sus sensaciones se encuentran afectadas al máximo por sus peculiaridades individuales. La primera información que les proporcionan sus sensaciones, sus primeras inferencias, serán muy parecidas, pero, con todo, diferentes. El uno tendrá, por ejemplo, la idea de un hombre disparando, el otro, la de un hombre con aspecto amenazador, *pero sus conclusiones finales, el pensamiento más remoto respecto de los sentidos, será idéntico y libre de la unilateralidad de sus idiosincrasias.*” (Peirce, 1988: CP 8.7-38) [La cursiva es mía]

Lo destacable de este ejemplo es que permite visualizar que, a pesar de las diferencias de las percepciones individuales de los testigos, ambas son complementarias y necesarias para llegar a un acuerdo libre de cualquier parcialidad de los juicios individuales. La potencia del concepto de acuerdo reside en que “la verdad científica, antes que una verdad irrefutable, es una práctica, y por lo tanto es producto de un pacto entre los miembros de una comunidad (en este caso, los científicos)” (Gastaldello, 2012: 30).

1 En términos peirceanos la duda “cumple un rol específico en la construcción del conocimiento” (Gastaldello, 2012: 28) que se diferencia al de la *creencia* en tanto que la última presupone un concepto de *verdad* inequívoca e incuestionable, mientras que la duda se figura como motor para la investigación y la formulación de preguntas al cuestionar los hábitos. Según Peirce, en toda actividad humana hay una oscilación de esta diferencia: “La duda y la creencia tienen así efectos positivos en nosotros, aunque de tipo muy diferente. La creencia no nos hace actuar automáticamente, sino que nos sitúa en condiciones de actuar de determinada manera, dada cierta ocasión. La duda no tiene en lo más mínimo un tal efecto activo, sino que nos estimula a indagar hasta destruirla.” (Peirce, 1877: CP 5.358-387)

2. Sobre el panorama nacional de las Universidades argentinas en la posdictadura, el caso de la semiótica

Dice Pablo Buchbinder acerca de los primeros años de democracia después de la última dictadura militar autodenominada “Proceso de reorganización nacional”, que ante ese conflictivo proceso de transición democrática, el Poder Ejecutivo dispuso que las universidades funcionasen sobre la base de los estatutos suspendidos después de la intervención de julio de 1966, con el objetivo posterior de producir la normalización:

“El régimen militar dejaba como herencia una Universidad limitada de significación desde el punto de vista académico. La contribución de la producción científica de las casas de estudio era muy pobre ya que durante el gobierno dictatorial los recursos para la investigación habían sido canalizados hacia organismos de escaso valor académico. En este campo la situación era mucho más grave que en el de las ciencias exactas, ya que eran muy pocos los científicos sociales de alto nivel que permanecieron en las universidades durante la dictadura.” (Buchbinder, 2005:215)

De esta manera uno de los primeros desafíos de la Universidad argentina en la posdictadura (Gerbaudo, 2016) consistía en refundar las prácticas investigativas y reconsiderar los roles profesionalistas que se habían acentuado, sumado con la explosión de matrículas que se produjo en 1984 con una alta tasa de egresados en el nivel superior. Frente a esa explosión, muchos de los planes de estudio fueron reformulados y revisados junto con el reingreso de docentes cesanteados o en nuevos concursos. En esta línea es interesante reconocer los aportes de Jorge Conti (2009) respecto de la normalización de la Universidad Nacional del Litoral, donde el proyecto de llamar a un concurso masivo fue “una tarea difícil, no exenta de confrontaciones y objeciones de parte de algún sector de docentes. También existía un sector que cuestionaba los concursos o que no los quería con tanta anticipación, pero este tipo de objeciones procede generalmente de docentes designados por la dictadura y que han observado una conducta obediente a las normas del Proceso.” (Conti, 2009:130).

A tres años de esta situación -en 1986- aún en vías de la normalización, la Facultad de Arquitectura y La Escuela Universitaria del Profesorado que en 1987 se transforma en Facultad de Formación Docente en Ciencias fueron las primeras en

establecer la permanencia institucional y estructural de los grupos docentes y de gestión, quedando pendiente ese trabajo en el área de investigaciones. Al año siguiente, con la gestión de Juan Carlos Hidalgo, la Universidad creó la Secretaría de Investigaciones científicas y Tecnológicas. Ese organismo es el que inicia el programa Cientibeca, que junto a la Dirección de Bienestar estudiantil busca incentivar la iniciación en investigación por parte de los estudiantes. El incentivo también vino acompañado con la creación del Curso de Acción para la Investigación y el Desarrollo (CAID) como marco potenciador para definir temas de investigación. Jorge Conti menciona al respecto que

“...la iniciativa modificará sustancialmente la manera de desarrollar la actividad científica y tecnológica en la Universidad: antes eran proyectos aislados y desarticulados, ahora deben pasar por la definición de temas, definición de programas de inversión y desarrollo y finalmente el proyecto concreto.” (Conti, 2009:137).

En consonancia con la normalización a gran escala de los estudios superiores, en la Universidad Nacional del Litoral se crea en 1987 la Facultad de Formación Docente en Ciencias, sobre la base de la Escuela Universitaria del Profesorado, constituida como tal en 1970. Los antecedentes institucionales se remontan a 1953, con el denominado Instituto del Profesorado. Comenzó con la formación de docentes en Historia, Geografía y Ciencias Naturales, ampliándose luego a las áreas de Letras y Matemática. En los inicios la institución dependía de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación (Rosario). Posteriormente y con diversas alternancias el instituto funciona bajo la órbita del Instituto Social del Rectorado de la Universidad Nacional del Litoral y de la Facultad de Ciencias de la Educación, con sede en Paraná, que con la creación de la Universidad Nacional de Entre Ríos en 1974 pasó a depender de esa universidad. De forma coetánea a este proceso también se buscó conjugar a lo largo de su historia la formación pedagógica y los conocimientos disciplinares específicos. En los años `80 se amplió el alcance de los títulos, habilitando a sus egresados al ejercicio de la docencia de nivel superior universitario y no universitario. El crecimiento de la Facultad se evidenció a partir de 1990 en procesos de transformación curricular, nuevos planes de estudio y carreras de Licenciatura en las diferentes disciplinas de Biodiversidad, Geografía, Letras e Historia.

En la línea de los aportes de divulgación editorial recuperamos el relato de Rosa María Ravera en *Hacia una semiótica argentina* (2010), donde afirma que durante ese período institucional (1984-1987) las universidades argentinas contaron con

una actividad editorial intensificada, renovando el prestigio de la investigación no sólo a partir de institutos dedicados a la investigación, sino que se recuperaron proyectos editoriales relacionados con la extensión y la docencia.

Es en este período que la semiótica reinstaura, en conjunto con los acontecimientos mencionados anteriormente, su carácter institucional para ingresar a las aulas universitarias con actividades como el primer Congreso Nacional de la Asociación Argentina de Semiótica. El mismo se realizó en 1986 y uno de sus ejes estaba conformado por la “Problemática de la inclusión de la semiótica en los actuales planes de estudio de la enseñanza superior en la Argentina”. Esta problemática instaló el tema que posteriormente tuvo resonancia en los debates y acciones concretas de los especialistas por la inclusión de sus investigaciones enmarcadas en la semiótica en el curriculum universitario que aún continúan pendientes. Tal fue el caso de CONICET, por ejemplo, que después de 30 años del regreso a la democracia transformaría el nombre de la comisión “Literatura, lingüística y filología”, a “Literatura, lingüística y semiótica” en 2013.

3. Sobre el aporte de los estudios semióticos en la Universidad Nacional del Litoral

Ravera repara en esta etapa histórica un párrafo para los estudios semióticos en Santa Fe, donde menciona a dos figuras: la de Graciela Barranco (UNR) en el campo de la epistemología y la lógica de Charles Sanders Peirce y la de Carlos Caudana (UNL) con articulaciones en la Facultad de Formación Docente sobre los estudios narrativos y el teatro. Caudana conformó un grupo de estudio a finales de los 80 proveniente del área de Humanidades, produciendo un trabajo continuado sobre temas de semiótica y filosofía del lenguaje. Reconocemos un ingreso previo de los conocimientos de los estudios semióticos desde la figura de Ricardo Ahumada, quien fue docente de la primera generación de estudiosos en el campo de la semiótica (Nidia Maidana, Isabel Molinas y Fabián Mónaco). Uno de los alumnos de Ricardo Ahumada dice en una nota² de homenaje:

“Fue Ricardo Ahumada quien introdujo en los estudios universitarios el discurso semiológico de los estructuralistas franceses. Roland Barthes, Greimas, Todorov, Kristeva salieron a la palestra, pero no sin antes dejar claro que la *Morfología del cuento po-*

2 “Simplemente gracias, por poco que parezca”, Eduardo Padarot. Disponible en: <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2006/03/10/culturadiario/CULT-01.html>

pular de Propp había tenido mucho que ver en Greimas y que Barthes tenía sus deudas con Saussure, aunque ese hecho no tuviera nada que ver con la pesadez inaudita con que la estudiábamos.” (Padarot, 2007)

En esta línea recuperamos la entrevista con Fabián Mónaco, quien además de explicar la influencia de los desarrollos de Ricardo Ahumada en la formación de la cátedra *Semiótica General*, también elabora un recorrido previo en el que se menciona a un grupo de lectura extracurricular:

“Carlos trabajaba mucho, yo recuerdo de las charlas con él... Peirce no era lo que más le fascinaba a Carlos, a él le gustaba mucho la línea de Lotman, recuerdo, porque se conectaba más con los otros tipos de estudio, con los estudios. Y el que fue su autor de algún modo de cabecera era Greimas. Él lo trabajó mucho sobre todo porque cuando daba teoría literaria como materia extracurricular en el plan 81, ellos ahí trabajaban esos autores. Existía como una materia extracurricular fuera del instituto.”

Este es uno de los tantos aportes en los que puede verse que la fundación de la cátedra no devino de los aportes de una sola presencia, sino que fue una serie de prácticas sostenidas en el tiempo por grupos de especialistas de diversas áreas y campos de estudio. En sintonía con estos aportes localizamos al GES (Grupo de Estudios Semióticos) que fue fundado por Ricardo Ahumada entre los años ‘60 y ‘70 como grupo de lectura extracurricular, siguiendo el relato de Fabián Mónaco. A propósito de esto recuperamos el relato de Daniel Gastaldello:

“El GES aparece por primera vez y de manera informal entre las décadas 60 y 70. En ese momento, el equipo consistía en una agrupación de estudiantes y profesores (entre quienes se encontraban Ricardo Ahumada y Carlos Caudana). En los años 90, el término GES fue retomado por Carlos Caudana, esta vez como espacio de estudio formalizado, agrupando a nuevos estudiantes y profesionales de diversas procedencias disciplinares. En ambas experiencias, el GES se instituía como un espacio de estudio, que se desarrollaba en paralelo y en diálogo con el diseño curricular de las carreras de grado.”

En 1989, después de la aparición de los CAI+D, Carlos Caudana inicia con Elsa Ghio un proceso de refundación del GES (Grupo de Estudios Semióticos) a partir de la inscripción de esta modalidad de investigación, lo cual atribuyó más adelante a la inclusión, en los ‘90, de *Semiótica general* en el Plan de Estudios de la Licenciatura:

“Bueno, ahí se da una situación muy particular y es que con Carlos Caudana formábamos parte del mismo equipo de investigación (CAID). Caudana y Ghio fueron los que iniciaron los proyectos CAI +D en la facultad en 1989, que es cuando se crea el programa CAI +D, se crea el programa de incentivos después, para categorización de los docentes investigadores, y yo era estudiante todavía en el 89, estaba ya terminando la carrera, pero como estudiante empecé a trabajar en el proyecto de investigación, en el primer proyecto de investigación de Elsa Ghio, que era de sociología lingüística.”

4. Conclusiones y debates

Hasta este tramo hemos cubierto los inicios de la cátedra como grupo de lectura hasta los '90. A partir de las actividades de ese grupo se formalizaron conocimientos que adquirieron un estatus dentro de la universidad. Esa formalización de conocimientos, como pudimos reseñar, fue acompañada en otros campos de la ciencia en otras instituciones de todo el país, incluyendo editoriales, y actividades de investigación. Como hipótesis tentativa a la pregunta inicial de esta ponencia, se puede hablar de una comunidad semiótica en tanto que es posible reconstruir en torno a ella un proceso de *institucionalización* (Blanco, 2006). En términos de Alberto Blanco, citado por Analía Gerbaudo, la institucionalización de un campo de estudios se da

“Una vez que puede ser estudiada como un tema mayor más que como una materia adjunta; cuando es enseñada por profesores especializados en el tema y no por profesores que hacen de eso una tarea subsidiaria de su profesión principal; cuando existen oportunidades para la publicación en revistas especializadas antes que en revistas consagradas a otros temas; cuando hay financiamiento y provisión logística y administrativa para la investigación (...) a través de instituciones establecidas en lugar de que esos recursos provengan del propio investigador; y cuando existen oportunidades establecidas y remuneradas para su práctica así como una demanda relativa a los resultados de la investigación” (Blanco, 2006:51)

Es posible sostener hasta aquí la correspondencia de un proceso de institucionalización, donde además de la figura de docente-investigador se considera otro rol vinculado con la presencia de los estudiantes. Principalmente porque tanto ellos como sus directores y docentes acompañaron espacios de lectura para que se den

determinados *acuerdos* y esa *comunidad* fuera formalizada, y posteriormente, consolidada. Queda por estudiar de qué manera la continuación de estos acuerdos permanecieron en la práctica de los docentes, ya sea en proyectos de investigación o programas de cátedra o recorridos de lectura.

5. Bibliografía

- Bayas, Mariné** (2008): *La noción de comunidad en C. S. Peirce*. Disponible en: <http://www.unav.es/gep/III/PeirceArgentinaBayas.html> (ult. consulta 11/11/16)
- Conti, Jorge** (2009): *Lux Indeficiens: Crónica para una historia de la Universidad Nacional del Litoral*. Santa Fe, Ediciones UNL.
- Buchbinder, Pablo** (2005): “La Universidad en el fin de siglo” en *Historia de las Universidades argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Gerbaudo, Analía** (2006): Las voces de un "archivo": Notas a propósito de las clases de los críticos en la universidad de la posdictadura (1984-1986) Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3856/ev.3856.pdf
- (2014): *Primer informe técnico: la institucionalización de las letras en la universidad argentina 1945-2010. Notas en borrador a partir de un relevamiento*. Santa Fe, Ediciones UNL.
- (2016): *Políticas de exhumación, Las clases de los críticos en la universidad argentina de la posdictadura (1984-1986)*. Santa Fe, Ediciones UNL.
- Ravera, Rosa María** (2000): “En torno a la semiótica argentina” en *Signa, Revista de la asociación Española de Semiótica*. Núm. 9 . Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000.
- Gastaldello, Daniel** (2012): “Capítulo II. Conjeturas sobre el conocimiento” en *Estudios semióticos. Charles Sanders Peirce*. Santa Fe, Ediciones UNL.
- (2015): *Las publicaciones para la enseñanza de la teoría de Charles S. Peirce en la Universidad argentina 1910-2010* (en prensa)
- Derrida, Jacques** (1983): “Las pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de Universidad” en *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona, Proyecto A Ediciones, 1997, pp. 117-138.
- Padarot, Eduardo** (2009): *Simplemente gracias, por poco que parezca*. Disponible en: <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2006/03/10/culturadiario/CULT-01.html>
- Peirce, Charles Sanders** (1871): *Las obras de Berkeley, de Fraser*
Disponible en: <http://www.unav.es/gep/ObrasBerkel.html>

- (1877): *La fijación de la creencia*. Disponible en: <http://www.unav.es/gep/FixationBelief.html>
- (1905): *La naturaleza de la ciencia*. Disponible en:
<http://www.unav.es/gep/NaturalezaCiencia.html>

Enseñanza de la lingüística en la carrera de Letras de la universidad pública santafesina (Universidad Nacional del Litoral, 1984-1991)

LUCILA SANTOMERO

lucilasantomero@hotmail.com

IHuCSO/UNL-CONICET

Introducción

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación en curso titulado “Lingüística y universidad pública en la posdictadura argentina¹: la formación de los docentes de letras (Universidad Nacional del Litoral, 1984-2003)”. El estudio apunta a la reconstrucción de los procesos de introducción e importación de las corrientes lingüísticas dominantes en el área de lingüística en la formación universitaria de los docentes en Letras y se circunscribe a las cátedras vinculadas a la enseñanza de este objeto en el marco de una universidad pública específica: la Universidad Nacional del Litoral (en adelante, UNL); entendiendo que la misma se configura como un caso (Stake, 1995) de estudio.

1 Para el establecimiento de la periodización, se sigue lo propuesto por Gerbaudo, quien delimita cinco momentos en la posdictadura argentina, que comprende desde finales de 1983 a 2003. Dichos tramos se establecen a partir de la irrupción de “acontecimientos” (Derrida, 2003) que, como tales, desbaratan lo imaginado para el futuro inmediato. El primer momento es el denominado “primavera alfonsinista”, marcado por la promesa de un proyecto económico distributivo, por el sueño de justicia y de participación ciudadana que representó el Juicio a las Juntas Militares. Un tiempo signado por la proliferación de “polémicas”. El segundo momento, transido por la desilusión provocada por las leyes de Punto Final, promulgada en diciembre de 1986, y de Obediencia Debida, en junio de 1987. La crisis de pactos comienza a deteriorar la credibilidad en las instituciones y la desconfianza horada la posibilidad de enseñar. El tercer momento está atravesado por una nueva discursividad sobre el horror. La clausura de los juicios a los represores en los tribunales civiles abre un canal tanto para declaraciones públicas que dicen lo hasta entonces inenunciable como para una literatura que interviene allí mismo donde el derecho claudica. El cuarto momento se liga a la cisura de 2001. Después del “colapso” de diciembre, el tiempo ya no se mide sólo por lo que acontece pasada la dictadura sino también por lo situable antes y después de este nuevo punto de inflexión de la historia argentina: se comienza a hablar de “poscrisis”. El último corte se produce en 2003. La nulidad de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final es el primero de un conjunto de acontecimientos que generan el retorno de las polémicas que, como en los albores de la democracia, involucran a diferentes sectores (cfr. Gerbaudo, 2012, 2016). Cabe destacar que si bien se sigue esta periodización, se definió a su vez la delimitación dentro de la “posdictadura” de tres períodos que se detallan en el trabajo.

La selección de esta unidad académica se justifica por las preocupaciones surgidas a partir de investigaciones previamente realizadas (Santomero 2009, 2010), las cuales se centran en el estudio de las teorías lingüísticas en “aulas de lengua” de escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe. De dichas investigaciones surge la necesidad de indagar sobre la formación universitaria de los docentes que estudiaron en la localidad seleccionada ya que se asume, siguiendo a Gerbaudo, que “cualquier investigación que intente cartografiar lo que acontece en los niveles primario y secundario terminará interrogando lo que sucede en el nivel superior, en el espacio de formador de formadores, es decir, en el lugar donde en gran medida se modelan las prácticas por venir” (2014b: 5). Sumado a lo anterior, la selección responde a la importancia de esta institución universitaria en la consolidación de las tradiciones del campo.

Materiales y método

En función de los rasgos específicos de este objeto de estudio, se considera un abordaje enfocado desde dos perspectivas complementarias: por un lado, la historiografía lingüística, para atender a los procesos de aplicación, reinención y/o apropiación de teorías lingüísticas y su conformación en el campo de la enseñanza a lo largo del período seleccionado y, por otro lado, se recuperan los aportes de la perspectiva geneticista para la conformación y el estudio de archivos.

Cabe señalar, con relación a la primera perspectiva, que se recuperan los aportes de la sociología de la ciencia, particularmente los realizados por Bourdieu, y, en este sentido, se asume lo planteado al respecto por Koerner (1995, 2007). El autor aclara que si bien se aplican a un objeto cuya naturaleza es epistemológicamente distinta que la del lenguaje, esta perspectiva ofrece algunos desarrollos teóricos y metodológicos significativos como insumos teóricos de la historiografía lingüística. Se retoma entonces la categoría de “campo científico”² propuesta por Bourdieu (1976, 2000) para pensar el funcionamiento de las disciplinas científicas, enten-

² Bourdieu define al “campo científico” como “un sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores), es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la competencia científica que es socialmente reconocida a un agente determinado, entendida en el sentido de capacidad de hablar e intervenir legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia” (2000: 12).

diendo que determinar la lógica del campo en un momento determinado aporta al conocimiento del desarrollo histórico de una disciplina.

En el marco de general de esta investigación, el propósito es abordar las relaciones entre “campo científico”, individuo y sociedad, uno de los supuestos teóricos en los que se centran los trabajos en historiografía lingüística. Para ello, se tienen en cuenta las biografías y archivos personales de los docentes del área de lingüística que se desempeñaron en el período y la institución seleccionada, atendiendo a los procesos de conformación del campo científico, de institucionalización y profesionalización de los agentes en cuestión. Se trabaja con entrevistas a informantes clave (docentes universitarios responsables de las cátedras del área durante los años analizados y/o a sus alumnos) y para el abordaje del tema y la conformación del archivo se examinan los planes de estudio de las carreras de Letras vigentes durante la posdictadura y los programas de cátedra vigentes de las materias del área Lingüística de esos años puesto que se pretende analizar el posicionamiento teórico que subyace en esos documentos y en todos aquellos involucrados en la conformación de las clases universitarias de los docentes de letras, como materiales de estudio o apuntes para trabajo de cátedra, artículos, ensayos, traducciones y/o libros escritos por esos profesores.

Asimismo, se intenta determinar y evaluar la impronta de las importaciones en diálogo con el contexto socio-histórico considerando diferentes variables tales como: nichos de influencia³; procesos de especialización de la planta docente universitaria; apertura y socialización de las agencias de investigación; incorporaciones unipersonales vs. de equipo de trabajo; estado de la economía.

La carrera de Letras en la universidad pública santafesina

Durante el período estudiado, tanto la actual Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL, como las carreras de Letras han cambiado en varias oportunidades tanto de nombre, como de dependencias. Esto es relevante para la presente investigación ya se prevé que estas modificaciones han impactado en la conformación misma de las carreras, en los planes de estudio y, por lo tanto, en los programas de cátedra y las perspectivas teóricas lingüísticas que circulaban en las materias del área.

³ Esto es, las posiciones relacionales dentro del campo, en este caso de la lingüística, que se producen entre personas, grupos de personas, instituciones representativas y que se constituyen como agentes clave en la conformación de dicho campo. Estas relaciones son el marco en el que se “despliegan” los procesos de importación y circulación de teorías lingüísticas en el país.

Los cambios en las nominaciones que ha recibido la institución que albergó las carreras de Letras desde sus inicios fueron los siguientes: Instituto del Profesorado de Santa Fe (1953-1957); Instituto del Profesorado Básico (1958- 1969); Escuela Universitaria del Profesorado (1970-1986); Facultad de Formación Docente en Ciencias (1987-1999) y desde el año 2000, se instaura el nombre de Facultad de Humanidades y Ciencias, que se mantiene hasta la actualidad.

Hay dos fechas clave además en la historia de esta unidad académica y que incidieron notablemente tanto en sus procesos de institucionalización de sus carreras como de profesionalización de sus agentes. Una es el 29 de noviembre de 1968, cuando el Gobierno Nacional de facto dicta la Ley 17.987, por la que se crea la Universidad Nacional de Rosario sobre la base de siete Facultades, Institutos y Organismos de la Universidad Nacional del Litoral asentados en Rosario. A partir la escisión de la sede Rosario, la tradición que se consolida en la carrera de Letras en el entonces Instituto del Profesorado Básico “está ligada a la enseñanza y, de forma dominante, a la formación de profesores” (Gerbaudo, 2014a: 34).

El otro momento es el año 1973, fecha en que la Universidad Nacional de Entre Ríos se separa de la Universidad Nacional del Litoral. A partir de 1970, cuando se dispuso mediante la Resolución n° 45 la transformación del Instituto Básico en Escuela Universitaria del Profesorado, se determinó su dependencia de la Facultad de Ciencias de la Educación. Sin embargo, si bien la denominación de Escuela Universitaria del Profesorado se mantuvo hasta 1986, al separarse la Universidad Nacional de Entre Ríos de la del Litoral en 1973, esta volvió a depender de Rectorado y es recién casi cuatro años después del restablecimiento democrático en el país, que se convino transformar la Escuela Universitaria del Profesorado en Facultad de Formación Docente en Ciencias

En cuanto a las denominaciones de las Carreras dictadas en la institución, los cambios fueron los siguientes: Profesorado en Letras (1953-1957); Profesorado del Ciclo Básico en Castellano y Ciencias Sociales (1958-1972); Profesorado en Enseñanza Media especializado en Letras (1973-1979); Profesorado en Letras, desde el año 1980 hasta la actualidad. Cabe señalar que, desde el año 1993, al Profesorado en Letras se suma la carrera de Licenciatura en Letras.

El primer período de la posdictadura: 1984-1991

Tal como se anticipó, si bien se asume como recorte temporal el período de la “posdictadura”, se establece a su vez la delimitación de tres momentos en función

de los tres planes de estudios vigentes para las carreras de Letras durante esa época en la universidad pública santafesina. En el primer período, que abarca desde 1984 a 1991, rige el Plan de estudio aprobado en el año 1980; en el segundo, entre los años 1991 a 2001, el Plan de estudio vigente es el que se aprueba en 1991 y, por último, el tercer momento, corresponde a los años 2001-2003 y el Plan de estudio es el del año 2001.

En esta presentación, se presentan avances de los resultados obtenidos correspondientes al primer período mencionado, esto es, el que abarca los años 1984 a 1991, cuando luego de la restauración democrática posterior a la dictadura de 1976, continúa vigente en esa institución el Plan de Estudios aprobado en el año 1980.

Con el retorno de la democracia, las cátedras deben reacomodarse en función de las múltiples secuelas ocasionadas por la dictadura. Algunos profesores cesanteados se reintegran y se retoman grupos de estudio y/o trabajo que funcionaban previamente a 1984. En otros casos, a partir de estas incorporaciones y otras nuevas comienzan a conformarse grupos de estudio, gérmenes de futuros equipos de investigación.

Se detectó en esta etapa que, desde la Universidad no había un interés en promover la “profesionalización” de los docentes para áreas de las Humanidades, como era el caso de Letras, o no había recursos destinados a este fin. Por estos motivos, el desarrollo de la formación docente que se realizaba era, en su mayoría, de carácter autodidacta y autogestionado.

Una de las principales características de este período en el ámbito de la carrera del Profesorado en Letras (recordemos que la Licenciatura se implementa recién en 1993) tiene que ver con el modo en que se conceptualiza la relación entre literatura y lingüística, y el consecuente impacto en la conformación del currículum académico que se deriva de esa conceptualización. El modelo imperante es aquel en el que se concibe que hay una unidad esencial entre literatura y lingüística. Esta concepción es propia de la tradición de la estilística y sobrevive, en cierta medida, en perspectivas posteriores como la estructuralista, implementada en Argentina para la enseñanza por agentes del campo como

Ana María Barrenechea, Ofelia Kovacci, Manacorda de Rosetti, entre otras⁴.

El Plan de estudios del Profesorado en Letras aprobado en el año 1980 se componía de un total de 33 materias, de las cuales solo 6 cátedras estaban destinadas

4 Con trabajos de estas autoras se formaron muchos de los docentes de Letras en la región del Litoral y en todo el país. Algunos de los testimonios recogidos para esta investigación dan cuenta de esta vinculación con lo producido para la enseñanza y en la investigación en el marco de la Universidad de Buenos Aires (Ghio, 2014a).

específicamente al área de lingüística y una de ellas compartía el objeto con la literatura (Iniciación en la Investigación Lingüístico-Literaria). Del resto de las materias, 14 se dedicaban a la enseñanza de la literatura, 4 eran cátedras de formación general y 8 se proponían para la formación pedagógica/didáctica de los alumnos.

En la constitución de materias introductorias de objeto compartido, se desprende la concepción de unidad entre lingüística y literatura y su vinculación con las tradiciones teóricas mencionadas. Sumado a esto, se evidencia una supremacía o preponderancia de la enseñanza del objeto literatura sobre el objeto lengua/lingüística: más del doble de materias para la enseñanza exclusiva del objeto literario.

En cuanto a las cátedras destinadas al área de lingüística, además de la cátedra de “Iniciación en la Investigación Lingüístico-Literaria” en la que se comparte la enseñanza de ambos objetos, eran las siguientes: Ejercicios del Idioma Nacional, Lingüística I, Lingüística II, Teoría Gramatical y Aplicación Práctica I, Teoría Gramatical y Aplicación Práctica II e Historia de la lengua.

Teorías lingüísticas y enseñanza

En los programas de cátedra de las materias del área de lingüística, durante los primeros años de este período, se registró la presencia de forma dominante de contenidos posibles de filiar a la perspectiva estructural y a la gramática tradicional o normativa. En menor medida, se detectaron aportes de los estudios provenientes de la estilística y del generativismo.

A mediados y finales de la década del ochenta, etapa durante la que comienza ya el proceso de discusión del nuevo plan de estudios (aprobado en 1991), empiezan a introducirse de forma paulatina en algunas cátedras otras perspectivas lingüísticas alternativas, principalmente de impronta funcionalista.

En este período hay docentes que realizan un trabajo significativo al formarse en nuevas perspectivas e incorporar en sus “aulas de lengua” estos nuevos enfoques lingüísticos, alternativos al estructuralismo, corriente dominante en la enseñanza de la Lingüística y la gramática hasta el momento en la universidad santafesina.

Una de las teorías que comienza a introducirse con fuerza en este período en las praxis de las aulas es la Lingüística Sistemico Funcional (LSF), formulada por Halliday⁵. La teoría de la LSF ingresa durante este período a la carrera de Letras de

⁵ Se reconoce como referente común de esta perspectiva a Firth y el núcleo teórico y metodológico es desarrollado por uno de sus alumnos: Michael Halliday, quien realiza trabajos pioneros sobre la gramáti-

la UNL y es relevante destacar que esto se produce, en primera instancia, a través de la vinculación entre los docentes del área de lingüística y los profesores de enseñanza de lenguas extranjeras, que eran quienes tenían acceso a los textos y el material teórico sobre esta perspectiva.

Un equipo de docentes de la carrera de Letras accedió al material teórico, comenzó a estudiarlo y a traducir una gran cantidad de textos de Halliday y otros autores del campo de la gramática, la lingüística sistémica y el análisis del discurso. Paralelamente, estos docentes realizaron un trabajo de elaboración de materiales didácticos para su enseñanza, lo que dio origen posteriormente a la publicación de libros en los que se difundieron estas perspectivas y su aplicación en el ámbito del español como lengua materna.

Este equipo de docentes fue también el que propulsó en las discusiones sobre el nuevo plan tanto la división de la materia de objeto compartido en estudios lingüísticos, por un lado, y estudios literarios por el otro, como así también impulsaron la ampliación del número de materias para el área de lingüística. Una de las docentes destaca al respecto: “Se propuso la separación y además ampliar la cantidad de materias, porque ya para esa altura habían aparecido muchas teorías que cuestionaban el estructuralismo, precisamente en el sentido de incorporar las cuestiones contextuales y la sociolingüística era una de ellas” (Ghio, 2014a). Lo que sucedía en la universidad pública santafesina por aquellos años no estaba al margen de lo que se gestaba en el resto de las carreras de Letras del país. Para la comprensión de este panorama, es interesante recuperar lo que sostiene Ciaspuscio (2007) sobre los estudios lingüísticos en Argentina. Según la autora, a partir de la recuperación de la democracia, en 1983, la lingüística argentina experimentó un proceso gradual, pero intenso, de cambio y crecimiento en cuanto a la incorporación de nuevas escuelas, al aumento de investigadores, de publicaciones en el campo y de centros dedicados a la disciplina. Además, explica que este crecimiento se produce por políticas científicas llevadas a cabo por los sucesivos gobiernos democráticos, cada uno con sus diferentes matices, como por la apertura del país hacia el exterior, las políticas de apoyo a las actividades científicas y educativas, y el fomento a la renovación y la actualización de los planes educativos en todos los niveles de enseñanza.

ca del inglés, luego ampliados y reformulados por sus discípulos y colaboradores. Al respecto de su surgimiento, Ciaspuscio sostiene: “La LSF nace como Gramática Sistémico Funcional y se extiende en una Lingüística Sistémico Funcional, cuyo corazón sigue siendo el modelo de gramática y su relación sistemática con el contexto social e ideológico. Se trata de un cuerpo teórico que mantiene un interés muy marcado por los aspectos estrictamente lingüísticos, por el sistema, el cual alcanza dimensión explicativa con la incorporación del contexto de situación” (2005: 34).

A principios de la década del 90, Ciaspuscio ubica un período que describe de “estallido y entusiasmo por los estudios lingüísticos” (2007: 123) que se cristalizó en resultados concretos en las instituciones de investigación y de enseñanza superior, especialmente en las reformas a fines de los 80 y principios de los 90 de los planes de estudio en todos los niveles educativos. Estas reformas albergaron nuevos desarrollos disciplinares y así es como, se comenzaron a incorporar a la investigación y a la enseñanza las nuevas corrientes de la lingüística, prácticamente ignoradas hasta el momento, tales como el análisis del discurso, la lingüística textual, la pragmática, la sociolingüística, el análisis de la conversación. Estas perspectivas pasaron a ser centrales para la enseñanza y la investigación, desplazando a las que primaban anteriormente, esto es, las investigaciones gramaticales y socio-dialectales de base estructuralista. Según Ciaspuscio: “Salvo algunos esfuerzos puntuales para introducir la teoría generativa, en general se postergaron las preocupaciones ligadas al sistema lingüístico, que había sido centro del interés casi exclusivo durante las décadas previas” (2007: 123).

Se explica así entonces que es en este contexto en el que se gesta la constitución del nuevo Plan de estudios para el Profesorado en Letras de la carrera universitaria en la ciudad de Santa Fe. En los años finales de este primer período se realiza su revisión y luego de largas discusiones se termina aprobando en el año 1991.

El trabajo del equipo de docentes ya mencionado resultó clave en estas decisiones y la incorporación de nuevas perspectivas teóricas en primer lugar en las praxis de sus aulas impactó luego en la reformulación del plan de estudios. En este nuevo plan se separa finalmente la materia “Iniciación a la Investigación Lingüístico-Literaria” en dos asignaturas diferenciadas y se conforman nuevos espacios destinados a la enseñanza de la lingüística que permitieron la incorporación de una mayor cantidad de teorías lingüísticas, principalmente de esas nuevas corrientes imperantes, que son las que se delinean la conformación del nuevo currículum universitario.

Plan de estudios 1991

En este nuevo Plan se aprueba finalmente la separación de la materia “Iniciación a la Investigación Lingüístico-Literaria” en dos cátedras: “Iniciación en los Estudios Literarios” e “Iniciación en los Estudios Lingüísticos”, rompiendo así con la concepción de unidad entre ambos objetos, cuya impronta estaba presente en el plan anterior y en el diseño de las materias que lo conformaban.

A su vez, se suman asignaturas destinadas a la enseñanza exclusiva de la lingüística, de seis materias pasan a ser diez. En palabras de una de las docentes: se amplió el área de lingüística y “prácticamente se duplicó el número de materias” (Ghio, 2014a), lo que también permitió el ingreso de otros docentes vinculados a estas cátedras o que comenzaron a formarse en el campo a partir de esta reestructuración.

Además, el Seminario del último año de la carrera, que en el plan anterior se denominaba «Seminario sobre Literatura Argentina y Americana» y se reducía al objeto literatura, pasó a titularse «Seminario» y ofrecía a los estudiantes la posibilidad de optar por las siguientes terminalidades: Literatura, Lingüística o Semiótica, ampliando así la oferta a distintos campos en la enseñanza de las Letras.

Conclusiones

De los resultados obtenidos se desprende que los cambios propuestos para la conformación del nuevo Plan de estudios del año 1991 en el área de lingüística se gestan durante el primer período estudiado (1984-1991). Los procesos de formación docente que se producen de forma autónoma y autogestionada en la etapa anterior ofrecen el marco propicio para la formulación de dicho Plan y repercuten en la conformación de nuevos espacios del área de la lingüística, lo que posibilita la ampliación y consolidación de este campo en la formación de los docentes de letras.

Las intervenciones del equipo docente del área de lingüística impactaron en la consolidación del campo de la enseñanza de esta disciplina en el ámbito de la Universidad del Litoral. Desde la discusión del plan de estudio de la carrera de Letras, sus mediaciones han sido claves tanto en la escisión del campo literario del lingüístico, como en la ampliación del número de materias destinadas al campo de la lingüística. De estos cambios se desprende la posibilidad de incorporación de nuevos docentes para el área, la importación de nuevas teorías lingüísticas y posibilita la formulación de los primeros proyectos de investigación. A partir de los años noventa, con la aplicación del nuevo plan estos proyectos y equipos de investigación en lingüística se afianzan ya en el marco de proyectos de investigación de la UNL y comienzan a formarse nuevos grupos de trabajo en el área.

En el caso del equipo docente mencionado, cabe destacar además que ha logrado ocupar un papel central en la difusión de la corriente lingüística de la LSF no sólo en el ámbito universitario en que se desempeñó sino también en otras universidades del país e incluso fuera de éste. Resulta significativo el modo en que estos

docentes realizan los procesos de “apropiación” y “reinención categorial situada” (Gerbaudo, 2011) de las teorías que importan al campo de la enseñanza universitaria. Esto sumado a que sus intervenciones son formuladas en términos de lo que Bourdieu enmarca como la “periferia” de un campo científico, ocupado de forma dominante por la Universidad de Buenos Aires.

Las producciones enmarcadas en la perspectiva teórica de la LSF, lograron en la actualidad un alcance a nivel nacional e incluso internacional. En una gran cantidad de universidades del país, los materiales producidos desde la universidad santafesina en el área de Letras desde esta perspectiva se introducen en cátedras vinculadas al área de lingüística, así como también son utilizados en gran medida en el ámbito de la investigación en dicho campo.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre.** 2000. “El campo científico”. En: *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. Cap. 1, 11-27.
- Bourdieu, Pierre.** 1976. “Le champ scientifique”. *Actes de la recherche en Sciences Sociales II: 2-3*. 88-104.
- Carrió, Cintia,** 2008. “Entre nombres y sobrenombres”. *Anais del Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas*. Porto Alegre, Ed.Grupo Montevideo (AUGM)-FRGS.
- Ciapuscio, Guiomar.** 2007. “Apuntes para una evaluación de los estudios lingüísticos en la Argentina, Instituto de Filología y Literaturas”. *Hispanic Issues*. 121-130.
- Ciaspuscio, Giomar.** 2005. “La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual”. *Revista Signos* 2005, 38(57), pp. 31-48.
- De Alba, Alicia.** 1994. *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, México, UNAM. (comp.)
- Derrida, Jacques.** 1989. “Biodegradables: Seven Diary Fragments”. *Critical Inquiry*, vol 4, n° 15: 812- 873. Traducción al inglés de Peggy Kamuf.
- Derrida, Jacques.** 1995. *Mal d'archive. Une impression freudienne* Paris: Galilée.
- Derrida, Jacques.** 2001. “A corazón abierto”. De Peretti, C. y Vidarte, P. (trads.). *iPalabra! Instantáneas filosóficas*. Madrid: Trotta.13-48.
- Derrida, Jacques.** 2003. “Auto-immunités, suicides réels et symboliques. Un dialogue avec Jacques Derrida”, en *Le “concept” du 11 septembre. Dialogues à New York (octobre - décembre 2001) avec Giovanna Borradori*, Paris: Galilée. pp. 133-244.
- Di Tullio, Ángela.** 2007. “La lingüística en la Argentina: una ojeada retrospectiva”. *Hispanic Issues*. 131-142.

- Gerbaudo, Analía.** 2006. *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado.* Santa Fe: UNL.
- Gerbaudo, Analía.** 2011a. “El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria”. *La lengua y la literatura en la escuela secundaria.* Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens-UNL.
- Gerbaudo, Analía.** 2011b. “La literatura en la universidad argentina (1984-1986). Intervenciones desde una política de la exhumación”. *Moderna språk* 105. 91-106.
- Gerbaudo, Analía.** 2012. “Fantasías de intervención: literatura argentina y teoría literaria en las aulas de la universidad pública de la posdictadura (1984-2003)”. *Ensemble* 8. <http://ensemble.educ.ar/?p=2719>.
- Gerbaudo, Analía.** 2013. “Sobre el eco persistente de una voz y otros envíos”. *El taco de la brea I.* 3-19.
- Gerbaudo, Analía** (Dir.). 2014a. *La institucionalización de las Letras en la universidad argentina (1945-2010).* Primer Informe Técnico del Proyecto International Cooperation in the SSH (Socio-economic Sciences and Humanities): Comparative Socio-Historical Perspectives and Future Possibilities. Santa Fe: Ediciones UNL, 2014, disponible en http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/interco_vf.pdf.
- Gerbaudo, Analía.** 2014b. “Sobre el eco persistente de una voz y otros envíos” en: *El taco en la brea 1*, Revista anual del CEDINTEL, pp. 3-19.
- Gerbaudo, Analía.** 2016. *Políticas de exhumación. Las clases de los críticos en la universidad argentina de la posdictadura (1984-1986).* Santa Fe: Ediciones UNL, Buenos Aires: UNGS.
- Ghio, Elsa y Fernández, María Delia.** 2008. *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española.* Santa Fe. Waldhuter Editores y Ediciones UNL. ISBN 978-987-657-013-8.
- Ghio, Elsa y Fernández, María Delia.** 2005. *Manual de Lingüística Sistémico Funcional. El enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan. Aplicaciones a la lengua española.* Santa Fe. Ediciones UNL. ISBN 987-508-257-0- 167 páginas.
- Ghio, Elsa.** 2014a. *Entrevista*, Investigación doctoral. CD-ROM. Proyecto “INTERNational COoperation in SSH: Comparative Historical Perspectives and Future Possibilities (INTERCO-SSH)”.
- Ghio, Elsa.** 2014b. *Curriculum vitae.* Investigación doctoral. Proyecto “INTERNational COoperation in SSH: Comparative Historical Perspectives and Future Possibilities (INTERCO-SSH)”.
- Goldchluk, Graciela.** 2013. “Nuevos domicilios para los archivos de siempre: el caso de los archivos digitales”. Goldchluk, G. y Pené, M.G. [comp]. *Palabras de archivo.* Santa Fe. Ediciones UNL.

- Koerner, E. F. Konrad.** 1995. "Persistent Issues in Linguistic Historiography". *Professing linguistic historiography*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 3-26.
- Koerner, E. F. Konrad.** 2007. "La historiografía de la lingüística. Pasado, presente, futuro". En Dorta, Josefa; Corrales, Cristóbal; Corbella, Dolores (eds.) (2007): *Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Madrid: Arco Libros. 15-56.
- Santomero, Lucila.** 2009. Ausencias y presencias de teorías lingüísticas en la Formación Docente de los Profesorados de Letras y en los diseños de aulas de lengua de 4° y 5° año del Nivel Secundario. Tensiones y continuidades. *Programa Becas de Iniciación a la Investigación (UNL)*.
- Santomero, Lucila.** 2010. "Las teorías lingüísticas en las aulas de lengua. El lugar del ACD en escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe". Actas del XII Congreso de la SAL. FFyL, U.N.Cuyo. Mendoza.
- Stake, Robert.** 1995. *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- Swiegers, Pierre.** 2009. "La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones". *Revista argentina de historiografía lingüística*, I, 1, 67-76.

Documentos

- Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. 2001. *Plan de estudio del Profesorado en Letras*. Aprobado por Resolución H. C. Superior N° 291 de fecha 13-12-2001, modificada por Resolución H. C. Superior N° 259 de fecha 11-11-2004 y aprobada por Resolución de M. E.C. y T. N° 644 de fecha 9-6-2005.
- Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. 2001. *Plan de estudio de la Licenciatura en Letras*. Aprobado por Resolución H. C. Superior N° 273 de fecha 13-12-2001.
- Facultad de Formación Docente en Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. 1991. *Plan de estudio del Profesorado en Letras*. Aprobado por Resoluciones "C.S." N° 077 del 24-05-91 y Ministerio de Cultura y Educación N° 3211 del 25-11-92.
- Facultad de Formación Docente en Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. 1980. *Plan de estudio del Profesorado en Letras*. Resolución N° 118/80, aprobada por Res. "C.S." N° 355/80. Modificaciones incluidas por Res. N° 9/82, aprobada por Res. "C.S." N° 51/82 y por Res. N° 4/82, aprobada por Res. "C.S." N° 52/82.
- Programas de cátedra de las materias correspondientes a los Planes de estudios 1980, 1991 y 2001.

Nuevos aires en la Carrera de Economía en la Universidad de Buenos Aires en los años 70: la construcción de un campo de estudios autónomo

MARTÍN UNZUÉ

unzuemart@yahoo.com

IIGG/ Universidad de Buenos Aires

UNQ

El trabajo analiza el proceso de transformación que se produce en la Carrera de Economía de la Universidad de Buenos Aires en la particular década de 1970.

En medio de un contexto nacional enormemente conflictivo, con un breve período democrático entre dos ciclos dictatoriales, con una gran preocupación por la intervención en las universidades, y también, como parte de una serie de cambios en el *mainstream* académico de la disciplina a nivel mundial, que tendrá fuerte incidencia en la enseñanza local de la economía, la carrera en la UBA será significativamente rediseñada, lo que incluirá un cambio de nombre, de Licenciatura en Economía Política a Licenciatura en Economía, y una sucesión de reformas de los planes de estudio, en 1971, 1976 y 1977, a lo que se le suman las innovaciones de 1973 y los ciclos de desplazamiento de profesores e investigadores.

Curiosamente, es la dictadura de Onganía la que expresa un proyecto claro de transformación de la universidad, que va más allá de la recientemente recordada (por haberse cumplido 40 años) Noche de los Bastones Largos. La preocupación de ese gobierno por producir una profunda transformación se manifiesta en la sanción de una ley orgánica de universidades en abril de 1967 (17.245) que entre otras cosas se centra en la prohibición de cualquier actividad política en los claustros. Luego comenzaremos a ver las formas de adaptación a esos objetivos, que van desde los cierres de algunas carreras, la reconversión de otras como la de economía, hasta la oleada de creación de nuevas universidades ya desde comienzos de los años 70 (el llamado Plan Taquini), que responde también a un fallido intento por reorganizar todo el sistema universitario, creando nuevas casas de estudio con otras lógicas de funcionamiento y tamaños más controlables.

Será el objetivo de este trabajo analizar la dinámica de esos procesos de redefinición de la carrera de economía de la Universidad de Buenos Aires, a partir del análisis de documentos, resoluciones, planes de estudio, programas y circulación de

académicos, con el fin de dar cuenta de los modos en que termina instalándose un nuevo paradigma teórico que tendrá entre otros resultados alejar a la economía del terreno de las ciencias sociales, autonomizando la disciplina sobre la base de la creciente formalización matemática, concomitante con el debilitamiento de las miradas históricas, teóricas, y filosóficas en su enseñanza, pero también del desarrollo de la investigación en el área.

El período que se abre con el golpe de estado de 1966, y que incluye al Cordobazo de 1969, resulta sin dudas de enorme relevancia para la Universidad argentina. Son fuertes las tensiones que se manifiestan en la sociedad, y que encuentran su eco, incluso amplificado, en los claustros universitarios.

La llamada “noche de los bastones largos” es una de sus expresiones, aunque es fructífero notar que la represión allí manifestada sólo muestra un aspecto de un proceso mucho más complejo y ambiguo.

La universidad de fines de los 60 y comienzos de los 70 es un lugar de radicalización política (Friedemann, 2015) pero también, un ámbito central de la disputa ideológica, donde las fuerzas del orden, en sus diversas manifestaciones, desde los sectores clericales a los liberales, tienen su incidencia disputando y logrando el control de las mismas en diversos momentos (Unzué, 2016). Esto se manifiesta en purgas de estudiantes, profesores y no docentes, cambios en universidades, facultades y carreras, desde el cierre de algunas a las reformas de los planes de estudio, pasando por la prohibición de temas y bibliografía, lo que también supone su reemplazo.

Es importante notar que estas tensiones son de enorme relevancia, respondiendo, en el caso que estamos estudiando, a procesos que operan a niveles muy distintos.

Podemos distinguir al menos tres.

En primer lugar, la ola “modernizadora” de las universidades latinoamericanas que se despliega desde mediados de los años 60, y que presenta capítulos nacionales diversos, en México, Brasil, y también en Argentina. No en vano, la historia universitaria nacional ha tendido a identificar al ciclo que se abre en 1958 como “la edad de oro de la universidad”. En ese momento, es el modelo de la universidad norteamericana el que comienza a ganar consideración a nivel mundial, lo que impone una serie de innovaciones (los *campus*, los posgrados, los procesos de departamentalización entre otros) que, si bien tienen una recepción parcial en nuestro caso, no son ajenos a las reformas que se expresarán parcialmente en el ciclo de creación de nuevas universidades nacionales que se abre en este momento, en el marco del llamado Plan Taquini.

Paralelamente a ese proceso mundial con su particular forma de recepción continental, tenemos, la búsqueda de la reimplantación del orden en las universidades, cuya expresión es la intervención y la purga de universitarios, en busca de la “despolitización” de las casas de estudio. En este punto, lo sucedido en Argentina parece más contundente que la experiencia brasileña, pero va en la misma dirección. La intervención a la experiencia de la Universidad de Brasilia ampliamente analizada por Darcy Ribeiro, o la represión de Tlatelolco en 1968 son algunos de los capítulos de ese intento, en el que también se inscribe la Noche de los Bastones Largos.

Finalmente, un tercer nivel de análisis, propio de la disciplina, particularmente de la economía que es nuestro tema de trabajo en este artículo, y que tiene que ver con el proceso de constitución de su propia identidad, autonomizándose del derecho, que la había acogido en sus primeras expresiones universitarias del siglo XIX, pero también de las ciencias sociales.

Es sobre este nivel que vamos a trabajar en este artículo, argumentando que es en esa década del 60 en la que se produce una serie de procesos de consolidación de la economía como disciplina, y que operan como constitución de una ideología dominante, surgida en buena medida, como decantación de un proceso que se presenta, también, como de despolitización (en nombre del discurso científico) y de reorganización académica y administrativa (a partir de los modelos de las universidades norteamericanas, que se expanden por la región).

La economía como ciencia

El proceso de constitución de la economía como ciencia ha sido, por un lado, un proceso de autonomización, de separación de otras disciplinas, como la ética, o la filosofía.

Esto supuso la definición de un objeto de estudio autónomo, y desde ya, de un método propio, estructurado sobre la incorporación de un lenguaje y su formalización matemática, a la luz de lo que ya había sucedido previamente en las disciplinas científicas tradicionales.

Este proceso de constitución de la economía como disciplina, que supone, vale aclararlo, separarla de problemas como el del poder, el gobierno, o el estado, pero también de una concepción histórica de su desarrollo, entre otros temas, tiene su centro de institucionalización en las principales universidades norteamericanas desde mediados del siglo pasado.

Desde ya, no se tratará de un hecho que suceda de un día para el otro, sino de un extenso y complejo transcurso, que conocerá sus logros institucionales, indispensables para la formación de la comunidad académica que debe sostener su desarrollo.

El surgimiento de estudios de economía, escuelas, facultades, carreras, es parte de ello. También la aparición de instancias de reconocimiento intra y extra comunidad, siendo uno de sus hitos emblemáticos, aunque no síntoma, sino resultado, la aparición de lo que se suele llamar el “premio Nobel de economía” y que en realidad es el premio que otorga el Banco Central Sueco en reconocimiento a la memoria de Nobel (*The Sveriges Riksbank Prize in Economic Sciences in Memory of Alfred Nobel*), galardón que comienza a otorgarse en el año 1969.

No es que la teoría económica sea nueva, pero sí podemos sostener que para ese entonces ya hay un claro proceso de consolidación de un *mainstream* académico, que logra un *locus* aprovechando el prestigio que han adquirido las universidades norteamericanas en otros campos disciplinares. Ese *mainstream*, como cualquier proceso de imposición de un modo de comprensión de la ciencia, supuso entre otras cosas, la delimitación del objeto de estudio, la consagración de un método, la formación de una comunidad “científica” (de “*misioneros*” dirá Stigler), y también, el desplazamiento de las teorías, los métodos, “los paradigmas” en términos kuhnianos, o “los programas” alternativos (Lakatos).

El *mainstream* homogeniza, define qué es la economía y delimita sus fronteras, dejando “afuera” a lo que pasará a ser “no científico”. Esto supone toda una construcción de validación e invalidación, en la que se juegan muchas cosas: las plazas universitarias, las credenciales, las publicaciones, los financiamientos a la investigación. Lo que queda del lado de afuera pasa a ser relegado, excluido, por el nuevo campo que se estructura, y en columna con velocidad a los integrantes del campo.

Recién cuando esa etapa termine de estar consolidada, cuando la economía haya completado la producción e imposición de “su método”, es que empezará una segunda etapa con pretensiones, nuevamente citando a Stigler, “imperialistas”.

Recordemos que George Stigler (“Premio Nobel” de economía en el año 1984, y profesor proveniente de la universidad de Chicago), hace importantes consideraciones sobre este proceso y sus consecuencias, con la distancia que le permite la historia. Para él, la economía adquiere un carácter “imperial” como ciencia, lo que se debe al éxito de su método, que le ha permitido, luego de una etapa inicial de recogimiento, la de expansión.

En sus propias palabras, “So economics is an imperial science: it has been aggressive in addressing central problems in a considerable number of neighboring social disciplines, and without any invitations” (Stigler, p. 311).

Esto le permite, con cierta ironía, considerar a los economistas como “misioneros” (podrían ser colonizadores) que han avanzado sobre nuevos campos, hasta tal punto que la economía parece tener algo para decir de todas las actividades del hombre. Stigler dirá que esos “economist-missionaries” avanzaron “...often against apprehensive and hostile natives...”.

Pero a la hora de dar una explicación a este proceso, no duda en sostener: “Why did economics begin its imperialistic age so recently as the last two or three decades? My answer, which I advance with limited confidence, is that the extended application of economic theory was invited by its growing abstractness and generality. The statement of economics began to be abstract and general, and increasingly to use mathematical language, in the 1890s with Marshall, Pareto, Fisher, Edgeworth and others. By 1907 Pareto was saying that an economic problem contained only two ingredients: goals and obstacles to their achievement. Goals (or tastes) and obstacles can be found everywhere. It took two generations for this transformation to be completed: by 1940 the new Ph.Ds at good universities began to be proficient in the viewing and handling of economics as a general analytical machine, the machine of maximizing behavior. The abstraction increased the distance between economic theory and empirical economic phenomena-not without some cost to economics-and made the extensions to other bodies of phenomena easy and natural. If that explanation is correct, there will be no reversal of the imperialism” (Stigler, p. 312).

De este modo, la economía luego de su etapa de depuración para su “autonomización”, regresa, se expande, en todas las direcciones: hacia el estudio del comportamiento humano, el derecho, la ciencia política, la sociología, la antropología, la filosofía siendo ejemplos de ello, a decir de Uskali Mäki, los trabajos de “Gary Becker’s *The Economics of Discrimination* (1957), Anthony Downs’s *An Economic Theory of Democracy* (1957), James Buchanan and Gordon Tullock’s *The Calculus of Consent* (1962), Mancur Olson’s *The Logic of Collective Action* (1965), and Becker’s *A Treatise on the Family* (1981)” (Mäki, pág. 2)¹.

Por ello: “For this purpose, I will show that economics imperialism is a special case of the more general methodological norm of explanatory unification.”

¹ Trabajos posteriores revisarán esta posición, para plantear el proceso de debilitamiento de las fronteras de la economía, que también implica la reversión de ese imperialismo con el desembarco de otras disciplinas en temas económicos. Al respecto, Davis, 2010.

Volviendo a los llamados Premio Nobel entonces, el análisis de los galardonados permite sacar dos conclusiones relevantes para nuestra tesis. La primera, es que ese reconocimiento institucional opera sobredeterminado por el prestigio de la universidad norteamericana (en una vía de doble circulación). Es decir, una supremacía absoluta de las universidades norteamericanas y de las de la *Ivy League* de donde vienen en mayoría abrumadora los economistas premiados, y que a su vez, en base a ese reconocimiento fortalecen su posicionamiento en el campo y una estructuración del mismo que termina coronando esos posicionamientos como la verdadera y única expresión de la economía académica.

Por ello, un análisis de los premios suecos entre 1969 y 2016 muestra que se otorgan 78 galardones, de los cuáles 76 se vinculan a las instituciones en las que se desempeñan esos ganadores al momento de recibir el reconocimiento. Nada menos que el 80% de los mismos trabajan en los Estados Unidos, siendo las universidades más repetidas la de Chicago con 12 ganadores, Princeton con 7, Harvard con 6, el MIT y UCAL Berkeley con 5, y Columbia con 4².

Es en este punto que debemos retornar a nuestra realidad periférica.

El proceso de conformación de la economía como disciplina, y de consolidación de un modo de hacer economía, “derrama” de diversas formas sobre los países periféricos y sus universidades. La primera de ellas, sin dudas, es el efecto demostración, pero también, el problema de la circulación de académicos. El paso por las universidades citadas deviene una credencial de enorme valor simbólico, que posiciona en la estructura académica de los países periféricos, y por lo tanto juega un rol relevante en la dirección de las mismas (Beigel, 2010).

Algo de esto sucede tempranamente en la universidad argentina, y en el campo económico. Como sostiene Fernández López (2001), ya desde fines de los años 40, cuando comienza a desarrollarse de modo más sistemático la enseñanza de la disciplina en Argentina, ésta se nutre con la llegada de numerosos profesores europeos.

“La edad de oro de los economistas” para Fernández López, habría sido entre 1955 y 1965, período en el que se destacan los aportes de Julio Olivera, entre otras cosas por reintroducir el uso de la matemática en la disciplina, y el regreso de Prebisch.

En ese ciclo se crean las primeras carreras de economía de grado universitario, particularmente en 1958 cuando sucede esto en la Universidad Nacional de Sur, en la Católica Argentina y en la Universidad de Buenos Aires, aunque notemos que en

2 En un trabajo previo que analiza el período 1969-2007 Lindneck (2007) hace este análisis para 58 premiados, identificando un 70% de universidades norteamericanas, en su mayoría de la *Ivy League*. Podemos ver entonces que esta tendencia se ha acentuado con el agregado del período 2008-2016.

este caso se trata de una “Licenciatura en Economía Política”. Ya en 1959 se edita por primera vez la revista *Desarrollo económico* y en 1960 comienza a funcionar el Centro de Investigaciones Económicas del Instituto Di Tella.

Pero notemos que desde ese comienzo de la carrera en la UBA, impulsado por el rectorado de Risieri Frondizi y el decanato de William Leslie Chapman, se lanza el “programa de desarrollo de la escuela de economía”, que permitió que numerosos profesores de Oxford y Cambridge den clase en la UBA con estadías trimestrales. “A fines de 1961 la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA aprobó el programa, aceptando un subsidio de Fundación Ford. Puesto en práctica desde 1962, llegaron Walter Reddaway (Desarrollo económico), Leonard Joy (Economía agraria), Walter T. Newlyn (Teoría monetaria), Edward J. Mishan (Economía del bienestar), Eprime Eshag (Economía internacional), Charles Prou (Cuentas nacionales), Paul Streeten (Integración económica), Charles Clayton (Política monetaria). La dirección se confió a Norberto González, G.D.N.Worswick y Phyllis Deane. Entre algunos alumnos que cursaron el programa, figuraban Héctor L. Diéguez, Miguel Sidrauski, Miguel Teubal, Oscar Braun, Angel Fucaraccio, Arturo Meyer y Jorge Katz. El programa se cumplió en 1962-64 y permitió otorgar en 1963 tres becas a graduados (Raúl E. Cuello, Miguel Sidrauski, Miguel Teubal) y una en 1964” (Fernández López, p. 14). Notemos que el propio Fernández sostiene que este programa buscaba dar una visión “amplia de la economía, y crítica a la corriente predominante en Chicago”.

La hora de la “modernización” de la carrera de economía

Esa “Economía Política” que se instala en la Universidad de Buenos Aires desde 1958, y notemos la expresa intención inicial de no reproducir el modelo disciplinar de la escuela de Chicago, será el producto de una disputa aún no resuelta en el campo de la economía a nivel mundial, pero con un desenlace próximo.

Como sostienen Míguez y Santarcángelo (2009), la economía política y la economía parten de un origen común, pero se van diferenciando desde la revolución marginalista que se produce en la segunda mitad del siglo XIX, hasta llegar a posiciones irreconciliables en torno al objeto de estudio, los métodos de análisis y los objetivos perseguidos.

El esfuerzo teórico de los marginalistas funda la economía neoclásica, como expresa negación de varios de los supuestos básicos de la economía política. Entre ellos la propia teoría del valor y del comportamiento humano.

Desde el punto de vista epistemológico, la economía neoclásica es tributaria del positivismo, y pone como ideal de ciencia a la física. “Buscaba que la economía se pareciera a la Física, para lo cual hace uso de conceptos tomados de esta disciplina tales como “equilibrio”, “campo de fuerzas”, y “estática”” (Míguez, Santarcángelo, p 13)³.

La economía entonces deja de estudiar el carácter histórico del sistema capitalista, para analizar el equilibrio general de la oferta y la demanda, introduciendo de modo creciente la utilización de una serie de herramientas matemáticas, y abandonando la vinculación con otras disciplinas, y particularmente con las otras ciencias sociales.

Este paso de la economía política a la economía, que en el caso de la UBA parece madurar desde finales de los años 60, será presentado como un proceso de “modernización”, dentro del más general objetivo de “modernización de la universidad”.

La Economía y Neoliberalismo en los planes de estudio

En un artículo publicado recientemente en el suplemento económico del Diario *Página/12 Cash* (“No es distinto a las privadas”, 4/12/2016) se sostenía que los planes de estudio de la carrera de economía de la Universidad de Buenos Aires no presentaban grandes diferencias en sus orientaciones con los que se desarrollan en muchas de las universidades privadas argentinas, y que “la carrera de Economía de la UBA mantiene el programa neoliberal introducido fundamentalmente durante la última dictadura, donde se modificó incluso la denominación de la licenciatura de Economía, a la que en 1976 se le amputó la denominación “Política” para enmascarar esta licenciatura bajo un falso neutralismo”.

Es necesario hacer algunas precisiones sobre este tipo de afirmaciones que se han vuelto comunes aunque no resulten del todo exactas.

El golpe de estado de 1976, a pesar de que abre un ciclo claramente contractivo para la universidad pública argentina, no parece ser determinante en la definición de los planes de estudio de carreras como la de economía.

³ Siguiendo a los autores, el cambio también se expresa en que la economía política clásica era holista, e iba de lo macro a lo micro, mientras los neoclásicos hacen el recorrido inverso, partiendo del individualismo metodológico, van de lo micro a lo macro como agregación. Esto los lleva a considerar que hay retribución por diversos “factores de producción” lo que se opone entonces a la idea de que sólo el trabajo crea valor.

Curiosamente, es la dictadura de Onganía y sus sucesores la que expresa un proyecto claro de transformación de la universidad, que va más allá de la recientemente recordada (por haberse cumplido 40 años) Noche de los Bastones Largos.

La preocupación de ese gobierno por producir una profunda mutación se manifiesta en la sanción de la llamada “Ley orgánica de universidades” en abril de 1967 (ley n°17.245) que entre otras cosas se centra en la prohibición de cualquier actividad política en los claustros.

Las formas de adaptación a esos objetivos serán múltiples, desde los cierres de algunas carreras, la reconversión de otras como la de economía, hasta la oleada de creación de nuevas universidades ya desde comienzos de los años 70 (el llamado Plan Taquini), que responde también a un fallido intento por reorganizar todo el sistema universitario, creando nuevas casas de estudio con otras lógicas de funcionamiento y tamaños más controlables.

En el caso de la carrera de economía de la Universidad de Buenos Aires, luego de un proceso de discusiones que se buscan presentar como “académicas”, se lanza la reforma del plan de estudio que se plasmará en agosto de 1970 y que se implementará a partir del primer cuatrimestre de 1971.

La reforma supuso cambios mayores⁴, pero en línea con un proceso que ya se venía dando a nivel internacional, de transformación de la disciplina, y a nivel local, con la paulatina importación de esas nuevas especificidades desde las universidades de los países centrales, vistas como parte de una “modernización académica” del medio local, que no podía dejar de tener a la UBA como protagonista, pero que también se verifica en otras carreras similares a lo largo del país.

El cambio más emblemático será el del mismo nombre de la carrera que en ese momento deja de llamarse “Licenciatura en Economía Política” para adoptar el que sigue manteniendo hasta el presente: “Licenciatura en Economía”.

Pero las modificaciones van mucho más allá y deben entenderse como parte del proceso de consolidación internacional del *mainstream* neoclásico que se terminará de coronar con los otorgamientos de los premios Nobel de economía a Friedrich von Hayek y Milton Friedman en 1974 y 1976 respectivamente.

El nuevo plan de la carrera de economía que se aprueba en 1970 (y que lleva por nombre el poco imaginativo de “Plan F”, por ser el reemplazo del “Plan E” vigente desde 1958), declara expresamente en su fundamentación las dos grandes razones que orientan un cambio que ya se venía insinuando en los años previos y que bus-

4 Como demostraremos, no compartimos el análisis de Rozenwurcel *et al.* 2007, que minimiza el alcance de los cambios de 1971, planteando con escaso fundamento, que “en este período se efectúan cambios mínimos” frente al plan de 1959 (p. 68).

caba “incorporar los resultados del desarrollo científico internacional en el campo de las ciencias económicas” y profundizar la delimitación disciplinar, reduciendo los aportes de “asignaturas ajenas a los estudios propios de la Facultad, ya que las disciplinas económicas han logrado una clara autonomía”.

Esto se traducirá en un paulatino proceso de separación de la economía del campo general de las ciencias sociales, así como el avance de la formalización matemática como rasgo distintivo.

Análisis de la reforma de 1971

La comparación entre los planes de estudio “E” y “F”, es decir, el vigente desde el primer cuatrimestre de 1959 hasta 1971 y desde esa fecha en adelante que lleva al cambio de denominación del título, nos muestra un esfuerzo por eliminar contenidos que no sean propios de la economía.

El análisis del nuevo régimen de correlatividades sancionado muestra que materias como “Principios de Economía Política 1 y 2” son reemplazadas por “Principios de Economía 1 y 2”, borrando la referencia a la economía política.

Las “Historia Económica y Social General” e “Historia Económica y Social Argentina y Americana” son reemplazadas por “Historia Económica 1 y 2”, lo que busca, desde el nombre, diferenciar la historia económica de la social (en consonancia con la búsqueda de autonomización del campo económico, que queda recortado de los procesos sociales).

Los “Elementos de Análisis Matemático I y II” son sustituidos por “Análisis Matemático I y II”. Notemos aquí que ya no se trata de “elementos”, lo que parece dar una idea de cierta limitación en los objetivos de la materia. El proceso de fortalecimiento de la matematización de la economía se traduce en un mayor peso de las materias del área. En este caso ya no se presentan “elementos” sino directamente el análisis matemático, que no puede no conocer un futuro economista.

Del mismo modo “Lógica y metodología de las ciencias económicas” pasa a ser “Álgebra”, lo que supone un cambio muy significativo.

También constatamos el abandono de “Teoría de la producción, distribución y consumo”, que pasa a ser “Microeconomía”, una de las materias fundamentales de la nueva economía neoclásica.

En cuanto a los Seminarios de “Problemas de economía Argentina I y II”, pasan a ser “Estructura económica argentina”, dando espacio para la supervivencia del

estructuralismo que tenía un peso significativo a nivel latinoamericano, y en la propia UBA.

Como ya dijimos, hay materias del anterior plan de estudios que dejan de tener equivalencias en el nuevo. Ellas son “Instituciones de Derecho Público”, “Geografía económica”, “Teoría Política”, y “Problemas filosóficos”, aunque la segunda volverá al plan de estudios rápidamente.

Los cambios entre 1973 y 1976

El fin del gobierno militar, el período de “la primavera camporista” y la posterior reacción, marcarán un período muy tormentoso en la Universidad de Buenos Aires.

No nos detendremos en el análisis del mismo por una cuestión de limitación de espacio de esta ponencia.

Sí podemos ver que se producen cambios a nivel de la universidad y en la propia carrera de economía.

En 1973 se agrega la materia “Historia Nacional y Popular” que se presenta como una clara reversión de los principios que fundamentaron a la universidad científica y al plan de estudios de 1971.

Como sostiene el propio programa de la materia, su “propósito fundamental es el de analizar nuestro presente –la realidad de la Argentina dependiente y del proceso de Liberación Nacional- desde sus raíces históricas”. También allí se lee: “La universidad dependiente y científicista dejó la historia del pueblo y de la Nación en el desván de los trastos inútiles. Los cursos de iniciación a la vida universitaria se caracterización exclusivamente por proponer una idea del método científico, es decir, aquello que diferenciaba y separaba a la Universidad y al universitario del conjunto del medio social y del pueblo (...) Esto es justamente lo inverso de lo que había que hacer, ya que toda metodología, toda ciencia social, en su más profundo significado tiene su origen en las prácticas colectivas y en los hechos sociales” (Programa de la materia aprobado por resolución de Delegado Interventor n° 160 de fecha 22 de agosto de 1973).

También encontramos materias como “Historia del movimiento obrero y relaciones laborales”⁵, o “Fluctuaciones económicas” donde desde una perspectiva de clases, se analiza la idea de ciclo económico y economía dependiente.

⁵ Esta materia a partir de comienzos de 1976 será sustituida por “Relaciones laborales y administración de personal”.

Ya en 1974 se crean materias de nivelación para el ingreso a todas las carreras de la UBA, como “Idioma Nacional”, “Geografía Argentina” e “Historia Argentina”.

Un análisis más detallado de los programas de la Facultad muestra que hay variaciones de contenidos y bibliografía en casi todas las asignaturas entre 1973 y 1975. A modo de ejemplos, la materia “Principios de Economía II” en el programa utilizado en 1974 dedica una bolilla completa a “La economía Justicialista” donde se destacan los ejes “La comunidad organizada”, “La colaboración de las clases”, y “Los objetivos del plan trienal”.

En “Historia del Pensamiento Económico” en el primer cuatrimestre de 1975 (notemos que ya se da otro contexto político) se estudia en la primera bolilla la “Doctrina social de la Iglesia” con las Sagradas Escrituras, Platón, Aristóteles, y luego “la Patrística y Escolástica” con Santo Tomás de Aquino. En el mismo programa en la bolilla 6 se presentan “Nociones sobre el pensamiento económico nacional” que culmina con el punto “aspectos económicos de la doctrina justicialista”.

En “Historia Económica II” también en 1975 se vuelve a presentar el carácter cíclico de la economía capitalista, y hay ejes sobre “la penetración del imperialismo norteamericano en América Latina”, “El dominio del capital extranjero en la economía mundial”, “Significación y trascendencia de la Constitución de 1949”, “El ocaso del colonialismo y nacimiento del Tercer Mundo”, “La tercera posición Justicialista” o a modo de cierre, “Las distintas vías para la emancipación nacional y social”.

En el área de Administración de empresas, encontramos la materia “Administración pública y empresas del estado” que se dicta en 1975 (se reemplazará por “Administración pública en mayo de 1976”).

De este modo, el plan F de 1971 con sus modificaciones de 1973, se vuelve a alterar a finales de 1975, para entrar en vigencia a comienzos de 1976.

El 2 de febrero de ese año 1976 (poco más de un mes antes del golpe de estado) el Consejo Superior de la UBA dicta una resolución que sostiene: “se hace necesario adecuar la estructura del plan vigente desde 1970, en armonía con los objetivos requeridos por la Ley Universitaria n° 20.654” (Res. CS n° 38/76), que recordemos, es la llamada Ley Taiana que se aprueba en marzo de 1974⁶.

6 La ley establecía que las universidades debían hacer aportes “al proceso de liberación nacional”, y que la enseñanza y la investigación debían buscar la independencia tecnológica y económica nacional. También prohibía toda actividad política en la universidad, planteaba la necesidad de coordinación en el sistema universitario, e introducía la participación estudiantil y de los no docentes en el gobierno de las casas de estudio. El conflicto cada vez más severo con los sectores de la derecha del peronismo comenzará a saldarse un par de semanas después de la aprobación de la ley, cuando Perón designe como nuevo interventor de la UBA a Vicente Solano Lima. Tres meses más tarde, la muerte del propio Perón

Este plan presenta un tronco común para las cuatro carreras de la facultad (Contador público, Licenciado en Administración, Licenciado en Economía y Actuario) compuesto por un ciclo introductorio de cuatro materias (dos anuales, Historia económica y Economía política (notemos que retoma su nombre anterior), y dos cuatrimestrales Introducción a la matemática y Contabilidad general), un ciclo básico de siete materias para todas las carreras (Matemática I y II, Instituciones de Derecho Público, Principios de administración, Geografía económica argentina, Metodología de la ciencia y Sociología) y el ciclo específico de la Licenciatura en Economía con 18 materias de las cuales dos serán anuales: Geografía económica, Cuentas nacionales, Microeconomía, Macroeconomía, Estadística (anual), Matemática III, Teoría y política monetaria y financiera (anual), Política económica mundial, Sistemas económicos comparados, Econometría, Finanzas Públicas, Historia de las doctrinas económicas, Planificación y evaluación de proyectos, Política económica argentina, Desarrollo económico, Economía agropecuaria, Economía Industrial y Minera, y Economía y política laboral.

Este es el plan vigente al momento del golpe de estado, que como sabemos produce la intervención de las universidades nacionales y abre un ciclo de nuevas purgas y cambios.

El programa de Sociología del primer cuatrimestre de 1977 incluye el estudio de la doctrina social de la Iglesia, el cristianismo y la escolástica, los problemas de la autoridad y la libertad, la tradición como proceso, e Iberoamérica y Argentina.

La materia Política económica argentina que se dicta en el primer cuatrimestre de 1977 ya marca un claro contraste con programas pasados. Allí se presenta la bolla “La política económica durante el período 1946 a 1955” que incluye “El gasto público y la estatización de empresas”, “Expansión del gasto fiscal”, “Comienzo del proceso inflacionario”, “El problema del sector externo a partir de 1949”.

Notemos que esta versión del Plan F estará vigente entre el primer cuatrimestre de 1977 y finales de 1987, es decir, durante los primeros cuatro años del retorno a la democracia. Recién en ese momento de producirá el nuevo cambio de plan al llamado PLAN G, que incluirá como primer año al en ese entonces recientemente creado CBC.

dejará al gobierno en manos del entorno más próximo de su viuda. La llegada del nuevo ministro de Educación Oscar Ivanissevich, que se produce en el medio de la toma estudiantil del rectorado y de las once facultades de la UBA, también será el nombramiento de un nuevo interventor como rector: Alberto Ottalagano, quien no duda en reconocer públicamente que la gestión de Puiggrós había convertido a la universidad en un “campamento guerrillero”.

Conclusión

La economía como disciplina se ha estructurado a nivel mundial, particularmente en la segunda mitad del siglo XX, en un proceso que significó el desarrollo y la imposición de un paradigma que surge en los medios académicos de los países centrales, como un derivado del marginalismo.

En un primer momento, se trató de un repliegue de la disciplina, con el fin de fortalecer su campo de estudios, delimitándolo y excluyendo a otras disciplinas del mismo.

Luego, una vez consolidado, en particular a partir del refinamiento del recuso a la matemática como herramienta, se producirá el movimiento inverso: la expansión. La economía comenzará a avanzar sobre otras disciplinas, en lo que se ha llamado el “imperialismo” de su método, y desplegará sus saberes sobre campos diversos, desde la educación a la ciencia y tecnología, pasando por la salud, la psicología, el derecho y muchos otros.

En la Argentina, a pesar de los desarrollos de teorías económicas latinoamericanas (como las expresiones locales del estructuralismo cepalino), también iremos viendo el proceso de transformación de la economía que se va adecuando a esa corriente hegemónica mundial. Esto encontrará un eje central en la reforma del plan de estudios de la carrera que se produce en el año 1971 en la Universidad de Buenos Aires.

Esa reforma implicará incluso el cambio del título otorgado, que pasará de la Licenciatura en Economía Política a la Licenciatura en Economía.

Los sucesos posteriores, complejos y plagados de marchas y contramarchas, serán un buen ejemplo de los vaivenes que recibirá la enseñanza de la disciplina, al menos hasta que en los años 1976 y 1977 se consolide ese modelo de economía que se mantendrá, e incluso se profundizará su despliegue, luego del retorno a la democracia, incluyendo la reforma del plan de estudios que se aprueba en el año 1997.

De ese modo podemos ver que el carácter pretendidamente “técnico” y “apolítico” que fue asumiendo la nueva configuración académica de la disciplina, permitió sostener ese perfil de los graduados que se fue consolidando por casi medio siglo.

Recién en las últimas dos décadas, comienza a presentarse, tanto a nivel mundial como en Argentina, una serie de cuestionamientos impugnadores de ese *mainstream*, al que se intenta mostrar como profundamente político e ideológico, pero también, incapaz de dar cuenta de numerosos procesos económicos contemporáneos, lo que se agrava por su silencio sobre las particularidades regionales (latinoamericanas).

También se señalará que despliega un perfil profesionalista sacrificando la investigación, así como el carácter histórico de las relaciones sociales y los vínculos entre la economía y las demás ciencias sociales.

Ese proceso, que conoce incipientes formas de institucionalización⁷, no parece, de momento, llegar a conmover sustancialmente el diseño de las carreras de economía en las principales universidad nacionales, entre ellas, en la de Buenos Aires, ni el perfil profesional predominante a nivel nacional.

Bibliografía

- Beigel, Fernanda** (2010), *Autonomía y dependencia académica, Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*, Buenos Aires, Biblos.
- Davis, John** (2012), "Mäki on Economics Imperialism" en *Economics for Real: Uskali Mäki and the Place of Truth in Economics*, Jaakko Kuorikoski, Aki Lehtinen, and Petri Ylikoski, eds., London: Routledge, 203-219.
- Fernández López, Manuel** (2001), "La ciencia económica argentina en el siglo XX", trabajo presentado en la XXXVII reunión anual de la AAEP, disponible en: http://www.aaep.org.ar/espa/anales/pdf_01/fernandez-lopez.pdf
- Forcinito, Karina** (2009), "La enseñanza de la Economía por paradigmas y la interdisciplinariedad con el resto de las Ciencias Sociales: reflexiones acerca de los desafíos involucrados en la práctica docente y en el proceso de aprendizaje", ponencia publicada en Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía, Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/312/>
- Friedemann, Sergio** (2015), *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires*, Tesis doctoral, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Lindbeck, Assar** (2007), "The Sveriges Riksbank Prize in Economic Sciences in Memory of Alfred Nobel 1969-2007", disponible en http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/economicsciences/articles/lindbeck/index.html
- Mäki, Uskali** (2008), "Economics Imperialism: Concept and Constraints", en *Academy of Science, Finland, Helsinki*, disponible en: <http://www.helsinki.fi/tint/maki/materials/ImpCCproofs3.pdf>

⁷ Son ejemplos de ello la Licenciatura en Economía del Desarrollo de la Universidad Nacional de Quilmes creada en 2013, y la Licenciatura en Economía Industrial en la Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Míguez, Pablo y Santarcángelo, Juan** (2009), “La economía a la luz de la economía política” Ponencia publicada en Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, Argentina. Disponible en: <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/312/8>
- Rozenwurcel, Guillermo, Gabriel Bezchinsky y Marisol Rodríguez Chatruc** (2007), La Enseñanza de Economía en Argentina, Documento de trabajo n° 20, Escuela de Política y Gobierno, UNSAM.
- Stigler, George J.** (1984), “Economics: The Imperial Science?” en The Scandinavian Journal of Economics, Vol. 86, No. 3 (Sep., 1984), pp. 301-313.
- Unzué, Martín** (2016), “Derecho y derecha. Circulación de cuadros entre los ámbitos académicos de la Facultad de Derecho de la UBA y los gobiernos surgidos de los golpes de estado de 1966 y 1976”, trabajo presentado en Segundo Coloquio “Pensar las derechas en América Latina en el siglo XX”, Universidad Nacional de General Sarmiento, julio de 2016.

Hitos fundacionales y espacios para el desarrollo de las prácticas científicas en tres carreras de Licenciaturas en Nutrición (LN) de universidades públicas argentinas

S. CORIGLIANI

L. CORRADINI

M. BASANTA

M. COSEANO

scorigliani@fem.unc.edu.ar

Escuela de Nutrición – Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Introducción

El proceso de constitución, desarrollo, afianzamiento de un campo científico y de sus representantes comprende componentes intracientíficos (cognitivos-epistemológicos) y extracientíficos (históricos-sociales) (Ledesma Mateo, 2002), (Delgado López Cózar, 2002).

Cada disciplina científica y sus agentes tienen un desarrollo histórico desde que se generan como unas prácticas se institucionalizan con sus reglas hasta que se afianzan y entran a formar parte de un conjunto global internacional como categoría que organiza un área del conocimiento y conduce a la división y a la especialización del trabajo científico (Clark, 1983).

Tradicionalmente la mayoría de los saberes se institucionalizaron en las universidades bajo distintas nominaciones: cursos, tecnicaturas, carreras; en variadas estructuras institucionales: facultades, escuelas, carreras, departamentos, institutos, laboratorios (Corvalán-R, 2014), (Jiménez García, 2010), (Whitley, 2012), (Kreimer et al, 2004), (Clark, 1983).

Pero el carácter científico de una disciplina no sólo se corresponde con su institucionalización en las universidades sino que también está asociado al desarrollo de la investigación en esa área de conocimiento, puesto que una disciplina crece y prospera si su cuerpo de investigación básica y aplicada se incrementa (Corvalán-R, 2014), (Delgado López Cózar, 2002), (Kreimer et al, 2004).

Delgado López Cózar (2002) aclara que cuando se analiza el desarrollo de la investigación en una disciplina se debe diferenciar las disciplinas de base profesional

de aquellas que se construyeron con la pretensión primero de explicar la realidad y luego aplicar los conocimientos, como el caso de la filosofía y la física; porque en las profesionales la praxis precedió a la teoría.

El nacimiento de la investigación de quienes ejercen las disciplinas de base profesional surge cuando la profesión y su identidad están firmemente asentadas y complementan su construcción con el apoyo de campos de conocimientos vecinos que aportan la formulación de nuevos problemas, métodos para su resolución o cierta fundamentación teórica (Delgado López Cózar, 2002).

Si bien en Argentina, pioneros de los estudios sobre la nutrición y alimentación humana como los doctores Escudero y Oñativia, concibieron la necesidad de unificar en las universidades las actividades de investigación con las de formación; las intervenciones de sus profesionales en el campo dejaron de lado los análisis y estudios sobre esas experiencias y se centraron en la formación técnica-profesional, es decir, la praxis precedió a la teoría en la Ciencia de la Nutrición (Bourges et al, 2002), (Schraier, 2010), (Barritta de Defranchi y Nelson, 2009).

Su ejercicio estuvo siempre vinculado a la aplicación del conocimiento científico y tecnológico en sus distintos momentos históricos (Sánchez Samayoa, 2004).

Se inició con los conocimientos suministrados por la química y la biología aplicados por los especialistas del arte de curar. A principios del siglo XX y como consecuencia de la división técnica del trabajo en las instituciones de salud, comenzaron a surgir profesiones y profesionales que se dedicaron exclusivamente a algunas áreas especializadas de la salud, entre ellos las Dietistas; cuyas primeras acciones estuvieron dirigidas a las prácticas hospitalarias de asistencia en la alimentación de los pacientes para luego comenzar a sistematizar sus prácticas con la preparación de dietas específicas (Carpenter, 2003b, 2003c, 2003d), (Sánchez Samayoa, 2004), (de Assis Guedes de Vasconcelos, 2010, 2002), (Menéndez Patterson, 2008, 2005), (da Silva Campos Costa, 1999), (Andreatta y Suárez, 2013).

Circunstancias históricas que ligaron el quehacer e identidad de las Dietistas-Nutricionistas a la práctica en salud similar a la médica y el servicio hospitalario como su espacio de ejercicio (da Silva Campos Costa, 1999), (Andreatta y Suárez, 2013).

Con el transcurso del tiempo, las demandas y la formación de estos profesionales se modificaron según las necesidades que a nivel mundial se presentaron en los distintos países. Y las formaciones de las Dietistas comenzaron a incorporar conceptos de la economía, de la política y de las ciencias sociales (Carpenter, 2003b, 2003c, 2003d), (Sánchez Samayoa, 2004), (de Assis Guedes de Vasconcelos, 2010, 2002), (Menéndez Patterson, 2008, 2005), (Andreatta y Suárez, 2013).

Especialmente a partir de la finalización de la segunda guerra mundial comenzaron a crearse organismos internacionales para asistir a poblaciones bajo condiciones de hambre, entre ellos la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura), la OMS (Organización Mundial de la Salud) y la OPS (Organización Panamericana de la Salud); momentos en los que observaron que el desarrollo de los programas se obstaculizaban por la ausencia de recursos humanos especializados en alimentación humana (OPS, 1977).

Es así, como estos organismos priorizaron la creación de institutos y escuelas formadoras de recursos humanos en nutrición para la formación de técnicos que se integraran a los equipos interdisciplinarios para abordar los problemas sociales de la población (Sánchez Samayoa, 2004), (Césare, 2015).

En América Latina y principalmente en Argentina, el organismo que se destacó en la formación de Dietistas fue la OPS (Sánchez Samayoa, 2004). En la República Argentina (RA) este proceso aconteció con marcadas diferencias entre la ciudad de Buenos Aires y las otras ciudades (Andreatta y Suárez, 2013).

Buenos Aires, con el Prof. Escudero, estuvo a la vanguardia de los últimos avances mundiales sobre nutrición; mientras que en el interior, recién en la década del cincuenta, en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), comenzaron a instalarse los primeros estudios universitarios para Dietistas y ellas se fueron incorporando a las instituciones hospitalarias (Navarro, 1985), (Andreatta y Suárez, 2013). En la década del setenta se funda la Universidad Nacional de Salta (UNSA) e inicia su funcionamiento con el desarrollo de estudios específicos en el área de la nutrición y con un perfil ligado a la investigación en epidemiología (FSALUD. UNSA, 2012).

Con participación activa en las Conferencias de la OPS y la CEPANDAL¹, los Directores de los Institutos y Escuelas Universitarias de Nutrición argentinas comenzaron la formación conforme a las recomendaciones de estas reuniones y adaptaron los planes de estudios al perfil netamente profesional (Césare, 2015).

En la actualidad existen en Argentina una diversidad de universidades de gestión pública que forman LN con características disímiles asociadas a factores que van desde la ubicación geográfica e histórica hasta las relacionadas con factores organizativos (Corigliani et al, 2014).

Los académicos investigadores de estas LN también desempeñan sus prácticas científicas en estas instituciones heterogéneas; circunstancias que condujeron a pensarlas como parte responsable de las condiciones en que realizan esas prácticas, conforme los recursos y oportunidades que ellas ofrecen para el desarrollo de la

1 Comisión de Estudios sobre Programas Académicos en Nutrición y Dietética de América Latina (CEPANDAL).

carrera científica (becas, subsidios, convenios, etcétera) y acorde a la institucionalización de la investigación en cada una de ellas.

A la vez, estudios previos dieron cuenta que no existe una sistematización sobre la institucionalización de la investigación en las UA de nutrición del país, instituciones que surgieron para la formación técnico-profesional y escasamente tuvieron las prácticas científicas como objetivos para la formación de sus estudiantes y egresados (Corigliani y Popelka, 2011), (Césare, 2015), (Corigliani et al, 2014).

Razón por la cual resulta importante indagar la singularidad de la institucionalización de la ciencia de la nutrición en las universidades públicas argentinas y más específicamente en aquellas que forman a sus futuros graduados.

La institucionalización de una disciplina en las universidades significa la organización de la mayoría de las actividades de los individuos de ese grupo y la creación de un colectivo con pautas organizativas definidas (Ledesma Mateos, 2013).

Según Delgado López Cózar (2002) la institucionalización de una disciplina y por ende de su investigación posee dos aspectos, uno es el social (que interesa en esta presentación) y otra es la institucionalización cognitiva.

Por institucionalización social Whitley (2012) entiende las organizaciones formales (las universidades, en este estudio) que contienen a los integrantes de un campo de conocimiento y actúan como estructuras constructoras de la identidad social de sus miembros y organizadoras de las acciones que despliegan.

Kreimer y Thomas (2004) para examinar los aspectos institucionales del campo científico de ciencia y tecnología proponen analizar: -La consolidación de instituciones dedicadas a alojar grupos de investigación. -El desarrollo de programas de posgrado. -La financiación y distribución socioespacial de estas actividades. -La integración del posgrado y la investigación en programas de grado.

Para estudiar la singularidad de la institucionalización de la investigación en las LN del país se construyeron categorías según las recomendaciones de Whitley (2012) y de Kreimer y Thomas (2004). Con estas categorías se pretendió efectuar la reconstrucción histórica y el desarrollo de la estructura organizativa de las UA en función de reconocer, analizar y comparar los proyectos fundacionales y poder inferir algunos determinantes históricos en las actividades de investigación de las LN.

Las preguntas orientadoras de esta presentación fueron: ¿cómo se institucionalizó la investigación en las carreras de nutrición de las universidades públicas de argentina?, ¿qué ciencias aportaron para la construcción de la identidad de la ciencia de la nutrición en las universidades públicas argentinas?

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio que procura analizar el estado en el que se encuentra la investigación y sus académicos en las unidades académicas públicas que forman LN en la República Argentina².

Es importante indagar al respecto para tener una dimensión concreta sobre la incorporación e institucionalización de la investigación, las ciencias que aportaron y aportan para la construcción de la ciencia de la nutrición y de modo prospectivo delinear futuras líneas de acción para el desarrollo de la investigación en las instituciones universitarias formadoras de LN de Argentina.

El **objetivo** del presente artículo es describir el proceso de institucionalización de la investigación en las UA de las LN de las Universidades Públicas de la RA desde su proceso de creación hasta el año 2013, momento en que se realizó el relevamiento de los datos que se presentan.

Se parte del supuesto que el proceso de institucionalización de la investigación en las LN de la Argentina se comenzó a desarrollar tardíamente y posterior a la formación profesional y se realizó en los espacios y grupos correspondientes al desarrollo de otras ciencias.

Material y método

El estudio es de tipo descriptivo y transversal. Las unidades de análisis son los espacios donde transcurren las prácticas científicas de los académicos de las Carreras de Nutrición de las universidades públicas de la RA. Al inicio de esta investigación³ eran seis las Unidades Académicas (UA) de gestión pública que formaban Licenciados en Nutrición (LN) en el país y se encontraban en las siguientes universidades: UNC (Universidad Nacional de Córdoba), UNL (Universidad Nacional del Litoral), UBA (Universidad de Buenos Aires), UNSA (Universidad Nacional de Salta), UNER (Universidad Nacional de Entre Ríos) y UNAF (Universidad Nacional de Formosa).

2 Prof. Mter. Silvia Corigliani: "*Prácticas Científicas de los Académicos de Instituciones Públicas Formadoras en Nutrición de la República Argentina, su Incidencia en el Campo Científico Local, Nacional e Internacional*" Tesis del Doctorado en Ciencias de la Salud – Facultad de Ciencias Médicas – Universidad Nacional de Córdoba.

3 Al momento de la presentación de estos resultados se crearon dos nuevas carreras de LN en universidades públicas (Universidad Nacional de Catamarca, Universidad Nacional de San Luis). No fueron incluidas en esta investigación por haberse fundado con posterioridad a la presentación del protocolo de este estudio.

Si bien se incluyeron sólo las Unidades Académicas Públicas (UA) de Nutrición del país que tienen más de 30 años de creadas, de ellas se realizó una muestra de los informantes claves y de los documentos que se utilizaron para la recolección de los datos referidos a cada una de las instituciones. La muestra de los informantes claves y los documentos de cada institución fue no probabilística, por conveniencia y por saturación.

Los informantes claves variaron en cada institución; participaron decanas, directoras y/o coordinadoras de carrera, secretarios/as académicos, secretarías de ciencia y tecnología, secretarías de posgrados, directoras de institutos de investigación, directores de proyectos de investigación y docentes investigadoras. Igualmente, según la institución, varió la denominación y formatos (digital y papel) de los distintos documentos utilizados y se analizaron sólo aquellos que disponían de la información necesaria para la investigación, definida con anterioridad a su búsqueda y para la cual se construyeron categorías similares a las utilizadas en el guión de las entrevistas. Se examinaron las siguientes fuentes documentales: páginas web institucionales, digestos, resoluciones, memorias institucionales (UNL), evaluaciones externas de CONEAU⁴ (UNL, UNSA, UNAF). La información se recopiló con estos instrumentos: - Entrevista a Informantes Claves, y - Análisis de Documentos.

Cuando los entrevistados y los documentos aportaron los datos necesarios para esta investigación y no aparecieron nuevos aportes se dio por finalizada cada una de las entrevistas, búsqueda y análisis de los documentos.

Se utilizaron distintos tipos de instrumentos para recabar información similar en función de validar los datos obtenidos y controlar el sesgo personal a través de la triangulación de las fuentes de datos y de las técnicas para su recolección; también se recurrió a la revisión, por parte de los entrevistados, de la interpretación que se realizó sobre estos (Stake, 1999), (Hernández Sampieri et al, 2007).

Para la sistematización y descripción de los datos se realizó un análisis de contenido categorial temático, es decir, el referido al trabajo con temas⁵ provenientes de las entrevistas y documentos, las que se descompusieron en unidades y se las agrupó en las categorías construidas para su análisis; cuyas cualidades sostienen su validez (Vázquez Sixto, 1996), (Krippendorff, 1980), (Espín, 2002).

Las categorías se construyeron sintetizando los aspectos institucionales propuestos por Kreimer y Thomas (2004) y los conceptos de institucionalización social

4 Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

5 El tema "Se trata de una unidad de significación compleja, de longitud variable (...), es decir, un fragmento cualquiera de la comunicación que representa un «núcleo de sentido» y cuya presencia o frecuencia de aparición significa algo para el objetivo del análisis." (Espín, 2002:100).

desarrollados por Whitley (2012). Se utilizaron las siguientes categorías: - *Estructura organizativa* de la UA, e -*Instituciones dedicadas a alojar grupos de investigación*. De la primera se analizó la subcategoría *Hitos Fundacionales*.

A la *Estructura organizativa* se la definió como el conjunto de interacciones que se dan al interior de la institución (comunicación entre unidades y entre personas) que determinan las responsabilidades y las tareas de cada unidad y de cada persona en la consecución de los objetivos institucionales (Marquez Verbel y Muñoz Maya, 2008), (Hintze, 1999). Para su análisis se elaboró una serie de subcategorías en las que se incluyeron: *hitos fundacionales*, escalas jerárquicas con *niveles organizativos* comunes a la mayoría de las instituciones universitarias argentinas (Hintze, 1999).

En esta presentación se analizaron sólo los *hitos fundacionales* entendidos como aquellos acontecimientos o sujetos fundamentales para el inicio y desarrollo de la ciencia de la nutrición en cada uno de esos contextos institucionales; entre ellos: *fecha de creación, existencia de liderazgos efectivos, vinculación institucional y disciplina de grado de los directores de carrera al momento de su creación* (Martínez Nogueira, 2000).

Resultados

Hitos fundacionales de la formación de recursos humanos en Nutrición en el país

La formación de recursos humanos en Nutrición en el país atravesó por distintos momentos y en cada una de las UA los informantes y los documentos analizados mostraron la existencia de personalidades reconocidas como pioneras en algunas de ellas y a la vez destacaron ciertos acontecimientos como hitos fundacionales que fueron puntos de referencia para el desarrollo de esta ciencia en las universidades y para el desarrollo de ciertas prácticas científicas específicas.

En efecto, todos los informantes claves entrevistados reconocieron como pionero en este campo del conocimiento en Argentina y en toda América Latina al médico Prof. Dr. Pedro Escudero, quien organizó este proceso de Formación de Recursos Humanos en Nutrición en el país, más precisamente desde la ciudad de Buenos Aires. Fue él quien comenzó a gestar la idea de un espacio para la formación de especialistas en el área a partir de separarse el Instituto Municipal de Nutrición del Hospital Rawson; espacio donde creó en 1935 la Escuela Municipal de Dietistas,

primera institución formadora de profesionales en el campo de la Nutrición tanto de Argentina como de Latinoamérica. Este Instituto, disponía de fondos propios para ofrecer a cada provincia y a los estados de América Latina dos becas para la formación de dietistas y de médicos dietólogos (Escudero, 1940), (Andreatta y Suárez, 2013), (López y Poy, 2012).

Una síntesis de los hitos fundacionales se puede observar en el Cuadro N° 1.

Cuadro N° 1: Hitos fundacionales de las Unidades Académicas Públicas formadoras de Licenciados en Nutrición de la RA.

	UNC	UBA	UNSA
AÑO CREACIÓN	1952	1968	1975
LIDERAZGO EN SU ORIGEN	Dr. Estofan Dr. de Loreda Amuchástegui	Dr. Escudero	Dr. Oñativia
VINCULACIÓN INSTITUCIONAL EN SU CREACIÓN	Escuela de Capacitación para Auxiliares de la Medicina. Facultad Ciencias Médicas	Instituto Municipal de Nutrición	Instituto de Endocrinología Universitario. (UNT)
DIRECCION AL INICIO CARRERA	Médicos	Médicos	Médicos

Fuente: Elaboración propia en base a datos extraídos de entrevistas, documentos y de la última versión de las páginas web institucionales (febrero, 2015).

En 1939 y en Buenos Aires, la Escuela Municipal pasó a ser Escuela Nacional de Dietistas; en 1966 comenzó a denominarse Escuela de Nutricionistas–Dietistas. Y en 1968, al momento del cierre definitivo del Instituto Nacional de Nutrición del que dependía, se transfirió esta institución formadora a la Facultad de Medicina de la UBA, y a partir de ese momento empezó a otorgar un título universitario que desde el año 1986, por Resolución N°140/86 del Honorable Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires, tuvo su denominación actual: Licenciado en Nutrición (López y Poy, 2012), (Bourges et al, 2002), (Schor y Senderey, 2002), (Schraier, 2010).

En la provincia y en la ciudad de Córdoba, la historia de la formación de Recursos Humanos en Nutrición transcurrió por otros senderos. La UNC fue la primera universidad argentina que otorgó a los Dietistas un título universitario y también el primer espacio institucional donde tuvo un reconocimiento a nivel universitario este campo del saber científico en Argentina (Navarro, 1985), (Ryan y Perovic,

2002), (de Loredo Amuchástegui, 2002), (Brillada et al, 1984), (Schor y Senderey, 2002).

Esta formación se inició en la década del 50 del siglo pasado, con proyectos y planes del Prof. Dr. Miguel Estofán, Médico Dietólogo y docente de la FCM-UNC, formado con el Dr. Escudero en el Instituto Nacional de Nutrición de Buenos Aires con beca otorgada por este Instituto al Gobierno de la Provincia de Córdoba (Estofán, 2002), (Escudero, 1936).

Es así que en 1952, el Prof. Dr. Estofán fue designado Director de la Escuela de Médicos Dietólogos que dependía de la Escuela de Capacitación para Auxiliares de la Medicina; fue él quien organizó el primer curso de formación en este campo en la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la UNC, cuya denominación fue “Curso de Dietistas”, destinado a las egresadas del nivel medio del género femenino, menores de 35 años y solamente se certificaba la realización del curso por parte del Director del mismo y el Decano. La formación que este curso brindaba era básicamente teórico-práctica; dirigida principalmente a las prácticas de la cocina dietoterápica realizada en los servicios hospitalarios y a sus egresadas se las capacitaba para desempeñar cargos de enseñanza, supervisión y administración en los servicios de alimentación de hospitales y centros de salud (Brillada et al, 1984), (Ryan y Perovic, 2002).

Ello significó que, en ese momento histórico, la formación de los Técnicos Dietistas estuviera ligada específicamente al ejercicio profesional asistencial y no formara parte de los objetivos de su proceso formativo el aprendizaje para la realización de actividades de investigación en el área de la nutrición y alimentación humana; situación que no permitió el inicio del desarrollo conjunto de la formación en el área profesional y en el área investigativa (Ryan y Perovic, 2002).

En el año 1956, el Prof. Dr. Adolfo de Loredo Amuchástegui se hizo cargo de la Dirección del Curso de Dietista y creó la Carrera de Dietista de 3 años de duración y la primera Escuela Universitaria de Dietistas del país que otorgaba el título de Profesional Técnico de Dietista, cuya formación tenía una orientación no solo teórica sino también práctica y con las primeras experiencias de trabajo de campo fuera de la institución hospitalaria.

En 1967, en respuesta a las recomendaciones internacionales y compromisos asumidos por las entonces Escuelas de Dietistas de Latinoamérica, y bajo la dirección del Dr. de Loredo Amuchástegui se modificó sustancialmente la formación con un nuevo curriculum de 4 años de duración y para responder a los nuevos paradigmas y necesidades de los países se incluyeron importantes contenidos y asignaturas

de distintas áreas y un trabajo final. Convirtiéndose en Escuela de Nutricionistas-Dietistas y otorgando el título profesional técnico correspondiente (Navarro, 1985).

En el año 1977 se modificó el plan de estudios de la carrera, y el trabajo final previo se institucionalizó como un Seminario Final de Investigación; hecho para subrayar en este estudio, pues ello significó el comienzo de un nuevo rol y función para el profesional nutricionista; ya no sólo dedicado al ejercicio de su profesión sino un profesional capaz de construir nuevos conocimientos en esta disciplina (Brillada et al, 1984).

En la UNC, a lo largo de estos 60 años de formación de Recursos Humanos en Nutrición, la institución sobrellevó numerosas nominaciones: nació como un curso que dependía de la Escuela de Capacitación para Auxiliares de la Medicina, luego se independizó y pasó a Escuela de Dietistas, Escuela de Nutricionistas-Dietistas y el actual Escuela de Nutrición.

Lo mismo ocurrió con los planes de estudios y la jerarquía de los títulos, los que recibieron diversas modificaciones acorde a los avances científicos mundiales sobre la alimentación y nutrición humana y al contexto sociopolítico, hasta llegar al vigente que se inició en 1986 con la Licenciatura en Nutrición, ya una carrera con 5 años de duración, con categoría de profesional académico.

Los acontecimientos fundacionales de la Formación de Recursos Humanos en Nutrición en la Universidad Nacional de Salta (UNSA) transcurrieron en paralelo con la misma fundación de la UNSA, que datan del año 1973. La UNSA se inició sobre la base de instituciones de investigación y docencia de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) existentes en la ciudad de Salta. Junto a la creación de la UNSA se fundó el CIUNSA (Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta), órgano responsable de las políticas de investigación de la misma hasta la actualidad (FSALUD. UNSA, 2012).

Por ley de creación de la UNSA, el Instituto de Endocrinología Universitario que formaba parte de las estructuras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) entró a formar parte de la UNSA, transformándose luego en el Instituto de Ciencias de la Nutrición Universitario de Salta. A cargo de su organización estuvo el Dr. Arturo Oñativia, quien también estuvo al frente de la Comisión encargada de la creación de la Universidad (FSALUD. UNSA, 2012), (Sierra e Iglesias, 2005).

La formación en Nutrición y Alimentación Humana en la UNSA comenzó en el ciclo lectivo 1974 y dependía del Instituto de Ciencias de la Nutrición, cuyo personal profesional eran los encargados del dictado, en su mayoría, de las materias específicas de esta área de conocimiento. El título que otorgó originariamente fue el de Trabajador Social en Nutrición (FSALUD. UNSA, 2012), (Sierra e Iglesias, 2005).

En 1975, el mencionado Instituto se convirtió en el Departamento de Ciencias de la Salud, responsable del dictado de las carreras de Licenciatura en Nutrición y Licenciatura en Enfermería, y a partir del año 1979 fue la institución encargada de otorgar en el país los primeros títulos de Licenciados en Nutrición. En el año 1983 se modificó nuevamente su nominación y estructura académica con su actual denominación: Facultad de Ciencias de la Salud (FSALUD).

Uno de los organismos que ejerció una notable influencia en la consolidación de la formación en el campo científico de la nutrición en estas tres UA pioneras (UNC, UBA y UNSA) fue la Organización Panamericana de la Salud (OPS), con las Conferencias sobre Adiestramiento de Nutricionistas-Dietistas de Salud Pública realizadas en Caracas-Venezuela, 1966 y en Sao Paulo- Brasil, 1973. Organismo que acompañó en la construcción de los planes de estudio para la formación, con un perfil de sus egresados en sanitaristas y epidemiólogos, que en la actualidad se encuentra reflejado en las temáticas de investigación relacionadas a la salud pública que se observaron entre sus académicos investigadores (OPS, 1977), (Corigliani et al, 2016 CAEM).

Vinculación institucional al momento de la creación y actual

Los datos recabados en la investigación muestran que todas las UA en estudio aún mantienen la relación de dependencia organizacional con las instituciones universitarias en las que fueron creadas: Facultad de Ciencias Médicas (UNC); Facultad de Medicina (UBA); Facultad de Ciencias de la Salud (UNSA).

Es de destacar que la única Facultad cuyos comienzos estuvieron vinculado exclusivamente con la Formación de Recursos Humanos en Nutrición fue la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNSA; en tanto que los orígenes institucionales de las otras Facultades que dictan las LN en el país no estuvieron ligados a la formación en Nutrición, sino a la formación de Médicos (UNC y UBA). E incluso en las tres UA fueron profesionales Médicos quienes estuvieron a cargo de la Dirección y organización de la formación de recursos humanos en esta área científica.

Instituciones dedicadas a alojar grupos de investigación

Una de las características distintivas que se observaron de las prácticas científicas realizadas al interior de las UA es la diversidad de espacios que ofrecen las insti-

tuciones a los grupos y/o equipos de investigación de las LN del país; al igual que las fechas en las que fueron creados.

Los espacios formales que se constituyeron para contener a los representantes del campo de conocimiento de la nutrición y alimentación humana reciben distintas nominaciones en cada UA. En el Cuadro N° 2 se pueden observar.

Cuadro N° 2: *Instituciones dedicadas a alojar grupos de investigación de las Unidades Académicas Públicas formadoras de Licenciados en Nutrición de la RA.*

UA	INSTITUCIONES DEDICADAS A ALOJAR GRUPOS DE INVESTIGACIÓN	
UNC	2004	ISIDSA (Instituto Superior de Investigación, Desarrollo y Servicios de Alimentos)
	2013	CENINH (Centro de Investigación en Nutrición Humana)
UBA	2006	CISPAN (Centro de Investigaciones sobre Problemáticas Alimentarias-Nutricionales)
	2010	Laboratorio de Evaluación Alimentaria y Nutricional
UNSA	1988	IISA (Instituto de Investigaciones y Análisis Sensoriales de Alimentos)
	1998	IIENPO (Instituto de Investigaciones en Evaluación Nutricional de Poblaciones)

Fuente: Elaboración propia en base a datos extraídos de entrevistas, documentos y de la última versión de las páginas web institucionales (febrero, 2015).

La UA de la UNC, al momento de este estudio, poseía las siguientes Instituciones destinadas a alojar Grupos de Investigación: Instituto Superior de Investigación, Desarrollo y Servicios de Alimentos (ISIDSA) y el recientemente creado Centro de Investigación en Nutrición Humana (CENINH).

El ISIDSA fue creado en el año 2004 por Resolución N° 102/04 del Honorable Consejo Superior (HCS) de la UNC; participaron en su fundación las Facultades de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Ciencias Químicas, Ciencias Médicas (Escuela de Nutrición) y Ciencias Agropecuarias. Depende administrativamente de la SE-CYT-UNC. Entre sus Objetivos se destacan el realizar investigaciones, desde una conformación interdisciplinaria, sobre temas relativos a los alimentos y desarrollar las áreas de producción de alimentos (HCS.UNC, 2004) (ISIDSA, 2014).

El CENINH es de reciente creación, 2013; fue instituido por Resolución N°1226/13 del Honorable Consejo Directivo de la FCM-UNC. Su principal Objetivo fundacional fue fortalecer la investigación en nutrición realizada por docentes investigadores de la Escuela de Nutrición, FCM-UNC e instituciones asociadas (HCD. FCM. UNC, 2014).

La UA de la UBA, al momento de esta investigación, poseía las siguientes Instituciones: Centro de Investigaciones sobre Problemáticas Alimentarias Nutricionales (CISPAN) y el Laboratorio de Evaluación Alimentaria y Nutricional. El CISPAN se creó en el año 2006. Entre sus Objetivos se destacan la formación de investigadores y la legitimación de los proyectos de investigación que se realizan en la Carrera de Nutrición (CISPAN, 2013). El Laboratorio de Evaluación Alimentaria y Nutricional fue creado en el año 2010 para el desarrollo de actividades de docencia, investigación y extensión en relación con la valoración alimentaria y nutricional.

En el espacio de la LN de la UNSA, al momento de la recolección de datos se encontraban las siguientes Instituciones destinadas a alojar Grupos de Investigación: Instituto de Investigaciones y Análisis Sensoriales de Alimentos (IISA) que se creó en el año 1988; y el Instituto de Investigaciones en Evaluación Nutricional de Poblaciones (IENPO) que se fundó en el año 1998. Ambos institutos se crearon con el Objetivo de promover, realizar investigaciones y formar recursos humanos en las distintas áreas de la alimentación y nutrición humana (Couceiro, 2012), (Jiménez y Margalef, 2012).

Conclusión

En comparación con el inicio de la formación para el ejercicio profesional (UNC1952 - UBA1968 - UNSA1975) las actividades de investigación en las universidades argentinas de las ciencias de la nutrición tuvieron un comienzo tardío en los centros de investigación creados para tal fin (IISA-1988).

Es importante agregar que este fenómeno no sólo corresponde a los investigadores de las Ciencias de la Nutrición sino que también ocurrió algo similar en otras ciencias y en otras universidades argentinas; pues el comienzo oficial de la investigación, como parte de las funciones universitarias de los académicos de las universidades argentinas, se gestó con la implementación del PROINCE⁶ en 1993; actividades que hasta ese momento sólo las realizaban grupos aislados y en espacios institucionales variados.

Resulta importante destacar que en las LN de las universidades públicas del país las prácticas científicas de sus académicos se institucionalizaron en un centro de investigación universitario (IISA-1988) antes de la puesta en funcionamiento del

6 Programa de Incentivo a Docentes Investigadores

PROINCE; lo que indica ciertas inquietudes y necesidades de sus protagonistas en construir conocimiento en esa ciencia.

Además este acontecimiento representa la incorporación y el reconocimiento oficial en las universidades nacionales a las actividades de investigación de los académicos y de las LN del país y el inicio del afianzamiento de estos espacios para la construcción, desarrollo y consolidación del conocimiento en esta ciencia.

El proceso de institucionalización de la investigación en las LN de las universidades públicas argentinas se inició en espacios y grupos correspondientes al desarrollo de otras ciencias, básicamente ciencias de la salud y medicina.

Otra de las características distintivas es la diversidad de espacios que crearon las UA de las LN en distintos momentos históricos y que actualmente ofrecen a los grupos y/o equipos de investigación y con distintos niveles de consolidación (ISID-SA, CENINH, IBC, INICSA, CISPAN, Laboratorio de Evaluación Alimentaria y Nutricional, IISA e IIENPO).

Si bien algunos grupos de investigación tienen su sede en los laboratorios o institutos anteriormente mencionados, otros realizan estas actividades por fuera de estos espacios, ya sea en cátedras, departamentos o en organismos de investigación que no son propios del área de la nutrición y generalmente están ligados al área disciplinar del académico que lo une a su formación en el grado, o a las tradiciones científicas institucionalmente predominantes y anteriores a la creación de las LN.

Actualmente estos espacios institucionales continúan alojando a los investigadores de las LN lo que posibilita la disponibilidad de un espacio físico y simbólico para la cimentación de conocimientos concretos en la disciplina, a la vez que constructor de la identidad social y científica de los LN y organizador de las acciones investigativas que despliegan sus integrantes y grupos. Circunstancias que podrían interpretarse como una señal de que el campo disciplinar continúa produciendo y formando recursos humanos propios en investigación más allá de la influencia de otras áreas disciplinarias.

Bibliografía

Andreatta, Marta y Suárez, Norma (octubre de 2013): Entre la cocina y el laboratorio: la alimentación científica y las dietistas. *Salud(i)Ciencia*, 20(2), 156-160.

Barritta de Defranchi, Romina y Nelson, Jennifer (2009): Evolution and trends of the dietetics profession in the United States of America and in Argentina: North and

South united by similar challenges. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 59(2), 113-119.

Bourges, Héctor y Casanueva, Esther (2002): Reseña histórica sobre la nutriología en México. En H. Bourges, J. Bengoa y A. O'Donnell, *Historias de la Nutrición en América Latina* (págs. 175-216). Buenos Aires: Sociedad Latinoamericana de Nutrición. SLAN.

Bourges, Hector, Bengoa, José y O'Donnell, Alejandro (2002): *Historias de la Nutrición en América Latina. 1ra. ed.* Buenos Aires: Sociedad Latinoamericana de Nutrición .

Brillada, P, Kaen, P., Masuero, F. y Moeresco, R. (1984): Perfil del Nutricionista-Dietista en la Ciudad de Córdoba. *Tesis de Grado. Escuela de Nutrición. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Córdoba.* Córdoba, Argentina: inédita.

Carpenter, Kenneth (2003a): A short history of nutritional science: part 1 (1785–1885). *The Journal of Nutrition*, 133(3), 638-645.

Carpenter, Kenneth (abril de 2003b): A short history of nutritional science: part 2 (1885–1912). *The Journal of Nutrition*, 133(4), 975–984.

Carpenter, Kenneth (octubre de 2003c): A short history of nutritional science: part 3 (1912–1944). *The Journal of Nutrition*, 133(10), 3023–3032.

Carpenter, K. (noviembre de 2003d): A short history of nutritional science: part 4 (1945–1985). *The Journal of Nutrition*, 133(11), 3331–3342.

Césare, Melina (2015): Mirada retrospectiva a la formación de recursos humanos en nutrición de la Escuela de Nutrición de la Universidad Nacional de Córdoba. *Trabajo de Investigación de Licenciatura - Escuela de Nutrición - UNC.* Córdoba.

CISPAN (2013): UBA, Editor y Facultad de Medicina, Productor) Recuperado el 18 de octubre de 2014, de Centro de Investigación sobre Problemáticas Alimentarias Nutricionales:

http://www.fmed.uba.ar/esc_nutricion/Escuela%20de%20Nutrici%C3%B3n/cispan.html

Clark, Burton (1983): *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. 1ra. ed.* México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco/Patria.

Congreso de la Nación Argentina (1995): Ley N° 24521/95. *Ley de Educación Superior.* Buenos Aires, CABA, Argentina: Boletín Oficial.

Corigliani, Silvia y Popelka, Regina (2011): Acerca de las prácticas científicas de los académicos formadores de Licenciados en Nutrición. *SIMPOSIO: Pensar la Universidad en sus Contextos. Perspectivas Evaluativas* – Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de Entre Ríos – Paraná.

- Corigliani, Silvia, Coseano, Maribel y Popelka, Regina** (2014): *Prácticas científicas de los académicos de instituciones públicas formadoras en nutrición de la República Argentina*. Informe SECyT- UNC. Córdoba: inédito.
- Corigliani, Silvia, Popelka, Regina y Carrizo, Lidia** (2013): Incorporación a la vida académica de los docentes investigadores de la Licenciatura en Nutrición de dos Universidades Públicas de la República Argentina. *VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano de la Universidad como objeto de investigación* (págs. 95-118. Eje 6). San Luis-Argentina: Universidad Nacional de San Luis.
- Corigliani, Silvia, Basanta, María, Corradini, Liliana, Coseano, Maribel y Biasutto, Susana** (2016): Ciencias de la Salud: área destacada en las agendas científicas de los académicos investigadores de las Licenciaturas en Nutrición públicas del país – XVI CONFERENCIA ARGENTINA DE EDUCACIÓN MÉDICA (CAEM) Facultad de Ciencias Médicas – Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Medicina – Universidad Católica de Córdoba - Ciudad de Córdoba – noviembre 2016.
- Corvalán-R, Javier** (mayo-agosto de 2014): La educación como (no)disciplina: consecuencias desreguladoras a nivel del doctorado en Chile. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 21(65), 93-117.
- Couceiro, Mónica** (julio de 2012): Creación del IIENPO (Instituto de Investigaciones en Evaluación Nutricional de Poblaciones) de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Salta. A 16 años de un "sueño" y a 13 de una "realidad". *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, 1(2), 42-43.
- da Silva Campos Costa, Nilce** (1999): Revisitando os estudos e eventos sobre a formação do nutricionista no Brasil. *Revista de Nutrição*, 12(1), 5-19.
- de Assis Guedes de Vasconcelos, Francisco** (mayo-agosto de 2002): O nutricionista no Brasil: uma análise histórica. *Revista de Nutrição*, 15(2), 127-138.
- de Assis Guedes de Vasconcelos, Francisco** (noviembre-diciembre de 2010): A ciência da nutrição em trânsito: da nutrição e dietética à nutrigenômica. *Revista de Nutrição*, 23(6), 935-945.
- de Loredo Amuchástegui, Adolfo** (abril de 2002): Una mirada hacia la historia. Palabras de Ex-Directores de la Escuela de Nutrición. *Escuela de Nutrición. 50 años en la formación de Recursos Humanos en Nutrición*. Córdoba, Argentina: Escuela de Nutrición-UNC.
- Delgado López Cózar, Emilio** (2002): *La investigación en biblioteconomía y documentación. 1ra. ed.* Gijón: Ediciones Trea.
- Escudero, Pedro** (1936): *Organización y Funcionamiento del Instituto Municipal de la Nutrición*. Instituto Municipal de la Nutrición. Buenos Aires: Instituto Municipal de la Nutrición.

- Escudero, Pedro** (abril 1940): La Tercera Conferencia Internacional de la Alimentación. Síntesis de sus deliberaciones; conclusiones que se desprenden. En OPS, *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana* (págs. 330-336). Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud.
- Espín, Julia** (2002): El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. *XXI. Revista de Educación*, 4, 95-105.
- Estofán, Miguel** (abril de 2002): Una mirada hacia la historia. Palabras de Ex-Directores de la Escuela de Nutrición. *Escuela de Nutrición. 50 años en la formación de Recursos Humanos en Nutrición*. Córdoba, Argentina: Escuela de Nutrición-UNC.
- FSALUD. UNSA** (julio de 2012): Editorial. A 40 años de su creación, recordamos nuestros orígenes. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, 1(2), 3-6.
- HCD. FCM. UNC.** (febrero de 2014): Creación del centro de investigaciones en nutrición humana-CenINH. Resolución HCD N° 1226/13. Honorable Consejo Directivo. FCM. UNC.
- HCS. UNC.** (abril de 2004): Creación ISIDSA. UNC. Resolución HCS N° 102/04. Honorable Consejo Superior. UNC.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández-Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar** (2007): *Metodología de la investigación. Cuarta Edición*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Hintze, Jorge** (1999): Recuperado el 15 de mayo de 2013, de Administración de estructuras organizativas:
<http://www.onsc.gub.uy/onsc1/images/stories/Publicaciones/RevistaONSC/r37/37-8.pdf>
- ISIDSA** (2014): Acerca del Instituto Superior de Investigación, Desarrollo y Servicios en Alimentos [en línea]. Córdoba: ISIDSA-UNC; 2014 [Consultado: 18 de marzo de 2014]. Disponible en: <http://www.secyt.unc.edu.ar/ISIDSA/>.
- Jiménez García, Sara** (2010): *Las culturas de formación de investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México. 1ra. ed.* Guadalajara, Jalisco, México: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH).
- Jiménez, Marta y Margalef, María** (julio de 2012). Reseña Histórica del Instituto de Investigaciones Sensoriales de Alimentos. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, 1(2), 44-45.
- Kreimer, Pablo y Thomas, Hernán** (2004): Un poco de reflexividad o ¿de dónde venimos? Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología en América Latina. En P. Kreimer, H. Thomas, P. Rossini, A. Lalouf (ed), *Producción y uso social de conocimientos. Estudios de sociología de la ciencia y la tecnología en América Latina* (págs. 11-90). Bernal, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

- Kreimer, Pablo, Thomas, Hernan, Rossini, Patricia y Lalouf, Alberto** (2004): *Producción y uso social de conocimientos. Estudios de sociología de la ciencia y la tecnología en América Latina. 1ra. ed.* Bernal, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Krippendorff, Klaus** (1980): *Content Analysis. An Introduction to its Methodology. 1ra. ed.* Beverly Hills: Sage Publications.
- Ledesma Mateo, Ismael** (2002): La introducción de los paradigmas de la biología en México y la obra de Alfonso L. Herrera. *Historia Mexicana*, 52(1), 201-240.
- Ledesma Mateo, Ismael** (2005): Ciencia, disciplina y corporeidad. *Erinias 2 año I*, 71-79.
- Ledesma Mateo, Ismael** (2013): La Biología y los biólogos en México: ciencia, disciplina y profesión. En M. Kleiche-Dray, J. Zubieta García, & M. Rodríguez-Sala, *La institucionalización de las disciplinas científicas en México (siglos XVIII, XIX Y XX): estudios de caso y metodología* (págs. 97-126). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sociales.
- López, Laura y Poy, Susana** (2012): Historia de la Nutrición en la Argentina: nacimiento, esplendor y ocaso del Instituto Nacional de la Nutrición. *DIAETA*, 30(140), 39-46.
- Márquez Verbel, Stella y Muñoz Maya, Carlos** (2008): La función investigativa en instituciones de formación tecnológica de Bogotá [tesis maestría]. Bogotá: Universidad de Lasalle.
- Martínez Nogueira, Roberto** (2000): Recuperado el 15 de septiembre de 2014, de Evaluación de la Gestión Universitaria.: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1326.pdf>
- Menéndez Patterson, María** (2005): *Historia del conocimiento científico de la Nutrición. Lección inaugural del Curso 2005-2006. 1ra. ed.* Oviedo, España: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Menéndez Patterson, María** (2008): Avances científicos en nutrición y alimentación. En C. Díaz Méndez, C. Gómez Benito (coord.), *Alimentación, consumo y salud* (págs. 55-80). Barcelona, España: Fundación "La Caixa".
- Navarro, Alicia** (agosto de 1985): Formación del nutricionista en la UNC: un análisis de su historia para comprender el presente y pensar en su futuro. *Revista ADYNC. Asociación de Dietistas y Nutricionistas de Córdoba*, 8-17.
- OPS** (1977): Informe Final I Conferencia sobre Adiestramiento de Nutricionistas-Dietistas de Salud Pública. En OPS, *Formación académica de Nutricionistas-Dietistas en América Latina. Guía para el desarrollo de planes de estudio y programas de enseñanza. Publicación Científica No. 340* (págs. 1-18). Washington: Oficina Sanitaria Panamericana. OPS. OMS.

- Presidente de la Nación Argentina** (26 de noviembre de 1993): Decreto N° 2427/93. *Incentivo al personal docente de las Universidades Nacionales*. Buenos Aires, Capital Federal, Argentina: Boletín Oficial de la República Argentina N° 27.774 1ra. Sección pp 8-9.
- Ryan, Liliana y Perovic, Nilda** (comp.) (abril de 2002): *Escuela de Nutrición. 50 Años en la formación de recursos humanos en nutrición*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Sánchez Samayoa, María** (octubre 2004): *Historia de la nutrición [tesis maestría]*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Schor, Isaias y Senderey, Saul** (2002): *Nutrición Siglo XX. Bosquejo histórico de la Nutrición en la República Argentina*. En H. Bourges, J. Bengoa y A. O'Donnell, *Historias de la Nutrición en América Latina* (págs. 57-86). Sociedad Latinoamericana de Nutrición.
- Schraier, Silvio** (2010): Recuperado el 26 de marzo de 2013 de Breve historia de la Nutrición en la República Argentina. Testimonio de una vida: http://www.sanutricion.org.ar/files/upload/files/Breve_historia_SAN.pdf
- Sierra e Iglesias, Jobino** (2005): *Arturo Oñativia. Genio y figura. 1ra. ed.* Salta: Fundación Capacitar del NOA.
- Stake, Robert** (1999): *Investigación con estudio de casos* (2da ed). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Vázquez Sixto, Félix** (1996): *El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial*. Documento de Trabajo, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Whitley, Richard** (2012): *La organización intelectual y social de las ciencias. 1ra. ed.* Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Umbrales semióticos, trayectorias e inserciones. Joaquín Frenguelli y Carlos Jesinghaus: científicos y pedagogos en la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas de Universidad Nacional del Litoral, 1920- 1930

MARÍA DE LOS ÁNGELES RODRÍGUEZ

ANDREA MIÑO

licmarodriguez@gmail.com / andrealmino84@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.

Introducción

En esta ponencia nos proponemos difundir dos líneas de trabajo desarrolladas en el marco del Proyecto de Investigación “Umbrales semióticos y contactos culturales: sobre algunas intervenciones de viajeros, científicos y pedagogos (Argentina 1854-1932)”, más precisamente en torno a las figuras del geólogo y doctor Joaquín Frenguelli y del filósofo y psicólogo Carlos Jesinghaus. Ambos viajeros, científicos y pedagogos extranjeros tuvieron una presencia importante en el escenario “nacional” durante la primeras décadas del siglo XX y el campo de acción en el que se desarrollaron fue la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas de la Universidad Nacional del Litoral cuya sede se encontraba en la ciudad de Paraná, Entre Ríos. Tomaremos el período 1920 a 1932, momento en el cual funcionó la institución en esa ciudad.

La investigación propone reconstruir el “mapa” de los viajeros (extranjeros) y la cartografía de sus contactos culturales e intelectuales con el campo científico y pedagógico local, a partir de aportes provenientes de la historia cultural, la semiótica, el análisis de los discursos y los estudios culturales.

Partimos de la idea que la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas funcionó como un umbral semiótico (Camblong 2009) y zona de contacto cultural (Pratt, 2001 [1992]). Es a partir de esto que se destacan las figuras de Frenguelli y Jesinghaus durante el período en el que se desarrolló la UNL en Paraná (1920-1932), una institución educativa y científica pionera en el país.

El objetivo es reflexionar en torno al rol que aquéllos tuvieron en los procesos de construcción y reconfiguración del campo científico y pedagógico, en su vinculación con los proyectos político-culturales e intelectuales locales.

El relevamiento y análisis de archivos en distintas instituciones de la localidad de Paraná, ha permitido conocer aspectos biográficos de los Dres. Joaquín Frenguelli y Carlos Jesinghaus y su relación con las instituciones locales y nacionales, al igual que sus aportes en el campo de la geología y la psicología respectivamente. Ambos ocuparon cátedras en la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas dependiente de la Universidad Nacional del Litoral.

Retomamos algunos de los interrogantes de nuestra investigación para tratar de dilucidar el lugar de los intelectuales mencionados:

¿Es posible pensar los enclaves institucionales educativos en Argentina como umbrales de contacto cultural a principios del siglo XX?

¿Podemos entender los marcos institucionales que dieron lugar a los escenarios educativos donde se pusieron en escena la enseñanza, la formación docente y la construcción de las identidades intelectuales, específicamente en Paraná, como espacio de despliegue de “trayectorias”?

¿Resulta potente pensar que tales trayectorias diseñaron, en su movimiento, zonas de contacto cultural que podrían más bien funcionar como claves de semiotización, parciales y perspectivas, sobre fragmentos del tejido de la Historia Cultural y Educativa argentina en los que se engarzaron y establecieron complejos vínculos comunicacionales viajeros, científicos y pedagogos?

Aunque las respuestas a éstos interrogantes no están acabadas, compartimos aquí algunas primeras líneas interpretativas que nos permitan vincular en secuencia a viajeros, científicos e intelectuales (foráneos y locales) a partir de sus intervenciones en enclaves institucionales locales, como umbral de contactos culturales.

Primeramente consideramos bajo el rótulo de “viajeros”, “científicos” y “pedagogos” a Frenguelli y Jesinghaus porque, como dice Mario Sebastián Román (2012: 17), encontramos un desplazamiento entre “destinos, tiempos y contextos” en sus trabajos académicos ya que, aunque sus formaciones y parte de sus recorridos intelectuales se llevaron a cabo en Europa, sus estancias, trayectorias y producciones científicas en territorios argentinos lograron constituir piezas fundacionales del campo y del discurso científico moderno, mientras que el lugar que ocuparon en la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas les permitió formar parte de proyectos político-culturales e intelectuales (como por ejemplo la colaboración Sagarra-Jesinghaus que se comentará más adelante).

Estos intelectuales, como viajeros provenientes de Europa, tuvieron un rol social e histórico preponderante en la construcción y configuración del campo cultural y científico local, nacional e internacional al insertarse en la Universidad Nacional de Litoral, una vez radicados en Entre Ríos, teniendo en cuenta que la universidad funciona como un lugar de institucionalización de la ciencia.

La UNL funcionó como una *zona de contacto cultural* (Pratt, 2011). Esa categoría fue acuñada para explicar las relaciones entre los “colonizadores” y los “colonizados”, o los viajeros y los “viajados”, “no en términos de separación sino de presencia simultánea, de interacción, de conceptos y prácticas entrelazadas, algo que a menudo se da entre las relaciones de poder radicalmente asimétricas.” (Pratt, 2012:34); también es una perspectiva de análisis. La *perspectiva de contacto*, destaca que los individuos que están en esa situación se constituyen en y a través de su relación mutua.

Según el planteo de Pratt, la “literatura de viajes”, es “la materia prima” que permite conocer los encuentros entre “conquistadores” y “conquistados”. En un sentido amplio, se refiere a la escritura que se produce en un espacio social en el cual “culturas dispares se encuentran, chocan y se enfrentan, a menudo dentro de relaciones altamente asimétricas de dominación y subordinación, tales como el colonialismo, la esclavitud o sus consecuencias como se viven en el mundo de hoy.” (Pratt, 2012: 31).

Retomamos el planteo de Pratt (2012) porque permite comprender las múltiples interacciones que se establecen en la UNL durante los años 1919-1930, ya que funcionó como un espacio en el que “personas separadas geográfica e históricamente entran en contacto entre sí y entablan relaciones duraderas” (Pratt, 2012: 33-34). El contacto se establecerá entre viajeros, científicos y pedagogos extranjeros e intelectuales locales y, entre tradiciones y trayectorias intelectuales que darán lugar a múltiples encuentros y desencuentros, polémicas y acuerdos entre las diversas tradiciones científicas y pedagógicas de la época.

La universidad como Umbral Semiótico de Contacto Cultural

A partir de la creación en 1920, en Paraná, de la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas dependiente de la Universidad Nacional del Litoral (primera universidad nacida de la Reforma Universitaria de 1918), la capital entrerriana fue escenario de importantes revoluciones en el campo pedagógico, en relación a la lar-

ga tradición normalista que se ve trastocada a partir de ciertos factores internos y externos.

En cuanto a los factores internos “tenemos la irrupción de enunciados pedagógicos provenientes de los renovadores discursos de la Escuela Nueva, la Escuela Activa y el Pragmatismo norteamericano, introducidos por parte de muchos de los propios normalistas graduados en la Normal de Paraná, y que encuentran en la figura de la Dra. Celia Ortiz de Montoya quizás el más relevante exponente” (Román, De Biaggi, et al: 2016).

En los años '20 del siglo pasado, la tensión entre posturas pedagógicas antagónicas entre pedagogos renovadores y normalistas con un discurso renovado alcanzó su clima máximo.

A pesar del conflictivo escenario, el proyecto institucional renovador logró concretarse, y dando lugar a otros factores que reorganizarían el campo educativo, esta vez por fuera del discurso normalista, tenemos que finalmente la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas se creó de acuerdo con lo previsto por la Ley Nacional N° 10.861 del 17 de octubre de 1919, y el decreto del Poder Ejecutivo de la Nación del 18 de marzo de 1920, el cual disponía la creación de la Universidad del Litoral. De ella dependía el nuevo establecimiento educativo, que tomaba como base la Escuela Normal de Profesores de Paraná. Remarcando el quiebre y la discontinuidad en el curso de la historia educativa de la ciudad, la anexión de la Escuela Normal fue vivida dramáticamente como el final de una época, según se puede rastrear en diversas fuentes, aunque con matices (véanse: Romero Vera, 1969 y Uzín, 1969). La Facultad puede entenderse así como escenario de un profundo trastocamiento de las instituciones de formación de los docentes, del perfil profesional, del régimen de acreditaciones académicas y de las prácticas de enseñanza.

En la nueva estructuración curricular universitaria, se preveían niveles y circuitos diferenciados de formación (Romero Vera, 1969): los Doctores en Filosofía y Pedagogía serían los que formarían a los profesores universitarios y secundarios que, a su vez, formarían a los maestros normales y, además, tendrían a su cargo la dirección de la enseñanza primaria, secundaria y normal así como la de la universitaria que, mediante los Consejos Directivos y Superior, ejercerían ellos y sus discípulos, los profesores secundarios. La inserción de estos profesionales en la Facultad -y la Escuela Normal, ahora anexada-, fue conflictiva (Romero Vera, 1969). El contraste entre el nuevo plantel docente y el maestro normal tradicional impactó hondamente en la vida académica, ya que por primera vez el campo pedagógico entrerriano veía trastocados y redefinidos sus principios de ordenamiento y su legitimidad en función de criterios

construidos fuera de la provincia y ajenos a la tradición normalista paranaense. Ese reordenamiento es la resultante de la tarea llevada a cabo por un nuevo sujeto: el pedagogo.

El entramado político-cultural anterior termina de complejizarse con la irrupción, tampoco apacible, en la escena pedagógica universitaria de reconocidos científicos europeos (varios de ellos viajeros que realizaron relevantes expediciones científicas por la provincia y el resto del territorio nacional) que pasaron a formar parte del plantel docente y de la dirigencia de la Facultad. Tales fueron los casos de José Imbelloni (antropólogo y naturalista), Guido Bonarelli y Gaetano Rovereto (geólogos); los alemanes Franz Pingsdorf (astrónomo), Franz Kühn (geógrafo) y los viajeros y pedagogos que nos competen en esta línea de la investigación: el italiano Joaquín Frenguelli (médico y naturalista) y el alemán Karl Jesinghaus (psicólogo).

La Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales podría pensarse como una zona de fronteras, de umbralidad (Camblong, 2005), en la que se ubicaron los sujetos pedagógicos. La transformación institucional marcada por el pasaje de la formación normalista a la formación universitaria, desde nuestra perspectiva fue la que dio lugar a zonas de umbralidad en la formación profesoral. Umbralidades que al hacer estallar el sentido que estructuraba las organizaciones institucionales anteriores, generó desequilibrios, produjo reordenamientos que transformaron el orden educativo anterior e interpeló a los sujetos pedagógicos al confrontarlos con los límites de los posibles desempeños semióticos que podían realizar en relación con sus propias prácticas pedagógicas.

La Facultad funcionó como zona de contactos culturales que se instalaban por la puesta en relación entre sujetos de muy diversas tradiciones, formaciones y procedencias. En esas umbralidades y zonas de contacto, es donde desplegarán sus trayectorias los doctores Jesinghaus y Frenguelli.

Joaquín Frenguelli: un viajero naturalista por el Litoral

Los viajes, en la vida de Frenguelli, tuvieron un papel primordial. Por un lado, “despertaron su vocación naturalista” (Teruggi, 1981:12) y, por otro lado, permitieron el desarrollo de sus estudios. Numerosos naturalistas se lanzaron a la empresa de la descripción y clasificación del mundo, en diferentes épocas. Frenguelli lo hace en el siglo XX, época en que la cultura científica y la cultura visual (Lois, 2013; Román, 2016) se encontraban en un giro epistémico diferente al que dieron inicio a los viajes de exploración de los primeros naturalistas. Las características de la obra

de Frenguelli y las condiciones de producción científica de la Geología como ciencia, se encuentra en un estado inicial de estudio, en esta investigación. No obstante, consideramos que el naturalismo, tuvo diversas expresiones. Apuntamos, de modo introductorio y asumiendo el riesgo de simplificación, que durante la existencia del virreinato del Río de la Plata, fue Dámaso Larrañaga el “naturalista criollo más distinguido de toda la época [cuya] preocupación principal fue taxonómica” (Asúa, 2010:118). La importancia de los clérigos, Larrañaga era uno de ellos, interesados en la historia natural, se ve declinada con la emergencia de los naturalistas viajeros de la talla de Azara, Haenke y Bonpland. La aparición en la escena científica de la época de esos naturalistas “representó una transición desde la historia natural ilustrada hasta la historia natural romántica” (de Asúa, 2010:129). A diferencia de ellos, Frenguelli, va a polemizar con Ameghino y d’Orbigny, polémica de la que nos ocuparemos en el trabajos siguientes para detenernos en aspectos biográficos que ponen de manifiesto la relación del geólogo con sus viajes de exploración y los avances que efectúa en disciplinas como la Geológica, la Botánica y las numerosas ciencias que estudió y desarrolló.

Consideramos que los viajes de Frenguelli no son meras ilustraciones biográficas sino que, por el contrario, constituyen un aspecto central del desarrollo de sus trabajos y, fundamentalmente, son la condición de posibilidad de su inserción en la UNL.

Frenguelli viaja desde Italia hacia la Argentina, en donde vivió hasta su fallecimiento en 1958, y su producción intelectual es posible a partir de los viajes de exploración que realiza. Nació en Roma, en 1883 y vivió allí durante 28 años, los restantes 47 años de su vida, se radicó en Argentina. La profesión de su padre - pintor, restaurador, especialista en la obra de Rafael y contratado por el Papa León XIII- le permitió vivir, durante gran parte de su infancia, en el Palacio Letrano. Conocemos a partir del estudio de Teruggi (1981) que su trayectoria educativa fue realizada en Italia y que inició sus estudios de medicina 1903, en la Facultad de Medicina de la Real Universidad de Roma, doctorándose el 18 de julio de 1909. Es interés de este escrito, apuntar la relación- el acercamiento, en un primer momento y el desarrollo posterior- que Frenguelli establece entre la Geología y otras disciplinas y los viajes de exploración, especialmente aquellos que realiza paralelamente, con su desempeño como docente de la Universidad Nacional del Litoral.

Es en el trascurso de sus estudios de medicina el momento en que comienza a frecuentar el Laboratorio de Anatomía Comparada, dirigido por el profesor Juan B. Grassi. También, toma un curso de Entomología Agraria y, años siguientes, ingresa a la Sociedad Zoológica Italiana (1904) y a la Asociación Geológica Italiana (1905).

Según Teruggi “la vertiente naturalista se afirma... en numerosos viajes y giras de estudio, especialmente en las cercanías de Roma, y queda confirmada por su participación en el congreso de Naturalistas Italianos efectuados en Milán en 1906, y su inscripción en tres congresos geológicos: el de Liguria (1906), el de Roma – Viterbo (1907) y el de Sicilia (1909). En el segundo de ellos actuó como secretario de las excursiones, y en 1908 publica su primer trabajo geológico, una modesta contribución de siete páginas en el Boletín de la Sociedad Geológica Italiana sobre la excursión a Viterbo.” (Teruggi 1981:12)

Esos primeros viajes, fueron el inicio de una serie de itinerarios que cumplen el doble papel de clave biográfica, para comprender la figura de Frenguelli y, también, de producción intelectual, tal como se apuntó en párrafos anteriores. La biografía, la producción intelectual y los viajes, funcionan como una tríada, cuya definición de cada uno de sus componentes, no puede explicarse sin los demás.

La polifacética vida- médico, naturalista, militar- y prolífica producción intelectual- se cuentan, dentro de su obra edita, 274 títulos y numerosas y reconocidas ilustraciones de especies microscópicas- sitúan a Frenguelli en un plano de reconocimiento nacional e internacional de tal forma que, su llegada a Paraná, es solicitada por estudiantes de la Asociación Estudiantil del Museo Popular.

Su arribo a la Argentina, se produce en el año 1911, se radica en Santa Fe, en donde se desempeña como médico hasta 1915 y, desde 1915 hasta 1920, lo hace en Córdoba. Durante ese período, realiza excursiones por Santa Fe y Entre Ríos y se lanza en la empresa de publicar su primer trabajo no referido a la medicina: *El problema antropogénico en relación con la formación pampeana*, en 1913. Esa época es un momento significativo para la Historia de la Ciencia, ya que en 1911 había fallecido Florentino Ameghino y, “la intelectualidad argentina, estaba enconadamente dividida en ameghinistas y antiameghinistas”. (Teruggi, 1981:17). Los ecos locales de tal encono, pueden leerse a través de las páginas del diario *La Acción* de Paraná. En esta investigación nos encontramos en una etapa de desarrollo inicial, de la reconstrucción de tales debates, teniendo en cuenta el desarrollo de la Geología y los modos validados de hacer ciencia, en la época.

Mientras continúa desempeñándose como médico- en 1929 decide abandonar definitivamente esa profesión- realiza distintos estudios geológicos, específicamente aquellos referidos a la geología de las barracas del Paraná. Su llegada a la ciudad de Paraná, es comentada de manera auspiciosa por el diario *La Acción* que expresa en su sección Viajeros distinguidos que: “Mañana llegará el Dr. Joaquin Frenguelli de los mejores centros de estudios de la docta Córdoba. El estudioso maestro viene,

como ya lo ha hecho otras veces con fines de estudiar y observar la geología de nuestras barrancas.” (La Acción, 01/01/1920).

Los vínculos que establece el geólogo con el Museo Popular de Paraná, activa institución en la vida cultural de Paraná durante el período estudiado, le permitieron exponer en varias oportunidades, algunos de sus trabajos como los referidos al post terciario, y, paralelamente, contribuyeron a la gestación de vínculos con intelectuales locales y también con otros viajeros y extranjeros, que tuvieron una destacada participación en la UNL. Mencionaremos algunos tales como Antonio Serrano, José Babini, José Imbelloni, Josué Gollán, Francisco de Aparicio, José Serrano, Arturo Vázquez Cey, Carlos Onetti, Gustavo Fester y Francisco Khün.

La UNL: redes, contactos, trayectorias y umbralidades

Los viajes por Italia son el inicio de la labor, en tanto naturalista, de Frenguelli, tal como se expuso en párrafos anteriores. El comienzo de un itinerario y una trayectoria que alcanzará un pronunciado desarrollo y, posterior maduración, con su ingreso a la carrera docente en la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas de la UNL y la siguiente participación en instituciones como el Museo de La Plata.

Mientras vivió en Roma, es posible que haya conocido a Gaetano Rovereto y durante su breve afincamiento en Córdoba se vinculó con Adolfo Doering- naturalista alemán integrante de la comisión científica que formó parte, en 1879, de la “campaña del desierto” del General Roca.

Consideramos que los vínculos que establece Frenguelli, en la UNL entendida como zona de contacto- categoría que desarrollamos en la introducción de este trabajo-, producen modificaciones en la red de intelectuales (Salvatore, 2007) y en la producción de conocimientos locales y foráneos.

La llegada de viajeros extranjeros a la zona de contacto de la UNL, resignificará los modos en que se vincularán intelectuales locales y extranjeros y creará nuevas tensiones entre el conocimiento local y el transnacional. Esas tendencias, aparentemente antagónicas, dan cuenta de las complejas relaciones de las empresas del conocimiento. Según Salvatore (2007), “las elites intelectuales locales requieren y usan una red de contactos internacionales para validar sus demandas de autoridad sobre saberes localizados, intelectuales extranjeros recolectan y sistematizan evidencia local para fundar empresas intelectuales de vasto alcance geográfico. Aunque aparentemente todos se rigen por ciertos modelos acerca de lo que significa

hacer “ciencia”, “literatura” o “estudios sociales”-modelos que ciertamente cambian con el contexto histórico y sociopolítico-” (2007:13).

Frenguelli ingresa a la UNL al momento de su creación. Fue nombrado el 3 de diciembre de 1920 profesor de Geología y Paleontología en la Facultad de Ciencias de la Educación. Más tarde, el 12 de abril de 1922 fue designado profesor suplente, y luego, el 26 de octubre del mismo año, profesor titular por concurso de la cátedra de Geografía Física Morfológica en la misma Facultad. También en 1922, a propuesta del Presidente de la Academia Nacional de Ciencias en Córdoba, el Dr. Adolfo Doering, se lo honra como Miembro Activo y vocal del consejo de la alta Institución”. (Teruggi, 1981:22)

La designación en la UNL le permitió continuar con trabajos realizados anteriormente, ya que en 1918, fueron editados cinco de sus trabajos, entre ellos, *Contribución al conocimiento de la Geología de Entre Ríos*, en el cual Frenguelli continúa y amplía las observaciones de d’Orbigny.

En 1929 fue nombrado Director del Seminario de Geografía y dictó, debido a la ausencia de profesores titulares, los cursos de Introducción a los Estudios Geográficos, Geografía Física Climatología y Oceanografía, y Geografía Física Argentina.

Las actividades de Frenguelli en docencia en la UNL y en instituciones vinculadas a ella, se producen entre los años 1920 y 1933. La intervención de la Facultad, en 1931, no lo expulsa de sus cargos sino que lo confirma en ellos, aunque no lo gratará hacerse cargo, como director *ad honorem*, del Museo de Historia Natural de la universidad.

Cuando la UNL se transforma en el Instituto Nacional del Profesorado sus cátedras se transforman en “diez horas de ciencias y letras en la Sección de Geografía e Historia Natural, pero en cambio se lo nombra director interino *ad honorem* de la Sección Profesorado en Geografía.” (Teruggi, 1981:24).

Nos encontramos abocados al estudio de la naturaleza de sus cursos y las fuentes disponibles sobre el dictado de los mismos.

Carl Jesinghaus y la llegada de la psicología experimental y la orientación vocacional

Otra de las líneas de investigación a las que nos referiremos es la del psicólogo y filósofo alemán, Carl Jesinghaus quien fuera pionero en instituciones científicas y educativas del país, pero su paso por Paraná y su desempeño académico en la Fa-

cultad de Ciencias Económicas y Educativas fue fundante tanto para el campo de la Orientación Vocacional como para la psicología en la Argentina. Es a partir de la aparición de ésta y otras figuras en la conformación del campo universitario en la zona que podemos reafirmar la hipótesis de la importancia que tuvieron los viajeros científicos y pedagogos en la Universidad Nacional del Litoral, como umbral semiótico, en la configuración del campo científico-universitario.

Carl Jesinghaus, nacido en 1886 en Düsseldorf, Alemania, fue filósofo y psicólogo, egresado del laboratorio de Psicología de Leipzig, inició su carrera como ayudante de Wilhelm Wundt. Llegó a la Argentina en 1913 para reemplazar al Dr. Schutlze en la cátedra de Psicología del Instituto del Profesorado de Buenos Aires (entablado una serie de triangulaciones que remiten a Jesinghaus encontramos a Johannes Heinrich Schultz, único psicólogo coetáneo). También en Buenos Aires, pero en 1923 dicta un curso titulado Psicología de los Pueblos durante la suplencia de Coriolano Alberini en Psicología II de la Universidad de Buenos Aires, por ese entonces a cargo del vicedecanato –o decanato, según un cruce de fechas.

La llegada de Jesinghaus a la Argentina permite estrechar lazos con el Dr. Antonio Sagarna, quien fue Ministro de Gobierno de la provincia en 1913, decano de la Facultad de Ciencias de la Educación – El diario de Paraná 21/04/1922- y posteriormente, en 1923, Ministro de Instrucción Pública de la Nación en el gobierno de Marcelo Torcuato de Alvear hasta que en 1928, con acuerdo del Senado, Alvear lo nombró Ministro de la Corte Suprema de Justicia cargo que duró hasta 1947. Es a partir de este *contacto cultural* que el alemán comienza un fecundo trabajo en la Universidad Nacional del Litoral.

Encontramos, en relevamiento de fuentes primarias (El Diario de Paraná de 1921), las actuaciones de este docente en la Universidad Nacional del Litoral. De esta manera pudimos advertir cómo el filósofo y académico alemán participó de una profusa cantidad de actividades: durante 1921 Jesinghaus dictó “Curso de Filosofía: la Religión de los Antiguos Griegos”, así como “Crecimiento Infantil: Talla y peso”. Además participó como vocal en mesas de examen de Inglés junto con Amelia Grosemmy –presidiendo- y Arturo Laroche; mientras que en el Curso de Psicología presidió la mesa de examen con Maximio Victoria y Francisco Pingsdorf como vocales.

Por otra parte, en el diario del día 30 de noviembre de 1922 se publica, en una noticia sobre la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del litoral, la referencia al Laboratorio de Psicología Experimental que dirigirá Jesinghaus, de manera precursora en dicha institución: “Ha llegado a esta Facultad, una buena colección de aparatos para el laboratorio de psicología experimental que

está bajo la dirección del doctor Carlos Jesinghaus. Con esta adquisición se ha dado otro paso hacia adelante en la organización de dicha institución y ya se podrá dar en el año venidero, una orientación netamente moderna y experimental, a la enseñanza de aquella materia” (El Diario 30/11/1922)

Cabe destacar que en 1923, Jesinghaus, presenta en el Congreso del Trabajo que tuvo sede en la ciudad de Rosario, un proyecto en el que propone la creación de un Instituto Central de Orientación Profesional en Buenos Aires que se efectiviza por un decreto del Poder Ejecutivo del 2 de mayo de 1925 y que el alemán dirige en primer nivel.

Es nuevamente el Dr. Sagarna, quién lo llevaría a Buenos Aires para que se haga cargo del Instituto Central de Orientación Profesional de Buenos Aires en 1927, cuando abandona Paraná. En 1930 Jesinghaus envió su adhesión para la segunda creación de la Sociedad de Psicología y en ese mismo año, luego del golpe de estado militar dirigido por José Félix Uriburu que derrocó al presidente Hipólito Yrigoyen, el Instituto pierde el apoyo gubernamental siendo transferido al Museo Social Argentino.

En 1934 Carl Jesinghaus renuncia a su cargo de Director del Instituto de Orientación Profesional en el Museo Social Argentino y regresa a Alemania para ocupar la cátedra vacante de su maestro Wundt, donde un primer momento se lo vincula con el nazismo (Plotkin, 2003). Esto no es impedimento para que Jesinghaus vuelva posteriormente a la Argentina en 1948 para organizar el Instituto de Psicotecnia en Tucumán que se implementa en 1950. Su muerte se da en Alemania en ese mismo año.

Cabe mencionar que es a partir de la fecunda participación de éste extranjero en diferentes actividades pioneras en psicología en nuestro país que la corriente krausiana de esta disciplina toma un lugar hegemónico en relación a la propuesta de la psicofisiológica del socialismo.

Psicología Experimental y Psicotecnia

Destacamos que la influencia de Carl Jesinghaus es vital en la disputa dentro de la Psicología que daba la psicotécnica, que es la porción de la psicología cuya finalidad no es teórica, sino que es psicología aplicada. La psicotécnica, con base en la Psicología Experimental que Jesinghaus trae de su maestro Wundt toma consistencia a partir de institucionalizarse en el Laboratorio Gabinete de Psicología Experimental de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNL que él mismo dirigía.

Según Florencia Ibarra (2010), la línea krausista, representada Carl Jesinghaus, desde el Instituto Central de Psicotécnica y Orientación Profesional, planteará un modelo un tanto diferente al del socialismo, encarado en Alfredo Palacios en el uso de la Psicología de corte teórico. En concordancia con los diseños krausistas, el Instituto de Orientación Profesional que propone y dirige Jesinghaus ubica a la psicología en el lugar de orientar y compatibilizar la vocación y la aptitud con los aspectos socioeconómicos de las profesiones.

Como exponente de la psicotecnia el psicólogo alemán la propone como una herramienta para la distribución del potencial humano con el fin de generar mayores posibilidades en la producción de riquezas.

En el Laboratorio de Psicología Experimental de la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas, que mencionáramos anteriormente, da inicio a los fundamentos del Instituto de Orientación profesional, y a la importancia de este campo en la formación de docentes y pedagogos. Una problemática que se plantea, casi exclusivamente, en la enseñanza superior de profesores.

En relación al nuevo campo de la orientación profesional en la Argentina, Jesinghaus asegura, que se logrará un nuevo orden social ya que contribuirá “a disminuir la desocupación porque apunta a lograr un equilibrio entre la demanda y oferta en cada gremio” y entonces cumple con una importante función: “contribuirá a mantener la paz entre las clases de nuestro pueblo” (Jesinghaus, 1924:399).

En un primer momento la psicotecnia y la orientación profesional se habían implantado en el país principalmente en el campo del trabajo (Jesinghaus, 1923), pero las ideas de Jesinghaus impulsan también a implementarse en las escuelas primarias (Jesinghaus, 1927). El material de referencia seguirá siendo analizado minuciosamente en la segunda etapa de la investigación pero en un primer acercamiento hemos arribado a las siguientes conclusiones: en relación a los primeros escritos sobre orientación profesional de 1924, Jesinghaus asegura que debe aplicarse tomando en cuenta la idoneidad corporal del sujeto; su vocación espiritual; la situación económica del joven y de su familia; la situación del mercado de trabajo y sus futuras perspectivas (Jesinghaus, 1924:395). En el modelo propuesto por el alemán para determinar las disposiciones para futuras profesiones, no sólo se consideran las aptitudes (idoneidad corporal), también se considera la vocación y el marco socio económico de inserción de la profesión de los sujetos. Esta determinación diversa le permite afirmar que: “el trabajo de acuerdo con las capacidades no produce tanta fatiga” (Jesinghaus, 1924:397). En relación a la incorporación del campo de la orientación profesional a la escuela primaria, Jesinghaus asegura que más allá de las conclusiones que arriban “los test” que se realizan en situaciones

excepcionales, ellos no podrían “reemplazar los datos de un estudio prolongado y en tan diferentes situaciones, como es posible realizarlo en la escuela. No cabe duda de que sería el ideal, si el consejero de orientación pudiera disponer de tal fuente completa como sería una libreta escolar conteniendo toda la historia del niño con los datos de las observaciones sistemáticas del medio escolar y del cuerpo de profesores, con una sólida preparación psicológica. Sería perfecto el retrato psicofísico del alumno, y una base óptima para la obra de orientación”. (Jesinghaus, 1927:10)

A partir de un rastreo de fuentes en el período que el psicólogo alemán estuvo radicado en Paraná podemos encontrar los siguientes escritos (sujetos a análisis en la segunda etapa de investigación), que trabajan estas y otras cuestiones:

“La cooperación de la Escuela Primaria en la orientación profesional de sus alumnos” de 1923

“Sobre la creación de un instituto central de orientación profesional en la Capital de la República” de 1924

“Las ideas pedagógicas de Wundt” de 1927.

Alguno de los escritos pueden encontrarse en el “Boletín del Centro de Psicotecnia y Orientación Profesional de Buenos Aires”, que fuera el órgano oficial de dicho centro y que agrupaba principalmente a alumnos y egresados del Instituto de Psicotecnia y Orientación Profesional, creado en Buenos Aires, en 1925, y dirigido por Carlos Jesinghaus hasta 1934.

A modo de conclusión

A partir del relevamiento de una serie de fuentes primarias, tanto de medios de comunicación impreso, como de materiales educativos e institucionales de la Universidad Nacional del Litoral hemos empezado a vislumbrar algunos emplazamientos institucionales claves como las transformaciones marcadas por el pasaje de la formación normalista a la formación universitaria, que fueron las que dieron lugar a zonas de contacto cultural que produjeron reordenamientos transformadores en el orden del discurso educativo, generando redes de comunicación entre viajeros, científicos y pedagogos extranjeros y locales. La Facultad de Ciencias Económicas y Educativas funcionó como zona de contactos culturales que por su misma pue-

ta en relación llevó a sujetos de muy diversas tradiciones, formaciones y procedencias, a compartir la enseñanza en la universidad.

Es así que personajes como Joaquín Frenguelli y Carl Jesinghaus tuvieron lugares protagónicos en sus campos específicos gracias al lugar que les brindó la universidad y los contactos establecidos en suelos litoraleños. Podemos también afirmar, aunque seguiremos indagando en lo que resta de la investigación, que estos “viajeros” fueron protagonistas a la hora de transformar el orden educativo imperante a principios del siglo XX.

Fuentes Primarias J. Frenguelli

FRENGUELLI, Joaquín (1918), “Notas preliminares sobre la constitución geológica del subsuelo en la cuenca de Córdoba”, del *Boletín de la Academia Nacional de Ciencias de Córdoba*, Tomo XXIII, Buenos Aires: Imprenta y Casa editora Coni. pp. 203 a 220.

----- (1918), *El problema antropogénico en relación a la formación pampeana*, Buenos Aires (sin mención de editor).

----- (1919), “Sobre un astrágalo humano del pampeano superior de los alrededores de Córdoba”, de la *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, Año VI, N°1, Córdoba: Bautista Cubas.

----- (1927b), “Il Cerro Colorado”, Estratro dal Fascicolo *Le Vie d'Italia e dell' América Latina*, Anno 6, N°12, Milano: Arte Grafiche E. Calambrei & C.

----- (1927c), “Sobre la posición estratigráfica y la edad de los basalitos del río Uruguay”, de los *Anales de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos GAEA*, Tomo II, N°3, Buenos Aires (sin mención de editor).

(1927d), “Nuevo tipo de alfarería indígena ornitomorfa”, del *Boletín de Educación. Consejo General de Educación de Santa Fe*, 4ª Época, N°24, Santa Fe: Talleres Gráficos del Litoral.

----- (1928), “La quebrada de la conchas”, Estratro dal Fascicolo *Le Vie d'Italia e dell' América Latina*, Anno 6, N°6, Milano: Arte Grafiche E. Calambrei & C.

----- (1928), “Observaciones geológicas en la región Costanera Sur. Resultados de la misión científica de la Facultad de ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral en el Litoral Atlántico Sur de la Provincia de Buenos Aires. Marzo-abril 1924”, de los *Anales de la Facultad de Ciencias de la Educación*, Tomo II, Sección de Historia y Geografía, N°5, Paraná: UNL. pp.1-145.

- (1930), “Nomenclatura estatigráfica patagónica”, de los *Anales de la Sociedad Científica de Santa Fe*, Tomo II, Buenos Aires: Tomás Palumbo. pp. 1 y ss.
- (1930a), *Las Guayquerías de San Carlos en la provincia de Mendoza*, Santa Fe: Imprenta de la Universidad Nacional del Litoral, N°).
- (1932b), “Perfiles Geológicos de las Márgenes del Río Salado (Santa Fe)”, de las *Publicaciones del Museo Antropológico y etnográfico de la Facultad de Filosofía y Letras*, Serie A, II, Buenos Aires: Imprenta de la Universidad. pp. 83 y ss.
- (1936), *La Serie Geológica de la República Argentina y su relación con la antigüedad del hombre*. Tirada aparte del Tomo I de la *Historia de la Nación*. Buenos Aires: Imprenta de la Universidad.
- (1944), “Excursiones al territorio del Neuquén y a las Provincias de Mendoza y La Rioja”, extracto de la *Revista del Museo de La Plata* (Nueva Serie), Sección Oficial, La Plata: Coni. pp.87-102.
- (1954), “La margen derecha del Río Paraná a la altura del pueblo de Cayastá. Santa Fe. Notas geológicas y morfológicas”, *Geología*, Tomo XVII, N°65, Ministerio de Educación de la Nación- Universidad Nacional de Eva Perón, Facultad de Ciencias Naturales y Museo: Buenos Aires: Imprenta y Casa editora Coni.
- (1920), *Contribución al conocimiento de la Geología de Entre Ríos*, Recuperado de <http://www.biodiversitylibrary.org/bibliography/3645> (con acceso: 28/02/2016)

Fuentes primarias C. Jesinghaus

- Jesinghaus, Carlos** (1924 [1923]), Sobre la creación de un Instituto Central de Orientación Profesional en la Capital de la República. En revista *Humanidades*, Tomo VIII, págs. 395-399, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Imprenta y Casa Editora Coni, Buenos Aires.
- (1927 [1923]) La cooperación de la Escuela Primaria en la orientación profesional de sus alumnos. Ministerio de justicia e instrucción pública. Instituto de psicotécnica y de orientación profesional, Buenos Aires.
- (1929) Instrucción Pública, Instituto de Psicotecnia y Orientación Profesional. La Selección y Orientación Profesionales en su alcance económico y social. Ministerio de Justicia de Buenos Aires.

- (1929 bis) La selección y orientación profesionales en su alcance económico y social. Argentina Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Boletín del Centro de Psicotecnia y Orientación Profesional, Nros 1 a 4, 1930- 1931. Centro de Psicotecnia y Orientación Profesional, Instituto de Psicotecnia y Orientación Profesional, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Buenos Aires
- “El Diario de Paraná” ejemplares disponibles desde 1918 hasta 1926, en el Archivo de la Provincia de Entre Ríos, Hemeroteca de la Provincia.

Bibliografía

- ASÚA, Miguel de**, 2010, La ciencia de Mayo: La cultura científica en el Río de la Plata, 1800-1820. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CAMBLONG, Ana María**, 2005, Mapa Semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones, Posadas: Facultad de Humanidades y Ciencias. Sociales, UNaM.
- DE MIGUEL, Adriana**, 1997, “La nueva configuración del campo profesional, las transformaciones en el sujeto pedagógico y el retorno de la didáctica, en la historia del discurso pedagógico en Entre Ríos (1930-1966)”, en: Puiggrós, A. (dir.) y Ossanna, E. (co-ord.) La educación en las provincias (1945-1985), Tomo VII de la colección “Historia de la Educación en la Argentina”. Buenos Aires: Galerna.
- IBARRA, Florencia**, 2010, “Relevamiento de fichas, protocolos y documentos con prácticas psicológicas utilizados en el área laboral tendiente a la construcción de una genealogía conceptual: Argentina 1920-1955”, en Revista de Historia de la Psicología (UBA-CyT Po46, 2008- 2010), N° 3. ISSN 1852 2270. Disponible en http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_a_dicio-nal/obligatorias/034_historia_2/Archivos/inv/revista_de_historia_psicologia_3.pdf
- JESINGHAUS, Carlos**, 1924 (1923) “Sobre la creación de un Instituto Central de Orientación Profesional en la Capital de la República” en Revista Humanidades, Tomo VIII, págs. 395-399, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Imprenta y Casa Editora Coni, Buenos Aires.
- 1927 (1923) La cooperación de la Escuela Primaria en la orientación profesional de sus alumnos. Ministerio de justicia e instrucción pública. Instituto de psicotécnica y de orientación profesional, Buenos Aires.

- LOIS, Carla** [et.al.], 2013, Geografía y Cultura Visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio. Rosario: Prohistoria.
- PLOTKIN, Mariano**, 2003, Freud en las pampas. Orígenes y desarrollo de una cultura psicoanalítica en la Argentina (1910-1983). Buenos Aires: Editorial Sudamericana
- PRATT, Mary Louise**, 2011 (1992), Ojos imperiales: literatura de viajes y transculturación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ROMÁN, Mario Sebastián**, 2014, “La enseñanza en la universidad como ‘umbral’ de contactos culturales: viajeros, científicos y pedagogos en la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas de la Universidad Nacional del Litoral (Paraná, 1919-1930)”. En: El Cardo. N° 12. La enseñanza en la universidad. Revista del Área de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná, Entre Ríos, ISSN 1514-7347. pp. 57 a 64.
- (dir.), 2016, La pluma y la lente: viajeros europeos por Argentina durante el siglo XIX, entre el orden de la escritura y el orden de la mirada. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- ROMÁN, Mario Sebastián, DE BIAGGI, María Lidia** [et. Al], 2016, “Umbrales Semióticos y Contactos Culturales: sobre algunas intervenciones de viajeros, científicos y pedagogos (Argentina 1854-1932)” en Memorias del XIV Encuentro Nacional de Carreras de Comunicación: ENACOM Jujuy 2016. San Salvador de Jujuy : Universidad Nacional de Jujuy, 2016. Libro digital. ISBN 978-987-3926-18-1. Páginas 366 a 379. Disponible en: <http://enacom2016.com/images/Libro%20-%20Memorias%20del%20XIV%20ENACOM%20-%20Jujuy%202016%20-.pdf>
- ROMERO VERA, Ángela**, 1969, “Concepto, idea y realización de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral” en Cuaderno de Historia de la Educación 4001, Publicación editada por el Departamento de Administración, Sociología e Historia de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná, Entre Ríos. .
- TERUGGI, Mario E.**, 1981, Joaquín Frenguelli. Vida y obra de un naturalista completo. Grandes ítalo-argentinos. N°6. Buenos Aires: Asociación Dante Alighieri.
- SALVATORE, Ricardo** (comp.), 2007, Los lugares del saber, Rosario: Beatriz Viterbo Editora.

La trayectoria política, intelectual e institucional de Juan Carlos Tedesco en los años sesenta y principios de los setenta. Su pionero uso de Antonio Gramsci en *Educación y Sociedad en la Argentina, 1880–1900*

SEBASTIÁN GÓMEZ

sebastianjorgegomez@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Universidad de Buenos / CONICET

A modo de introducción

La presente ponencia pretende contribuir a la indagación del derrotero de Antonio Gramsci (1891-1937) en la pedagogía crítica de nuestro país¹. Particularmente, se concentra en el itinerario de Juan Carlos Tedesco (1944) en los años 60 y principios de los 70 y en su libro *Educación y sociedad en la Argentina, 1880–1900* (1970a) donde, presumiblemente, el acervo gramsciano fue utilizado por primera vez desde la teoría educativa en la Argentina. A la diseminada presencia de Gramsci en la teoría social y educativa contemporánea que justifica el estudio histórico de su recepción, es posible agregar otra razón que marca la relevancia de la ponencia: J. C. Tedesco no sólo es una personalidad de reconocida ascendencia en los debates y políticas educativas actuales sino que también animó la renovación de la pedagogía crítica en los años 60 y principios de los 70. Además de su pionero estudio sobre los orígenes del sistema educativo, el autor se convirtió en un referente de la crítica educativa por aquellos años, dirigiendo la *Revista de Ciencias de la Educación (RCE)* (de 14 números entre abril de 1970 y septiembre de 1975) y publicando artículos en diversas revistas como *Los Libros* (1969 –1976). Egresado en 1968 en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires (UBA), contó, rápidamente, con un vasto trayecto intelectual que amerita trabajos historiográficos específicos. En esta ocasión, la ponencia se centra en su primer libro, *Educación y so-*

1 El manuscrito se enmarca en una tesis doctoral: *La recepción y usos de Antonio Gramsci en el nacionalismo popular pedagógico y la nueva izquierda pedagógica, 1959-1976* (Argentina). Una versión preliminar y acotada del mismo fue publicada en Gómez, S. (2016) Juan Carlos Tedesco y el primer uso de Antonio Gramsci desde la teoría educativa argentina, *Propuesta Educativa*, 46(25), 93-100.

ciudad en la Argentina, 1880–1900, particularmente en su empleo pionero de Gramsci².

El manuscrito expone resultados producidos a través de un enfoque cualitativo, esto es, un enfoque que buscó reconstruir la trama y el sentido del empleo de Gramsci por parte de J. C. Tedesco en determinado período histórico. De ahí que se desplegaron estrategias y técnicas metodológicas de corte cualitativo. Concretamente se recolectaron datos mediante la indagación documental y una entrevista semi-estructurada, siendo las fuentes secundarias y primarias, respectivamente. De los documentos, aunque el centro se colocó en el mencionado libro, se consideraron revistas de la época, fundamentalmente, la *RCE*. Las revistas culturales de aquellos años, además de expresar zonas conflictivas de intersección entre la actividad editorial y la intervención política, dirimieron polémicas que permiten iluminar debates intelectuales del período (Sarlo, 1992; Suasnábar, 2004). La recopilación de datos a través de la entrevista semi-estructurada permaneció animada por los preceptos y procedimientos de la historia oral. La entrevista fue asumida como un proceso por medio del cual el/la investigador/a busca crear una evidencia histórica a través de la conversación con una persona cuya experiencia de vida se considera memorable (Altamirano, 1999). La atención del testimonio recopilado se centró, no en los hechos del pasado, sino en la manera en cómo las memorias son construidas y reconstruidas como parte de una conciencia contemporánea; no en los acontecimientos en sí mismos, sino en los significados sobre los acontecimientos del pasado (Schwarzstein, 2001). En otro orden, se asume que en el análisis de la recepción y usos de autores, la tarea reside no en develar empleos correctos o incorrectos en referencia a una interpretación válida, sino en comprender modalidades y condiciones de posibilidad socio–histórica de determinados usos (Tarcus, 2007; Canavese, 2015). Esto implica situar los usos encarnados por franjas intelectuales en su localización específica, en el clima político–intelectual del período.

2 La indagación sobre el itinerario intelectual de J. C. Tedesco por aquellos años no ha sido un tema recurrente en la historiografía educativa. Entre algunos de los abordajes, destaca Suasnábar (2004: 199–215, *Ibíd.*: 266–272) que le dedica varias páginas al recorrido de la *RCE* y realiza algunas reflexiones sobre el libro de *Educación y sociedad en la Argentina, 1880–1900*. Por su parte, Amar (2013: 29–52), centrando en divisar el itinerario de Pierre Bourdieu en la *RCE*, realiza reflexiones sobre artículos del autor por aquellos años.

Gramsci entre la modernización cultural y la radicalización política

Tanto la autodenominada “Revolución Libertadora” (1955–1958) como su heterogénea base política de apoyo que derrocaron al gobierno constitucional de Perón, se caracterizaron por impulsar la desperonización de la vida social y educativa y, como contrapartida, erigir un proyecto desarrollista o modernizador. El mismo fue expresado cabalmente por la presidencia de A. Frondizi (1958–1962). Estructurado más como un *clima de ideas* o de época que como una ideología política definida (Neiburg y Plotkin, 2004: 237), el desarrollismo también se conformó en una respuesta al fantasma comunista que acechaba a América Latina a partir de la Revolución Cubana (1959).

Desde 1955 las universidades estuvieron marcadas por ambos procesos, es decir, por la pretendida desperonización y por la tentativa modernizadora. Estos procesos aglutinaron a franjas intelectuales que habían permanecido alejadas de la academia durante el peronismo y que dinamizaron una importante actividad intelectual. En 1955, varios intelectuales reingresaron a las universidades, ocupando muchos de ellos roles de conducción. Un emblemático espacio de esta producción *extra muros* durante el peronismo resultó el Colegio Libre de Estudios Superiores, donde se desempeñó una figura influyente, como se verá, en la producción teórica de J. C. Tedesco: Gino Germani (1911-1979). Por su parte, la implantación del desarrollismo como *clima de ideas* fue decisiva en la conformación de las ciencias sociales en nuestro medio. El desarrollismo era esencialmente interdisciplinario y demandaba saberes específicos, al tiempo que reclamaba conocimientos técnicos para la planificación y la intervención. Bajo estos influjos, se produjo a fines de los años 50 una profunda renovación intelectual y trastocamientos importantes en las universidades. Así, por ejemplo, en la Facultad de Filosofía y Letras – UBA, se inauguraron una serie de carreras (entre ellas, Ciencias de la Educación) con una impronta de especialización y énfasis en el trabajo empírico, rompiendo con el modelo anti-positivista de décadas anteriores (Buchbinder, 1997: 192).

Dentro del denominado proyecto modernizador se fomentaron actividades de investigación y desarrollo. Así, se fundó en 1958 el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que tuvo como antecedente al Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas y Científicas (CONITYC), fundado en 1951 durante el gobierno del General Perón. Comandado en sus orígenes por Bernardo Houssay –Premio Nobel de Medicina en 1947–, el CONICET introdujo las figuras del Investigador y el Profesional de Apoyo, dispuso el financiamiento para la dedi-

cación exclusiva de los científicos a la tarea de investigación y definió un programa nacional de becas para la investigación y otro de subsidios para la investigación privada. También estableció convenios con los gobiernos provinciales, las entidades académicas y el sector privado para dar origen a centros de investigación especializados. A fines de los años 50 y en la década del 60 se conformó en toda la región a una constelación de nuevas instituciones y centros privados de investigaciones en ciencias sociales. En 1958 se fundó en nuestro país el Instituto Torcuato Di Tella (ITDT) que tuvo una labor crucial en la modernización de la cultura vernácula en la década del 60. En 1968 se componía de nueve centros de investigación y dos centros asociados, uno de ellos el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE), creado en 1966 y dirigido por Gilda Lamarque de Romero Brest (directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA entre 1961 y 1966).

Exiliado en 1934 en Argentina a causa del régimen fascista italiano, G. Germani fue medular en este proyecto modernizador de las ciencias sociales y en el establecimiento de una *sociología científica*. En materia universitaria, en 1955 fue nombrado profesor titular de la Cátedra de Sociología General y más tarde, en 1957, designado Director de la carrera de Sociología y del Instituto de Sociología de la UBA. Desde el ámbito universitario, G. Germani renovó la investigación social, criticando las versiones ensayistas de décadas previas. Bregaba pues, por la separación de la sociología respecto de la filosofía, por ajustar la enseñanza de la disciplina a una metodología más rigurosa –frente al carácter especulativo y literario predominante–, por contrarrestar el alto grado de politización que invadía a la sociología y trabajar en pos de su especialización. G. Germani instó al estudio empírico predominantemente cuantitativo e interdisciplinario –y a gran escala– de la sociedad argentina. Su obra *Estructura Social de la Argentina* (1955) constituyó la primera pesquisa local basada en los datos aportados por los primeros cuatro censos generales de población realizados entre 1869 y 1947. El efecto conmovedor de la obra es recordado por el propio J. C. Tedesco: “El libro de Germani *Estructura social de la Argentina* provocó un *shock*, porque era un análisis. Por fin... uno decía ‘bueno, tenés datos, tenés que discutir, no son opiniones’” (Tedesco, comunicación personal, 8 de abril de 2015).

Además del terreno universitario, los influjos renovadores de G. Germani a la investigación social transcurrieron a través del Centro de Sociología Comparada del ITDT, fundado en 1964 y dirigido por él mismo hasta 1966, cuando abandonó el país tras la intervención militar que echaba por tierra sus proyectos y trabajos llevados a cabo durante más de diez años. Como parte del afán modernizador de las ciencias sociales, editó, prologó y tradujo un conjunto significativo de obras a partir

de mediados de la década del 40 y durante casi 25 años como director de las colecciones Ciencia y Sociedad (de la editorial Abril) y Biblioteca de Psicología y Sociología (de Paidós). A partir de la hilación entre investigación, docencia y edición, G. Germani se constituyó en maestro de toda una camada de científicos sociales y de otras disciplinas (Filippa, 1997; Buccafusca *et al*, 2000; Blanco, 2004). Su programa de investigación era extenso y reclamaba estudios subsiguientes sobre distintas áreas de la estructura social argentina, entre ellas, la educativa.

Si bien existieron heterogéneas temáticas que estructuraron su labor, la crisis de la sociedad moderna, en el marco de la transición de una *sociedad tradicional* a una *sociedad de masas*, y, por tanto, las posibilidades del surgimiento de regímenes totalitarios ante las contradicciones y conflictos propios del proceso modernizador, sin dudas, fue la más decisiva³. “Nuestra época es esencialmente una época de transición” (1962: 89), afirmaba. La idea de transición dominaba el pensamiento de G. Germani (Vezzetti, 1998: 479). Confiaba en la progresiva racionalización liberal del mundo. Aunque el sociólogo ítalo–argentino presentaba un conjunto de aspectos que diferenciaban las sociedades tradicionales de las sociedades de masas, tres tenían un papel central: a) el tipo de acción y la preponderancia, en la modernidad, de las acciones electivas; b) la institucionalización del cambio –a contramano de la institucionalización de la tradición–; c) la diferenciación y la especialización creciente de las instituciones (Germani, 1962: 71–75).

El estructural funcionalismo animó a una de las principales obras de G. Germani: *Política y sociedad en una época de transición* (1962). Abordaba la estructura social como una totalidad, a la cual definía como un mundo sociocultural que expresaba un conjunto de partes vinculadas entre sí e interdependientes. Este vínculo no suponía necesariamente armonía o equilibrio, sino que contemplaba desarticulaciones o desintegraciones. *Asincronía* era un concepto central en la explicación del pasaje de una sociedad tradicional a una sociedad de masas. En América Latina no se reproducía el modelo seguido por las sociedades de temprana industrialización sino que su desenvolvimiento condensaba un asincronismo, o sea, una conjunción de modernización en ciertas áreas y de tradicionalismo en otras. Este proceso contradictorio acarreaba crisis. Una de las manifestaciones de esta crisis residía en que las reivindicaciones populares se levantaban ante una élite enmarcada dentro de lo que denominaba *tradicionalismo ideológico*. Las élites integraban a los sectores populares mediante mecanismos que, bajo la ilusión de mayor participación,

³ Desterrado por el gobierno de Benito Mussolini, su tarea científica tuvo un marcado tono antifascista. Aunque lo concibió como un proceso totalitario, nunca asoció al peronismo con el fascismo y hasta reconoció el otorgamiento de derechos a la clase trabajadora durante la presidencia de Perón.

cooptaban las libertades políticas y en materia económica –y de forma irresponsable– otorgaban incrementos salariales que generaban posibilidades de consumo (Domínguez y Maneiro, 2004; Rodríguez, 2009). El tradicionalismo ideológico no rechazaba de forma tajante el desarrollo; lo aceptaba parcialmente e intentaba limitar sus efectos socioculturales tan solo a la esfera técnico–económica. Entre las resistencias u obstáculos que atravesaban las sociedades en su proceso de modernización, se encontraba el rechazo de las élites a ampliar la educación a todos los estratos de la sociedad y a conceder importancia adecuada a la enseñanza científica y técnica (1962: 148).

La matriz germaniana animó la primera obra de J. C. Tedesco y, en cierta medida, su uso de Gramsci. La perspectiva, el estilo, las preocupaciones, el marco teórico y las conclusiones de la investigación del autor expresaban aires modernizadores. El propio título es indicativo: *Educación y sociedad en la Argentina, 1880–1900*, aparece, se podría decir, como una profundización de *Política y sociedad*. Se trataba de inscribir al sistema educativo y su génesis al interior de la estructura social. Además de aludir con frecuencia a *Política y sociedad* y a otras obras de G. Germani para fundamentar su perspectiva teórica y citar datos empíricos, la tentativa del libro de J. C., en línea con el prisma modernizador germaniano, se erguía como profundamente renovadora. El encargado de prologar el libro fue Gregorio Weinberg, quien se había desempeñado como profesor titular de Historia de la Educación y de Historia de la Educación Argentina en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA hasta la intervención universitaria de 1966, y ofició de referencia para las nuevas generaciones. Con un vasto trabajo editorial en su haber, había impulsado la traducción local de las *Cartas de la cárcel* de Gramsci en Argentina (1947). La atención de G. Weinberg, resultaba un contundente apoyo a la primera publicación de J. C. Tedesco. En su prólogo, certificaba los aires renovadores de la obra: “La historia aplicada al estudio de un determinado campo de la actividad humana, la educación en este caso, recibe con cierto retardo influjos vitalizadores” (1970a: 11). A través de su impronta científica –léase el análisis de material empírico, el empleo de estadísticas o variables, etc.–, J. C. Tedesco inscribía a la educación dentro de la *revolución científica* que animaba a las ciencias sociales desde algunas décadas.

La reseña del libro a manos de María González, aparecida en el n° 4 de la *RCE* (marzo de 1971), también insistía en la faceta singular y renovadora de la tentativa del autor dentro del campo educativo:

De los escasos estudios que se han publicado sobre Historia de la Educación Argentina, es necesario señalar que casi todos –entre ellos los realizados por Juan P. Ramos, Urbano Díaz, Abel Cháneton, Juan Probst, Evaristo Iglesias, Horacio Solari y otros más– adolecen de un defecto común en cuanto al enfoque: presentan a la educación como una variable absolutamente aislada, sin aparentes relaciones con el resto de la estructura social, económica, política–ideológica, etc., de la que forma parte. Dentro de nuestro conocimiento, el de Tedesco es el primer trabajo elaborado con un criterio metodológico de historia socio–económica sin desvirtuar el proceso educativo en sí mismo, es decir, sin perder de vista que lo que se trata de interpretar es la educación (González, 1971: 60).

Alejado de la intervenida UBA, las tareas de investigación de J. C. Tedesco que dieron a su libro *Educación y sociedad en la Argentina, 1880–1900* fueron auspiciadas por el Instituto de Relaciones Internacionales (ILARI). Creado por las políticas desarrollistas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) a fines de los 40 y principios del 50, el ILARI tenía su sede en Chile y al Centro Argentino por la Libertad de Cultura como filial en Buenos Aires⁴. Además del libro, el ILARI financió los primeros cinco números de la *Revista de Ciencias de la Educación* que dirigió J. C. Tedesco.

La publicación del primer libro del autor también permaneció permeada por las influencias de otro animador del proyecto modernizador en la UBA durante la década del 60: Gregorio Klimovsky (1922–2009). Como parte de las asignaturas optativas de la carrera de Ciencias de la Educación, J. C. Tedesco había cursado dos materias dirigidas por G. Klimovsky, del Departamento de Filosofía: Lógica y Filosofía de la Ciencia. Su admiración por la temática impartida por el docente fue tan profunda que pensó abandonar la carrera de Ciencias de la Educación, para incursionar en la de Filosofía. Sin embargo, el golpe militar de 1966 y las consiguientes renunciaciones masivas lo impidieron. J. C. Tedesco optó por finalizar rápidamente sus estudios en Ciencias de la Educación en 1968, aprobando de manera libre las materias adeudadas. Dentro de la vasta influencia de G. Klimovsky sobre J. C. Tedesco, destaca un aspecto de raigambre epistemológico: la necesidad de volver fértil a la hipótesis. En las investigaciones, para G. Klimovsky, la cuestión decisiva resultaba formular una hipótesis capaz de explicar una gran cantidad de problemas y, por tanto, de resistir una vasta contrastación empírica.

4 Junto con la CEPAL, se instalaron en Chile por entonces las oficinas latinoamericanas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO).

En su reseña crítica, desde las páginas de la *RCE*, al libro de Cirigliano, Gustavo y Zabala Ameghino, Ana (1970), *El poder joven*, Buenos Aires: Librería de las Naciones, J. C. Tedesco utilizó este enfoque epistemológico para evidenciar las debilidades de la obra:

Para valorar cualquier explicación científica que se presenta a sí misma como novedosa, uno de los criterios más aceptados es juzgarla desde el punto de vista de su *fertilidad*. Si la hipótesis presentada logra explicar en forma coherente mayor cantidad de hechos que los que lograban las hipótesis anteriormente aceptadas, entonces se justifica su incorporación al cuerpo de conocimientos existentes, así como la declaración de invalidez con respecto a las anteriores. En ese sentido la explicación propuesta por los autores (...) satisface muy deficitariamente ese criterio (1970b: 56).

En línea con las enseñanzas de G. Klimovsky, J. C. Tedesco en su libro estructuró una hipótesis sobre la génesis del sistema educativo argentino que además de expresar ciertas preocupaciones germanianas guardaba un vasto valor heurístico:

Los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica; en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político (1970a: 36).

La hipótesis de J. C. Tedesco se basaba en que en los orígenes del sistema educativo argentino los grupos dirigentes mantuvieron la enseñanza alejada de las orientaciones productivas. La modernización económica no se tradujo en una modernización educativa. En rigor, para el autor, durante 1880–1900, la política económica consolidó los intereses ligados a los sectores rurales de Buenos Aires y el Litoral. El desarrollo del país se asentó en una estructura económica agroexportadora que extendió y fortaleció su predominio a fines del siglo XIX. Si bien existió una complejización en materia económica, la exigencia de recursos humanos era fácilmente cubierta. Al mismo tiempo, continuaba J. C. Tedesco, el desaliento a las actividades industriales tornaba poco propicia la aparición de una enseñanza especializada en esta rama. Los sectores sociales alejados de los intereses oligárquicos o elitistas, carecían de poder suficiente para modernizar el sistema educativo, dadas las características de la estructura económica. De este modo, concluía el autor, se asistía a una distorsión en el proceso modernizador: el sistema educativo no surgía

bajo un criterio pragmático, sino que conservaba las características de la enseñanza tradicional, esto es, el enciclopedismo con predominio de las materias humanísticas (Tedesco, 1970a: 63). La educación, en sus orígenes, no cumplía pues una *función económica* sino una *función política*.

¿En qué consistía esta *función política* sostenida por las élites? En dos aspectos, señalaba J. C. Tedesco. En primer lugar, la difusión de la enseñanza se ligaba al logro de la estabilidad política interna. Tenía una impronta moralizadora. En segundo lugar, y aquí se inscribe la tesis central de la obra, a través de los colegios nacionales y la universidad se buscaba formar hombres aptos para cumplir papeles políticos, excluyendo otros objetivos, como la formación para actividades productivas. La educación se acotaba a un reducido sector, destinado a cumplir roles directivos. Así, la enseñanza se conformaba como patrimonio de una élite y, por tanto, se volvía oligárquica. Pero emergía la problemática germaniana: esta élite se veía compelida a responder ante las demandas de otros sectores sociales por el acceso a la educación. En Argentina, la presencia masiva y creciente de los sectores medios urbanos, a diferencia de otros países, crecía a un ritmo más rápido respecto a la complejización de la sociedad (1970a: 159). La respuesta oligárquica ante esta eventual crisis educativa fue la expansión y fragmentación del sistema educativo en varias escuelas profesionales para alejar y autonomizar los trayectos educativos propios de la élite directiva. Desde el punto de vista ideológico, la élite de 1880 no podía optar por frenar el progreso educacional, en tanto ideal muy arraigado por entonces. Se dedicó, pues, a modernizar la enseñanza, diversificando los estudios medios hacia carreras técnico–profesionales. El tradicionalismo ideológico de las élites locales operaba y se conformaba como obstáculo para la modernización educativa.

En este marco, J. C. Tedesco aludió al comunista italiano:

Antonio Gramsci planteó con agudeza este problema, cuando afirmó que el carácter social de una escuela determinada consiste en que cada grupo posee su propio tipo de escuela para perpetuar a través de ella, una función directiva o instrumental (Ibíd.: 66).

Luego citaba una frase del revolucionario sardo perteneciente a la edición Lautaro de *Los intelectuales y la organización de la cultura* (1960):

La multiplicación de los tipos de escuela profesional tiende, pues, a eternizar las diferencias tradicionales, pero como en esas diferencias tiende a provocar estratificaciones

internas, hace nacer por eso la impresión de ser una tendencia democrática (Gramsci citado en Tedesco, *Ibíd*).

El autor traducía a la historia educativa argentina el argumento que Gramsci había planteado para criticar la reforma educativa del fascismo italiano promovida por el filósofo Giovanni Gentile –el primer Ministro de Educación del régimen fascista– a principios de los años 20, signada por profundizar las tendencias a la segmentación entre enseñanza primaria, secundaria y superior, y al interior de cada una de ellas.

Si bien la tesis de J. C. Tedesco guardaba cierta semejanza con el argumento de G. Germani en *Política y sociedad*, también estaba atravesada por la radicalización política. Al igual que el sociólogo ítalo–argentino, el autor sugería que ante las presiones por la democratización educativa y la participación política, preponderaba el tradicionalismo ideológico y, por tanto, el rechazo de las élites a ampliar la educación a todos los estratos de la sociedad de una manera igualitaria, reteniendo para sí el acceso al título. No obstante, J. C. Tedesco introducía rupturas con la matriz germaniana. Si ésta observaba a la diversificación institucional como expresión de la modernización, el cientista de la educación la consideraba, en materia educativa, parte de una estrategia de la élite para mantener su poder político. Así, la educación no se situaba sólo dentro del problema germaniano de la modernización sino también dentro del problema de la dominación clasista. En la misma línea, el carácter moralizador otorgado a la enseñanza por J. C. Tedesco no respondía a una adecuada distribución y ocupación de roles sociales en pos de la modernización, sino a explicar la conservación de los privilegios por parte de los sectores dominantes. Estos puntos de ruptura del joven J. C. Tedesco con el legado científicista encontraba comunión con otras camadas intelectuales que acusaban por entonces al modelo germaniano tanto de ser ajeno al marxismo como de postular una idea evolutiva de la historia que disimulaba el conflicto de clases (Sarlo, 2001: 86).

Para aprehender la veta crítica en la temprana producción del autor, hay que atender a su itinerario político. Desde muy joven, por influencia de su hermano mayor y en la búsqueda de una alternativa de izquierda al stalinismo, ingresó al Partido Socialista. Es conocido que la historia del PS hacia fines de los años 50 y principios de los 60 estuvo marcada por sucesivas rupturas. A diferencia del Partido Comunista Argentino, el socialismo tenía una estructura más abierta y un carácter menos doctrinario, dirimiéndose en su seno explícitas disputas y fraccionamientos. En la sucesiva fragmentación, el joven J. C. Tedesco permaneció siempre en la “tendencia izquierdista”, específicamente en la denominada Secretaría Tieffenberg,

expresión de uno de los nucleamientos de la nueva izquierda y antecedente inmediato del Partido Socialista Argentino de Vanguardia⁵.

Hacia 1961, al interior del Partido Socialista Argentino convivían dos corrientes: *moderados e izquierdistas*. Éstos últimos, conmovidos por la experiencia de la Revolución Cubana, su creciente enfrentamiento ante el imperialismo y asunción de la condición socialista, bregaban por la afinidad del partido con el “fidelismo”. Sugerían que era preciso abrirse al peronismo, radicalizar este movimiento, por entonces proscrito, para ganar fuerza en la ola revolucionaria continental catalizada por Cuba. La revista *Che* (de nueve números entre octubre de 1960 y noviembre de 1961) constituía uno de los canales de expresión de esta tendencia izquierdista, que manifestaba la admiración por la gesta cubana y tejía lazos con el peronismo revolucionario, puntualmente, con J. W. Cooke (1919-1968)⁶. El “fidelismo” y la apertura al peronismo eran algunos de los ejes que dividían aguas entre izquierdistas y moderados en el partido.

Las tensiones y diferencias entre ambas tendencias encontraron un punto de quiebre durante 1961. La corriente izquierdista había ganado influencia y posiciones dentro del partido, ante lo cual la otra ala reaccionó intempestivamente. La Secretaría Muñiz, expresión del ala moderada, no acató los resultados de las elecciones internas para la conformación del Comité Nacional que favorecieron a la corriente izquierdista. Contrariando las normas partidarias, desconocieron los resultados electorales, se apropiaron por la fuerza de los locales e impidieron asumir a los miembros recientemente electos mientras dejaban que se vencieran los mandatos del viejo Comité. Cuando esto ocurrió, declararon que el partido se encontraba en situación de “acefalía”, designaron un Comité “provisorio” y expulsaron a las figuras más prominente del ala izquierdista, entre ellos a David Tieffenberg (1909-1994)—al que también desplazaron de la dirección del periódico partidario *La Vanguardia*—, Elías Selmán (1934-1977), Alexis Latendorf (1928-2007), entre otros.

Los expulsados, con amplia influencia en sectores juveniles y universitarios, se ampararon en el hecho de ser la “mayoría legítima”, reorganizaron la Mesa Ejecutiva del Comité Nacional con D. Tieffenberg como Secretario General, y rebautizaron la publicación partidaria con el título *La Vanguardia “roja”*. En los hechos, comenzaron a funcionar dos partidos en uno (al poco tiempo, el ala moderada pasará a denominarse PSA Casa del Pueblo y el ala izquierdista PSA de Vanguardia). La animosidad entre los sectores en pugna no se detuvo en duelos verbales y acusaciones cruzadas. También supuso incidentes en los intentos por retener o recuperar, muchas

5 En los párrafos siguientes, se prosigue el estudio de Tortti (2009: 199-242).

6 Para un estudio preliminar y antología de la revista remitirse a Tortti (2014).

veces con armas en mano, los locales partidarios. En uno de esos enfrentamientos hasta fueron detenidos varios militantes de la Secretaría Tieffenberg. La evidente fractura y el tono de los acontecimientos provocaron el alejamiento de muchos afiliados, entre ellos, J. C. Tedesco, enrolado en las juventudes socialistas por entonces. La distancia con aquel compromiso político, hace emerger la risa en el recuerdo:

El Partido Socialista, como todo el mundo sabe, tiene una vocación por la división muy fuerte, y va dividiéndose de a poco. Y yo seguí ese proceso, siempre quedándome del lado más de izquierda del grupo que... también seguía creciendo. Estaba en la universidad... un día me acuerdo, como anécdota muy simpática, viene el que era algo así como el presidente del Comité Central de la juventud socialista y me dijo que pensaban en mí para formar parte de ese comité. Yo dije “¿Cómo? ¿Qué quiere decir, que arriba mío ya no va a haber nadie, y abajo tampoco?” (risas) Porque abajo yo sabía lo que había. Yo era el que salía a pintar la pared, a pegar los carteles... somos nosotros... bueno, se reía; pero efectivamente, éramos dos, tres, cuatro, me acuerdo cuando pintábamos esas cosas que no entendía nadie. Recuerdo ahora y me río: “PART SOC SEC EF” que quería decir “Partido Socialista Secretaría Tieffenberg” (risas). El tipo que se levantaba a la mañana y leía se preguntaba “quiénes eran estos locos”, “¿quiénes son?”, bueno éramos nosotros. Así que ahí dejé, dejé el socialismo (Tedesco, comunicación personal, 8 de abril de 2015).

A pesar de esto, sus inquietudes políticas “izquierdistas” continuaron. Siempre alejado de la opción stalinista, incursionó en una nueva fuerza trotskista en ciernes: la organización Política Obrera, conducida por Jorge Altamira (1942). Con este nombre primero se tituló una revista en 1964, y luego se bautizó a esta nueva agrupación. A inicios de los 60, el trotskismo aparecía como un refugio para un intelectual inquieto como lo era J. C. Tedesco, que comenzaba sus estudios universitarios y manifestaba interés por el debate marxista. Encontraba en la nueva organización elementos que la vieja izquierda no podía brindarle:

Ya estaba en la universidad y, en ese momento, comenzó a surgir el Partido Obrero, con el trotskismo, y me metí un poco a ver qué era eso, a leer a Trotsky, ya que encontraba cierta cosa de afinidad, de entusiasmo. Primero por su combate al stalinismo y después el pensamiento del trotskismo es un pensamiento muy creativo, muy fresco, muy de analizar la realidad a pesar de lo que era... también, había una cosa también, muy sectaria, muy dura, organizativa. Era un grupo muy joven, [Jorge] Altamira en esa

época tenía mi edad también, así que éramos todos muy buenos muchachos, estudiantes universitarios (Ibíd).

Como en el ingreso al PS, la delimitación con el stalinismo resultaba cautivante. Sin embargo, el trotskismo no se volvió un espacio capaz de contener aspiraciones intelectuales heterodoxas. Su rigidez organizativa y los imperativos de proletarización no coincidieron con las búsquedas del por entonces estudiante de Ciencias de la Educación. Una decisión que entrados los años 60 no resultaba sencilla. Seguramente el recuerdo abrevia una ardua polémica al interior de la organización:

La decisión de ruptura fue cuando el PO [Palabra Obrera] decidió proletarizarse. Y yo venía de una familia muy pobre, mi viejo era albañil... esto de que haya que proletarizarse... casi curso de vida, dejar la universidad, meterme en una fábrica... Discutimos mucho todo ese tema, a mí no me cerraba, no me cerraba ni como... ni en lo personal, quizás fue lo que predominó, no tanto una discusión... Por ahí, uno justificaba teóricamente una decisión que era una decisión de vida. Y yo no me veía volviendo a tener una vida de obrero de fábrica, yo quería... ya estaba en la universidad, tenía ambiciones intelectuales, quería estudiar, quería... así que ahí también entonces me alejé del PO [Palabra Obrera]; quedé fuera de la vida política en términos de organizaciones políticas (Ídem).

Como otros miembros de la nueva izquierda, J. C. Tedesco emprendió su búsqueda intelectual sin estructura orgánica de por medio. La izquierda tradicional se mostraba impotente para cobijar itinerarios político-teóricos heterodoxos. Política orgánica y vocación intelectual renovadora correrían, una vez más, caminos paralelos en la historia de la izquierda argentina (Tarcus, 1996).

Con todo, *Educación y sociedad* salió a la luz con esta historia de radicalización por detrás. Si bien la obra estaba cruzada por las tendencias modernizadoras en las ciencias sociales y por el marco germaniano, su preocupación también era mostrar la dominación clasista en términos educativos. Los orígenes del sistema educativo no evidenciaban sólo un mero problema modernizador, un desajuste en el camino del progreso en sociedades atrasadas, sino también una impronta de dominación. Gramsci habilitaba a correrse tanto del marxismo vulgar, que reducía la educación a la estructura económica, como del funcionalismo germaniano. La tentativa era heterodoxa, con una curiosa combinación de autores que podría llamar la atención. Sin embargo, eran las enseñanzas de G. Klimovsky acerca de la fertilidad de una hipótesis, las que oficiaban de encuadre:

Yo siempre me sentí, y me hicieron sentir los demás, como muy heterodoxo. Yo no le tengo miedo a nada, porque hay gente... como que citar a uno o a otro pareciera una herejía ¿por qué no? ¿Cuál es el límite? ¿Quién me va a poner a mí un límite...? Si cito alguna cosa de Germani ya soy un funcionalista parsoniano y si cito a Gramsci... No... la idea... y eso, eso se lo aprendí de Klimovsky, es la idea de la fertilidad [de una hipótesis] (Ibíd).

No fue la universidad la que facilitó el acceso a la obra Gramsci, ni ninguna organización partidaria, sino más bien la propia inquietud intelectual. El comunista italiano aparecía por entonces como parte del abanico de autores/as de la tradición marxista que no podía resultar obviado: “Alguien inquieto no podía no leer a Gramsci, como no podía no leer a Marx, no leer a Trotsky”. Según recuerda, existía una preeminencia de una literatura marxista y no atenderla significaba devenir “un marginal completo” (Ibíd).

La referencia al revolucionario sardo no se traducía en una perspectiva gramsciana. Su mención resultó puntual para sostener la hipótesis central del libro, pero en ningún caso se convirtió en un marco teórico persistente⁷. De hecho, J. C. Tedesco, en sus inmediatas posteriores producciones, se refirió sólo al comunista italiano en la misma clave –aunque aplicado a otro período histórico (Tedesco, 1971), o bien (Tedesco, 1974), sin mencionarlo, apeló a nociones extendidas en la nueva intelectualidad (Sigal, 1991) con reminiscencias gramscianas, como “crisis de la hegemonía” oligárquica y de la ideología liberal para caracterizar la escena político-educativa posterior a la crisis del 30. Al calor de la radicalización, el prisma germaniano tendría cada vez menor ascendencia sobre el autor, gravitando en contrapartida perspectivas provenientes de la Teoría de la Dependencia y del denominado crítico-reproductivismo (que comenzaba a resultar accesible casi simultáneamente a la aparición de su libro).

⁷ En su posterior libro, publicado en 1986, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, reprodujo sin modificación alguna su trabajo sobre el período 1880-1900, e incorporó tres capítulos en torno al recorrido del sistema educativo entre 1900 y 1945. Particularmente, en los dos últimos capítulos (en los que se reeditaban artículos de 1979 y 1983 para la revista *Colombiana de Educación y Punto de vista*, respectivamente) la presencia de categorías de Gramsci fue notoria, y hasta se podría sugerir una perspectiva gramsciana para el análisis histórico-educativo por parte del autor.

A modo de cierre

Como es sabido, Argentina constituyó el primer país en la traducción y empleo de Gramsci, a partir del trabajo en los años 50 del por entonces Secretario de Cultura del Partido Comunista: Héctor Agosti (1911-1984). Fue maestro de juveniles camadas comunistas como José Aricó (1931-1991), Oscar del Barco (1928), Juan Carlos Portantiero (1934-2007). Éstas decidieron romper el lazo discipular y partidario hacia 1963, al calor de la radicalización política catalizada por la Revolución Cuaba y el conflicto sino-soviético. Gramsci formó parte de los fundamentos de la herejía. Aunque nunca llegó a ocupar un lugar destacado en la indagación del PCA, entrados los años 60 el revolucionario sardo pasó decididamente a resultar evocado sólo como mártir del fascismo por el comunismo local, negándole su envergadura teórica. Sin resultar una figura estelar, la sombra del comunista italiano comenzó a circular entre la nueva intelectualidad de los años 60 y 70, por fuera de la izquierda tradicional (Burgos, 2004).

En este marco, el uso pedagógico de Gramsci por parte de J. C. Tedesco a inicios de los 70 resultó pionero. En rigor, la originalidad residía en un empleo del comunista italiano al interior del espacio y la teoría educativa, dado que otros intelectuales en nuestro país ya habían acudido al acervo gramsciano para fundamentar reflexiones pedagógicas: Juan José Hernández Arregui (1913-1974) en *Nacionalismo y liberación* (1969) recurrió a Gramsci para cuestionar la relación intelectuales/docente – pueblo/alumno; o bien, Juan Carlos Portantiero en su introducción fechada en mayo de 1969 a su libro *Studenti e rivoluzione nell'America Latina. Dalla "Reforma Universitaria" de 1918 a Fidel Castro*, aparecido en Italia en 1971 refirió a la categoría gramsciana *kulturkampf* para analizar la Reforma universitaria de 1918 y señalar su errático deseo de devenir hegemónica (Bustelo, 2013).

A partir de los años 80, Gramsci se volverá gravitante en la teoría social y educativa. Sin embargo, es preciso advertir que hacia fines de los 60 y principios de los 70, el comunista italiano ya estaba presente en la pedagogía crítica local. Con todo, J. C. Tedesco atravesado por el doble proceso de afán modernizador y radicalización de la teoría educativa, a inicios de los 70 empleó a Gramsci para sostener la hipótesis central de su obra. Inauguró así un ciclo que se extiende hasta nuestros días marcado por la polémica y la apropiación heterogénea del legado gramsciano desde el espacio pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Amar, H.** (2013), *Las apropiaciones y usos intelectuales de la obra de Pierre Bourdieu en el campo educativo argentino (1971–1989)*. (Tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) – Sede académica Argentina.
- Blanco, A.** (2004). La sociología: una profesión en disputa. En Neiburg, F. y Plotkin, M. (comp.). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*. Bs. As.: Paidós.
- Buccafusca, S., Serlunicoff, M, y Solari, F.** (2000). Temperaturas de época: Gino Germani y la fundación de la carrera de sociología. En González, H. (comp.). *Historia crítica de la sociología argentina. Los raros, los clásicos, los científicos, los discrepantes*. Bs. As.: Colihue.
- Buchbinder, P.** (1997). *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras–UBA*. Bs. As.: Eudeba.
- Burgos, R.** (2004). *Los gramscianos argentinos. Cultura y política en la experiencia de Pasado y Presente*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Bustelo, N.** (2013). La Reforma Universitaria como Kulturkampf. La lectura gramsciana de Juan Carlos Portantiero, *Sociohistórica*, núm. 31 (en línea). Disponible en: <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/>.
- Canavese, M.** (2015). *Los usos de Foucault en la Argentina*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Filippa, G.** (1997). La sociología como profesión y la política en la constitución de la disciplina. En Oteiza, E. (coord.), *Cultura y política en los años '60*. Bs. As.: Facultad de Ciencias Sociales–UBA.
- González, M. Tedesco, J. C.** Educación y sociedad en la Argentina (1880–1900), *Revista de Ciencias de la Educación*, Año II, marzo 1971, núm. 4, p. 60.
- Germani, G.** (1955). *Estructura social de la argentina. Análisis estadístico*, Bs. As.: Rialgal.
- Germani, G.** (1962). *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Bs. As.: Paidós.
- Moss, W.** (1991). “La historia oral. Qué es y de dónde proviene”. En Schwarzstein, D. (comp). *La Historia Oral*. Bs. As.: CEAL.
- Neiburg, F. y Plotkin, M.** (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución de la ciencia social en la Argentina*. Bs. As.: Paidós.
- Rodríguez, C.** (2009). Germani y el estructural funcionalismo, evolucionismo y fe en la razón. Aspectos de la involución irracional, *Revista UNIVERSUM*, núm. 24, vol. 1, septiembre 2009, pp. 12–20.

- Sarlo, B.** (1992). *El rol de las revistas culturales*. Bs. As.: Universidad, Facultad de Filosofía y Letras.
- Sarlo, B.** (2001). *La batalla de las ideas (1943–1973)*. Bs. As.: Ariel.
- Sigal, S.** (1991). *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Bs. As.: Ediciones Punto Sur.
- Schwarzstein, D.** (2001). Historia oral, memoria e historias traumáticas, *Historia oral*, Año II, núm. 4, 2001, pp. 73–83.
- Suasnábar, C.** (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955–1976)*. Bs. As.: FLACSO/Manantial.
- Tarcus, H.** (1996). *El marxismo olvidado en la Argentina: Silvio Frondizi y Milcíades Peña*. Bs. As.: Ediciones el Cielo por Asalto.
- Tarcus, H.** (2007). *Marx en la Argentina*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Tedesco, J. C.** (1970a). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880–1900)*. Bs. As.: Ed. Pannedille.
- Tedesco, J. C.** (1970b). “Cirigliano–Zabala Ameghino. El poder joven”, *Revista de Ciencias de la Educación*, Año I, núm. 2, julio de 1970, pp. 56–57.
- Tedesco, J. C.** (1971). Oligarquía, clase media y educación en Argentina (1900–1930), *Aportes*, año V, núm. 21, julio de 1971, pp. 118–147.
- Tedesco, J. C.** (1974). Educación y política en América Latina, *Los Libros*, Año V, núm. 40, marzo–abril de 1974, p. 13.
- Tedesco, J. C.** (1983), *Educación y sociedad en la Argentina (1880–1945)*, Bs. As.: Ediciones Solar.
- Tortti, M.** (2009). *El “viejo” partido socialista y los orígenes de la “nueva” izquierda*. Bs. As.: Prometeo.
- Tortti, M.** (2014). *Che, una revista de la nueva izquierda*. Bs. As.: Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en la Argentina (CeDInCI).
- Vezzetti, H.** (1998). Enrique Pichon Riviere y Gino Germani: el psicoanálisis y las ciencias sociales. *Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología – UBA*, núm. 6, pp. 476–486.

Modelos universitarios para América Latina en el mundo de la posguerra: ¿Desarrollismo o neocolonialismo?

ALEJANDRA B. MARTINETTO

abmartinetto@gmail.com

Dpto de Educación- Universidad Nacional de Luján- UNLu

Es necesario encontrar el modelo auténtico político, socio-económico y cultural que surja de la propia realidad latinoamericana; porque no es en la utopía, ni en el modelo extraño en donde los latinoamericanos encontraremos nuestro mundo; es en nuestra propia realidad que exige una filosofía propia, una cultura latinoamericana y una acción decidida para construir la Patria grande que todos anhelamos. Darcy Ribeiro¹

El contexto

Antes de comenzar a analizar las funciones que debía cumplir una universidad en los '60/'70 del S XX en América Latina, es menester describir en forma lo más sintética posible la construcción socio-político- económica de la región en esa época. En medio de la denominada Guerra Fría entre las dos potencias mundiales exitosas tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos (USA) y la Unión Soviética (URSS), el mundo vivía otra etapa sangrienta, aunque no de una guerra general, pero sí en un estado de “guerra permanente” en varias regiones del denominado Tercer Mundo.

En el plano de la política regional, USA proponía, en ese marco mundial, una “Alianza para el Progreso” con los países latinoamericanos de cara a la URSS y a la revolución cubana como contraposición a cualquier posible surgimiento de movimiento político revolucionario en nuestra región. Se trataba de generar una situación social que revirtiera el sueño revolucionario de varios grupos que comenzaban a nacer. En el plano económico se comenzaba a implementar la “sustitución de im-

1 Ribeiro, D. (1976): *El proceso civilizatorio. De la revolución agrícola a la termonuclear*. México, Editorial Extemporáneos, S.A

portaciones” (ISI), como clave para el desarrollo de los países, tal como lo plantea Sampaio Jr. (1999), en su trabajo, con la consecuente localización de empresas extranjeras en nuestros países. La teoría del Capital Humano (TCH) (Schultz 1961; Schultz y Becker, 1955)², desarrollada en aquella época trataba de oponer a las teorías marxistas revolucionarias, la idea de un desarrollo individual del hombre que podía crecer socialmente basándose en el sacrificio personal y la formación para el éxito. A pesar de estas apuestas, fue esta la época de mayor producción regional de análisis de la cuestión latinoamericana y de propuestas contrahegemónicas de desarrollo político y económico que llevaron a muchos grupos a tomar inclusive las armas contra las dictaduras reinantes en los 60- 70.

Por el lado argentino, el general Juan Carlos Onganía, principal figura militar luego de los enfrentamientos internos entre distintas facciones de las Fuerzas Armadas, declaraba ante la V Conferencia de los Ejércitos Americanos en West Point (1964) que la misión de las instituciones militares consistía en contribuir al “desarrollo económico y social del país” (Altamirano, pág. 80). La recuperación de cierto ideario desarrollista, junto con la difusión de la hipótesis de la teoría de la seguridad nacional –según la cual los focos de agresión interna o de subversión constituían una nueva forma de conspiración marxista internacional–, sentaron las bases ideológicas del golpe de Estado de 1966, fundadas en el “desarrollo” y la “seguridad”. Pero a diferencia de otros países latinoamericanos como Brasil y Chile, la experiencia argentina concibió la seguridad subordinada al desarrollo económico (De Riz, 2000. Pág. 37), lo cual debilitó la posición del gobierno ante el surgimiento de los numerosos conflictos sociales que comenzarían a tener lugar en el escenario nacional y que a continuación pasaremos a contextualizar y describir.

La producción intelectual

En el campo intelectual a fines de los años sesenta surgieron voces que afirmaban con vehemencia que la teoría del capital humano, al igual que el funcionalismo estructural, del que constituía una variante, había cegado a los investigadores ante

² Según la TCH, la educación pasa a ocupar un lugar estratégico como herramienta para el desarrollo económico, dado que promueve el fortalecimiento de las funciones económicas de la educación (funcional con las necesidades del modelo de desarrollo de los países centrales). Se sostenía que el crecimiento del PBI de los países ya no podía explicarse por los factores tradicionales de la economía (tierra, capital y trabajo), y que según las TCH se debía a la existencia de un factor residual que hacía referencia al nivel de formación y las capacidades de los recursos humanos con que contaba una nación, a ese factor se lo denominó Capital Humano.

los problemas clave que afrontaban casi todos los países, y especialmente los del Tercer Mundo. Tal el caso de los Reproductivistas europeos (Bourdieu y Passeron 1972, Chamborendon, 1970, Althusser 1975, entre otros. En nuestra región, el campo intelectual se ubicaría entre los llamados teóricos de la resistencia (autores como Rockwell y Ezpeleta (1984/86) Braslavsky 1984, Giroux 1985, Apple, 1985), desde la perspectiva crítica intentaban superar las teorías reproductivistas. Sostenían, entre otras cosas, que la educación generaba efectos políticos y sociales que en muchos casos contradecían los objetivos económicos fijados para ella, por lo cual debían ser analizados.

Estas críticas dieron origen a una literatura que comenzó a considerar quiénes asistían a la escuela, así como las desiguales oportunidades, experiencias y resultados. En este sentido, G. Frigotto afirma que, a la función más amplia de la teoría del capital humano, de carácter predominantemente ideológico- político, se le articula una función más específica a nivel del sistema educacional (1998). Programas de formación profesional, e incluso a nivel de las acciones educativas más difusas. El concepto de capital humano –que en cuanto especificidad de las teorías neocapitalistas del desarrollo no solo evade la naturaleza del intervencionismo imperialista y de la dominación de clase, sino que la refuerza- tiende, en cuanto concepción que reduce la práctica educativa a un factor técnico de producción, a orientar la organización de la escuela y otros programas educativos de acuerdo con las necesidades e intereses del capital en su fase de acumulación ampliada-

Robert Castel (1997) caracteriza el desarrollo del modelo occidental denominado como Estado de Bienestar detallando sobre dicho modelo que:

... En tal sentido, habría que empezar por desembarazarse de la molesta celebración de los "Gloriosos Treinta". No sólo porque ella pretende embellecer un período que, entre guerras coloniales e injusticias múltiples, incluyó numerosos episodios poco gloriosos, sino sobre todo porque, al mitificar el crecimiento, invita a atascarse en por lo menos tres características del movimiento que arrastraba entonces a la sociedad salarial: su incompletud, la ambigüedad de algunos de sus efectos, el carácter contradictorio de otros. (pag. 326)

La afirmación de Castel nos conecta con acontecimientos desde un punto de vista diacrónico de la historia. Recordemos que se atravesaba en el mundo una “revolución estudiantil”, de la cual había surgido una nueva generación de intelectuales, entre ellos los arriba mencionados. Estas son conocidas como: el Mayo Francés, el Mayo Mexicano, la Primavera de Praga, por nombrar algunos emergentes del ‘68

que ponían en cuestión las relaciones de desigualdad social en cada modelo de Estado vigente en aquel momento de desarrollo de la Guerra Fría y el enfrentamiento USA y la URSS. Cabe agregar que el escenario era más complejo que la etiqueta “Estados Unidos versus la URSS”, dado que China vivía ya desde 1955 la construcción de la Revolución Maoísta y que en diversas regiones del mundo había guerras originadas por implantar un modelo de estado democrático o comunista. Asimismo, se vivía el proceso de descolonización de África, con la presencia de ambas potencias mundiales apoyando a sectores políticos enfrentados en lo que habían sido las Naciones coloniales de Europa. Alguna de estas guerras, como la de Argelia, también traerían consecuencias a nuestro continente. La revolución cubana de 1959 fue parte de este movimiento de medio aliento.

Argentina no fue ajena a movilización estudiantil que se hace corpórea en el Cordobazo de 1969, pero que tiene antecedentes cercanos en 1968. Al decir de Tarcus (2008)

El "68 argentino" tiene su propio tempo y, un poco como el "otoño caliente" italiano, se proyecta sobre 1969 y estalla en el mes de mayo. Bajo una dictadura militar desde 1966, con el peronismo proscripto desde 1955 (aunque un sector del sindicalismo peronista, que abogaba por un "peronismo sin Perón", apoyó el golpe militar), la creciente represión a los reclamos obreros, las cesantías en las empresas públicas y la intervención de algunos gremios van a poner en entredicho el idilio entre gobierno y sindicatos. (pág. 2)

El peronismo combativo, creó en 1968 la *CGT de los Argentinos* para oponerse a la Central más cercana al poder dictatorial de facto de Onganía. A partir de este momento fundacional, las movilizaciones obreras obtendrían un cariz más confrontativo. Así comenzó a tejerse un acercamiento con el movimiento estudiantil que tendría momento clave en mayo de 1968, en marzo de 1969 hasta llegar a mayo de 1969 día en que se dispuso un paro de las dos CGT y Córdoba volvió a ser, una vez más, el epicentro de la movilización y los enfrentamientos.

Por otra parte, cabe resaltar que, en el mismo año de 1968, un grupo importante de sacerdotes habían constituido el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, en América Latina, siguiendo los principios de la Encíclica Papal de Juan XXIII de 1961 En ésta, se trataba la Situación Social en el mundo, y las condiciones de pobreza, en línea con el trabajo que llevaba adelante la ONU y la UNESCO después de la declaración de los Derechos del Hombre de 1948, se vuelcan a trabajar con los sectores más excluidos de la sociedad para que consiguieran vivir en forma

digna. En Argentina, la jerarquía católica no acordaba con estos principios del Vaticano, por lo cual prohibía este accionar en sus filas. Sin embargo, algunos grupos desoyeron estas advertencias y se solidarizaron con las luchas obreras y estudiantiles, desde sus parroquias.

Tampoco podemos dejar de nombrar que el movimiento de ruptura cultural se advertía en las diversas expresiones del arte. De estos movimientos, Argentina también fue parte con el Instituto Di Tella y con los debates profundos en La escuela Nacional de Bellas Artes, “La” Manuel Belgrano por señalar algunos de los emergentes centrales. En este aspecto no se va a profundizar en el trabajo, pero es fundamental completar el mapa de la construcción socio-cultural de aquella época claramente compleja en que se debatían, al menos, dos modelos de Estado preponderantes: Estado Nación capitalista y Estado socialista-comunista.

Una mirada sobre los discursos acerca de las funciones de la universidad pública

Para comenzar el análisis voy a recuperar los debates por el modelo universitario de aquel momento se daban en el marco de la acción concreta de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), creada, hacia finales de 1948, por la Comisión Económica y Social de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), tanto como de las oficinas latinoamericanas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), representantes no siempre en forma lineal de las teorías del desarrollo para América Latina.

El agitado escenario internacional (revolución cubana y las medidas de protección de la “frontera interior”, guerra de Vietnam) y las acciones que fueron configurando a partir del período de estudio aquí propuesto signado por una paulatina extranjerización del capital industrial, la toma de créditos externos y la presencia de sucursales de empresas básicamente de capital norteamericano impactaron también en la configuración de la nueva universidad.

Asumimos que el modelo económico desarrollista no se reflejó acriticamente en los modelos de universidad, sino que hubo acciones de resignificación y creación de modelos universitarios originales a partir de las acciones de los actores académicos y sociales de entonces.

El modelo educativo para las nuevas universidades pretendía ser más despolitizado orientado por la Teoría del Capital Humano - en tanto análisis economicista

de la injerencia educativa en el crecimiento económico -de lo que efectivamente fue, formador de profesionales técnicos útiles para ocupar los cargos de mandos medios en las empresas extranjeras.

En este nuevo orden mundial, los constructos de los Organismos Supranacionales constituirían la voz que establece las recomendaciones sobre los caminos a seguir para los llamados “países subdesarrollados y en vías de desarrollo” para los cuales la educación sería el motor de dicho desarrollo. Por este motivo ha sido su incidencia en el ámbito universitario y en la creación de nuevos modelos.

Al respecto, la postura de la UNESCO queda reflejada en el Informe de Filgueira para esta institución, de 1977 en el cual plasma la conceptualización acerca de la relación nivel de educación y trabajo manual o no manual. En el documento Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe (1977) afirma que:

Esto significa que la transformación de las relaciones entre la estructura ocupacional y la educación, si bien tiende a acortar las diferencias entre los estratos manuales y no manuales en forma gradual, también tiene como resultado hacer más homogéneos los perfiles educativos de las ocupaciones dentro de cada uno de estos grupos. De esta forma, difícilmente podría admitirse la hipótesis de un acercamiento entre las categorías manuales y no manuales cuando se contemplan las alteraciones educacionales que se producen en el seno de las mismas. (Pág. 76)

En el marco de un detallado informe por país, se pueden rastrear los principios vigentes a partir de los postulados de la TCH, por lo cual es pertinente profundizar su impacto en el debate por la construcción del modelo universitario de los años 60 y 70.

Ya en 1963, Rudolph Atcon había trabajado fuertemente en analizar las características de la universidad latinoamericana. En un detallado informe sobre el estado del arte de las mismas, hace referencia a la situación no solo de infraestructura, sino también de todos los actores implicados en la vida universitaria desde una perspectiva muy cercana a los principios de TCH. Afirmaba, por ejemplo, que la universidad, sólo se encargaba del otorgamiento de títulos en menoscabo de la formación de profesionales que aportaran con su conocimiento de la ciencia y la técnica modernas en la búsqueda de soluciones plausibles a los grandes problemas sociales y económicos de sus respectivas comunidades. Este informe titulado *La universidad en América Latina* de 1963 planteaba, en el apartado IV, La Reforma que:

América Latina necesita en grandes cantidades hombres especializados, hombres con iniciativa, con imaginación y con conocimientos técnicos dentro de los más diversos campos del conocimiento del esfuerzo humanos; y los necesita más urgentemente que las máquinas, los préstamos sin integrar o la planeación teórica en abstracto. (pág. 73)

La visión de Atcon sobre los profesores, por otra parte, aludía a la falta de empeño y poca cercanía con los planteamientos de la excelencia y la productividad intelectual. A los estudiantes, por su parte, Atcon (1963) los veía como un sector social negativamente captado por la política, la ideología y la movilización social, aspectos que reñían con el ideal de un estudiante consagrado al conocimiento. El activismo político de los jóvenes contribuía a desviar a la universidad de los objetivos, llevándola al retraso e inoperancia. La respuesta a este problema sería la disciplina educativa.

En ese sentido, entonces, propone:

No es ningún secreto que la actual universidad latinoamericana no corresponde a exigencias de la sociedad que la financia; no corresponde a la actual emergencia creada por la explosión demográfica; no corresponde a su obligación de aumentar el conocimiento útil y de ampliar, o de consolidar al menos lo que ya se conoce; no corresponde a su obligación de suministrar en cantidad suficiente el personal calificado para el buen funcionamiento de la sociedad; no corresponde al principio de una política fiscal sana, de inversiones sólidas encaminadas a objetivos establecidos, tales como los que cualquier empresa, privada o pública, debe adoptar para mantener su solvencia y su productividad. (pág. 74)

Resulta crítico introducir en este momento el peligro que explicita Atcon si no se produce la Reforma Universitaria en la región:

Cuba es un ejemplo de lo que nos espera. Allí también las tensiones habían subido hasta el punto de erupción, y también allí la universidad había sido una ciudadela de la reacción, la corrupción y la indiferencia. (pág. 75)

Queda claro, a partir de esta afirmación cuál era la finalidad de un informe por demás detallado del funcionamiento de las universidades públicas de América Latina. El peligro de ser el germen de un estallido revolucionario al estilo cubano. Era menester aplacar cualquier indicio, en línea con la creación de la Escuela de las

Américas en Panamá para la formación de las más altas jerarquías de Fuerzas Armadas nacionales de ALC, la ALPRO como sujeción en el campo económico Atcon la implantación del modelo desarrollista. Las Universidades no podían quedar al margen de esta intervención. Para cumplir con esta finalidad de desarticular el movimiento político- intelectual marxista y, a la vez, abonar a la profundización del ingreso de capitales extranjeros en la forma de filiales de empresas norteamericanas que ya estaban produciendo en la región o bien que comenzaban a abrir en nuestros países, Atcon sostiene que la universidad debe cumplir con ciertos criterios que asegurarán la formación de los profesionales que necesitaban las empresas extranjeras en ese contexto. Para su justificación recupera párrafos del propio:

... Manifiesto publicado por la Federación Estudiantil, el cual atacaba ferozmente a las directivas y a todo el personal docente. Fue el preámbulo antes de que la federación, fuertemente infiltrada, y dirigida por un agente del gobierno revolucionario disfrazado de estudiante, se apoderara de la universidad. (Pág. 75)

Sin embargo, su lectura no busca los mismos efectos que aquella federación. Aclara Atcon que, a pesar de lo doloroso de leer el *lenguaje de barricadas empleado al expresar esas frustraciones*, es menester hacer una relectura de las fallas que los mismos estudiantes encontraban en la universidad cubana desde la perspectiva del orden occidental. En efecto, afirma que:

Hasta ahora no hemos sido capaces de proclamar con convicción que es el factor humano y no el material el que decidirá nuestro desarrollo o nuestro estancamiento. Hasta ahora no hemos sido capaces de producir teorías filosóficas, meta-educativas y económicas, razonadas y amalgamadas coherentemente para convencer a la opinión pública de la importancia crítica que tiene todo lo relacionado con la educación. Y esto a su vez ha producido la ausencia de planes que inspiren confianza y que logren convencer a los políticos que controlan el presupuesto de hacer algo decisivo en materia educativa. (pág. 77)

A partir de este punto, su propuesta pasa a los factores más concretos que podríamos resumir en la necesidad de armar un plan de reformas que incluyera la privatización de la educación en todos los niveles, el cobro elevado de matrículas, la represión a los estudiantes y al profesorado considerados peligrosos, marxistas o revolucionarios.

Proponía una reducción de los aportes del estado en el financiamiento universitario, y el número de años de estudios para obtener mano de obra de manera rápida por medio de carreras “cortas”, educación a distancia, “flexibilización de los programas” y la creación de Universidades necesarias en diversas regiones productivas para poner en marcha el “plan Básico”. Es decir, disminuir la importancia de las carreras humanísticas, las ciencias sociales y toda materia que sirviera para analizar de manera crítica la sociedad, a cambio de un programa de orientación tecnocrática y pragmática, ligada a la TCH y los programas de la UNESCO. La idea era “convertir” la Universidad pública en una institución de formación tecnológica, para la cual debía elevarse a status de científico y profesional las áreas tecnológicas. Se promovía así, la educación tecnológica de 1 a 3 años, y la necesidad de creación de institutos politécnicos y colegios universitarios.

Desde una perspectiva, podríamos afirmar, opuesta, Darcy Ribeiro, marxista en su ideología, antropólogo brasileiro, primer rector (1962) de la Universidad Estatal de Brasilia, e ideólogo de su planificación, organización y estructura, destacaba los problemas de las universidades latinoamericanas, los modelos de universidades, la experiencia de la Universidad de Brasilia, y profundizaba más sobre la Universidad latinoamericana en la segunda mitad del siglo XX, con las nuevas estructuras universitarias y una propuesta para crear una Universidad posible hacia el futuro. En el año 1962 se publicó su estudio *Plano orientador do Universidade do Brasilia*. En Venezuela publicó en 1971 su importante estudio *La Universidad Latinoamericana*, ya había sido publicada en Montevideo en 1968 y lo sería también en 1972 en Chile.

Con el grupo de humanistas que luchó por la integración de América Latina, Ribeiro visitó numerosas Universidades, en las cuales señaló el camino intelectual para el fortalecimiento de la integración latinoamericana. En el primer Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Estudios sobre América Latina y el Caribe (SOLAR), en Bogotá y Tunja en el año 1983, Ribeiro (1983) insistiría en la integración latinoamericana por el camino de la cultura. Según sus ideas, era necesario crear una conciencia latinoamericana para consolidar este pueblo nuevo, síntesis de varias culturas. Afirmaba que:

Es necesario encontrar el modelo auténtico político, socio-económico y cultural que surja de la propia realidad latinoamericana; porque no es en la utopía, ni en el modelo extraño en donde los latinoamericanos encontraremos nuestro mundo; es en nuestra

propia realidad que exige una filosofía propia, una cultura latinoamericana y una acción decidida para construir la Patria grande que todos anhelamos.

Su mirada (1970) respecto de la construcción social que se estaba llevando a cabo en los años '60, describe muy bien el aumento de la influencia de la investigación para los avances militares y la disminución de la autonomía universitaria (pág. 120) que perdió también la capacidad de ejercer la función decisiva de núcleos de pensamiento independiente y de creación cultural libre. Agregaba que la ciencia pasa en ese contexto del plano ideológico al adaptativo (pág. 121): se convierte en el más eficaz de los agentes de acción sobre la naturaleza, la sociedad y la configuración de la personalidad. Como antropólogo planteaba que, para consolidar el proceso civilizatorio hacia la integración de América Latina, en busca de su esencia e identidad:

... el camino más seguro es la Educación, cuya gran reforma debe iniciarse desde la Universidad. La formación de jóvenes profesionales con las nuevas ideas de la identidad, autenticidad e “integración” hacia una América Unida, será la fuerza espiritual que lleve a la meta de “la unidad” como expresión del progreso y adelanto para los “Pueblos Nuevos”. (pág. 27-28)

Analiza entonces, los modelos universitarios de la historia Moderna a lo largo de la primera parte del libro, la historia de las universidades latinoamericanas en la segunda y los intentos de reforma en la tercera. Arriba así en la cuarta parte a puntualizar los dilemas.

Finalmente plantea la Nueva reforma Universitaria, a partir de señalar las problemáticas. Sostenía que el problema estructural básico de la universidad latinoamericana era superar la compartimentación en unidades estancas (pág. 166), a través de la implantación de una estructura integrada cuyos órganos se articularan y se complementaran, de manera tal que habilitaran el cumplimiento de sus funciones mediante una acción conjunta de todas las unidades que las constituían.

En el análisis de las estructuras era necesario conocer tanto los componentes o pilares, como las conexiones que los integran para alcanzar sus fines. Para llegar a la realidad, plantea, es indispensable conocer la estructura universitaria, sus órganos y conexiones en relación con las cátedras, centros, institutos, escuelas, y facultades, y los diversos procedimientos que las ponen en movimiento. Afirmaba que:

La más alta responsabilidad de la universidad deriva de su función de órgano a través del cual a sociedad nacional se capacita para dominar, cultivar, aplicar e difundir o patrimonio do saber humano. (...) El ejercicio de esta función en toda su

amplitud, no se puede emprender en forma aislada por ninguna universidad, debe ser atendido, mediante esfuerzos coordinados, por la totalidad de los institutos de enseñanza o investigación de nivel superior de cada sociedad nacional o de cada área ecológica e culturalmente unificada por su tradición o intereses comunes y que aspire a lograr autonomía en su desarrollo. (Pág. 161)

Esto incluye las carreras, los currículos, la matrícula, las clases, y, asimismo los roles recíprocamente ajustados de estudiantes y profesores. Pero son, sobre todo, las articulaciones de todas estas actividades universitarias con ciertas necesidades de la sociedad, lo que las transforma en requisitos para la perpetuación del orden social global. Este es punto central de su gran diferencia con el planteo de Atcon: Ribeiro está pensando en una Universidad para la constitución de una nueva sociedad, que forme los nuevos sectores para la participación activa del cambio en la Región.

Por la misma época, un debate dentro de la Asociación Internacional de Universidades llegó a las siguientes conclusiones respecto de la autonomía:

La Universidad debería tener el derecho de escoger su personal; las universidades deberían elaborar sus propios programas y ser capaces de decidir el nivel requerido para cada título y diploma, y, en aquellos países donde los títulos, los diplomas y la práctica profesional están definidos por ley, las universidades deberían participar de una manera efectiva en la definición de sus programas y niveles de educación; cada universidad debería decidir sus programas de investigación; la universidad es libre dentro de límites generosos para distribuir su presupuesto entre las actividades desarrolladas para el cumplimiento de su misión. (Asociación Internacional de Universidades- AIU, 1966)

Los cambios acaecidos en la universidad eran concomitantes con el gran aumento de la matrícula universitaria que se inicia en la posguerra en todo el mundo y que continúa durante los 70 época en que se enmarca este estudio. Braslavsky, (1980) en cuanto al crecimiento de la matrícula afirma que:

...en 1955 había 138.000 estudiantes universitarios en la Argentina; diez años después esta cifra creció a 220.000 y hacia 1975 el país contaba con 577.000 estudiantes. Además, en el período 1955-1978 la matrícula universitaria creció más velozmente que la población. Por otra parte, la participación femenina en la matrícula universitaria aumentó desde un 32% en 1962 a un 38% en 1972. (Ídem, pág 134)

En este contexto comenzaba a discutirse en la esfera político- económica de la Argentina la necesidad de creación de nuevas universidades (relacionado con la expansión del nivel ya explicitado), descentralizando, de alguna manera, la realidad de las grandes universidades nacionales de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba, entre otras) aspecto que incidirá en aquel aumento de la matrícula.

Finalmente, en el diagnóstico-informe sobre el sector educativo elaborado por la Comisión Nacional de Desarrollo (CONADE, 1968), con el asesoramiento de una misión de la OCDE encabezada por el especialista Louis Emmerij, se advertía sobre la necesidad de:

... modificar las tendencias de distribución de la matrícula y la producción de graduados correspondientes a las actuales carreras universitarias (...) y [tomar] medidas tendientes a diversificar la estructura académica (Rovelli, 2006, 295) (...) a través del aumento de las especialidades tecnológicas y de nivel intermedio.

Por fuera del Estado, aunque con amplias redes de relaciones con miembros del cuerpo ministerial del área de educación, un grupo de personalidades –nucleadas en torno a la figura de Alberto C. Taquini – hacia 1967 postulaban citando a Prebisch, que resultaba imprescindible (...) *planificar la actividad universitaria* (Taquini, et al., 1972:113). Para ellos, el gran desafío del proceso educacional en todos sus niveles consistía en (...) *desterrar el subdesarrollo; lograr mediante la formación integral del hombre su realización total* (Ibíd.: 113). Sobre la base de ese proyecto y la mirada de Prebisch desde la CEPAL, se elaboró un plan de creación de universidades nacionales en distintas regiones del país; o bien la nacionalización de algunas de las provinciales.

Estas propuestas se sintetizaron en un estudio sobre la necesidad de nuevas universidades ideado por Taquini et. Al (1968) para la Argentina, ya en marco del autoritarismo dependiente de Onganía primero y Lanusse después.

En dicho estudio, los autores sostenían que:

El fin de la educación es el desarrollo en plenitud de la persona, pero esta concepción individual del hombre se ha transformado cuando se analiza a éste en función de la sociedad moderna; lo tanto, junto con esta transformación debe existir una –similar- dentro del sistema educativo. Hoy educar debe ser tender a la formación integral del hombre, concibiendo a éste como un elemento valioso para el logro del progreso material y espiritual de la sociedad. (pág. 4)

El proyecto de Taquini y su equipo, procuraba crear *nuevas universidades, independientes de los centros actuales de educación superior, libres de sus problemas, de orientación renovadora* (...) [para] *insertarlas adecuadamente en la solución de la problemática de la Argentina del futuro* (Taquini, et Al. Pág 14). De acuerdo a su concepción, el crecimiento ilimitado de la matrícula traía aparejado un problema social que se iría agravando si no se implementaban medidas para revertir la situación de estas universidades multitudinarias. Para lograr este fin, realizan en primera instancia un diagnóstico de las universidades existentes en Argentina, en todos los niveles de realización de las mismas. Hacen referencia al contexto mundial y al desarrollo productivo necesario para la nación, siguiendo los principios del Desarrollismo. Toman, en muchos pasajes, la situación de la UBA, o la Universidad de Córdoba como ejemplo de mal funcionamiento, del nivel de abandono o el alargamiento de las carreras. En este punto se acercan a la crítica de Atcon.

En su propuesta, imaginan que las nuevas universidades debían ser pensadas en relación a las distintas zonas del país, con una sólida educación que sirviera de base para la organización jurídica, social, política, económica y científica de dicha zona. En este sentido, se debía tener en cuenta la concentración de la población y el impulso de crecimiento que traería consecuentemente la instalación de nuevas casas de estudio en las diferentes regiones, se procuraría profundizar una tendencia a la descentralización. Así, cabría tener en cuenta dos factores determinantes: la concentración de la población y la necesidad de impulsar el crecimiento zonal.

En cuanto al perfil de los estudiantes, sostenían que la baja tasa de egreso se debía a que la mayoría de los estudiantes trabajan, dando como ejemplo los datos del censo de estudiantes de la UBA de 1964. Plantean que:

Los jóvenes han comprendido que bienestar es desarrollo, que desarrollo es educación y que educación es libertad. Libertad porque cada uno vale lo que piensa y sabe; lo que, en otras palabras, equivale a decir que cada uno es partícipe de su propio destino al obtener con la educación las armas para la independencia y la riqueza espiritual y económica. (pág. 12)

Para solucionar este aspecto entre otros ligados al tipo de carreras, planes de estudio y programas de investigación es que proponen un modelo basado en el de las universidades privadas norteamericanas: las nuevas casas de estudio estarían estructuradas en un campus y se organizarían bajo la unidad departamental, elimi-

nando las tradicionales Facultades y cátedras independientes. Construida en un área delimitada, la ciudad universitaria agruparía las distintas partes que constituyen la universidad y que hacen a la vida integral universitaria: departamentos, bibliotecas, campos de deportes, viviendas para profesores y estudiantes, entre otros (pág. 27). Se procuraba así una mayor eficiencia administrativa y académica, que brindara a la población estudiantil una formación interdisciplinaria. Asimismo, esta modernización suponía la oferta de carreras nuevas no profesionalistas, orientadas al desarrollo regional y con un tamaño máximo de 20.000 estudiantes. Se proponía, asimismo, la creación de centros de investigación aplicada y enseñanza superior en las áreas de desarrollo orientados a las características de la región, los que en el futuro podrían llegar a convertirse en nuevas universidades (pág. 24). Sugerían que las nuevas universidades fueran organizadas bajo la estructura académica financiera de aquel momento, que estuvieran localizadas en las zonas de crecimiento vegetativo de la población, pero con tendencia a la descentralización. Si bien se comprende la propuesta bajo la luz del análisis realizado sobre la situación del momento, este análisis responde a los marcos conceptuales de los Organismos Internacionales, por lo cual podrían no estar tomando en cuenta las particularidades de la construcción socio-cultural argentina.

De aquel modelo también nació el Documento escrito por Emilio Mignone, secretario técnico de la CONADE, en 1971, denominado *Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad (1971- 1975)*, el cual preveía la creación de las universidades nacionales de Río Cuarto, del Comahue y de Lomas de Zamora. Además, se advertía sobre la posibilidad de estudiar la localización de dos universidades más “(...) en las zonas metropolitana y adyacentes” (Ídem: sección 4.2.), en referencia directa a la posibilidad de crear la Universidad Nacional de Luján.

A modo de cierre: ¿Cómo poner en diálogo los tres modelos?

Tomando en cuenta los factores contextuales, la particular configuración política regional de aquel momento histórico, la relación del Estados Unidos como Potencia Occidental con injerencia directa en América Latina podemos comprender la diversidad de modelos que se plantean para el mismo caso. Por un lado, tanto Atcon como Ribeiro están analizando y proponiendo reformas para América Latina. En el caso de Taquini y su equipo, analizan la situación nacional en detalle y proponen la creación de universidades públicas en nuestro territorio. Todos hacen foco en la formación universitaria. En América Latina para esa época en varios países ni

quiera estaba universalizada la educación primaria; en prácticamente todos, no lo estaba el nivel secundario, por ende, la población que accedía a la universidad era una minoría. Sin embargo, a pesar de hacer un recorrido general, el tema central es la formación universitaria. Es más aún, se trata de comprender la función que la universidad pública ejerce en la región.

Por este motivo es fundamental poder tensionar las dos primeras propuestas para hacer una bajada al nivel nacional con la tercera.

Queda claro que la perspectiva regional de Atcon y Ribeiro nacen de sus respectivas lecturas del contexto mundial. Un liberal a ultranza y un intelectual de raíz marxista, se puede inferir cuál es cuál. Mientras que Atcon plantea la necesidad de acortar las carreras, hacerlas más técnicas (conocimiento específico), y hace foco en la función de formación que tiene la Universidad y no articula la investigación con esta, en el marco de la aplicación del Desarrollismo a partir de los Organismos internacionales y regionales, intenta ubicar a América Latina en su lugar en la División internacional de la producción, podríamos decir, cortando la vía de acceso a la educación universitaria “generalista”, fuertemente criticada desde su discurso por cuestiones que, si bien, no son erróneas (baja tasa de egreso, alargamiento de las carreras, falta de infraestructura suficiente, entre otros) no tiene como única salida el reformar de cuajo el nivel llevándolo a un modelo utilitarista y economicista de la educación en general y de la Universidad en particular. No es azaroso, Atcon plantea claramente el peligro latente de esta formación, con sus problemas, en una región dependiente económicamente y con tanta desigualdad social: la posibilidad de formar cuadros intelectuales que impulsaran una revolución comunista. Por eso trae el caso cubano, y astutamente se sube al Manifiesto estudiantil para la crítica del statu quo, pero su propuesta va en sentido contrario al que esos estudiantes planteaban.

En el caso de Darcy Ribeiro, antropólogo que ya venía estudiando la particular construcción social de América Latina, acaso con algunos rasgos comunes a la forma en que José Carlos Mariátegui unas décadas más temprano dejara como herencia para comprender la realidad peruana, desemboca en la cuestión educativa. Plantea claramente que el cambio, la sociedad nueva, viene de la mano de más educación. Realiza un análisis de todos los niveles, pero, también él, recalca en la Universidad comprendiendo su rol fundamental para el cambio. Desde su punto de vista, ese cambio impactará en la construcción de la nueva sociedad, más justa, más igualitaria. Ribeiro analiza los patrones de relaciones sociales complejas que la Conquista ha dejado como huellas en la sociedad del S XX. La forma de construir nuevos patrones será posible de lograr si la población se educa, si a la universidad

llega la mayoría de la sociedad. Y ese modelo de universidad, con sus tres funciones, debe funcionar articuladamente con las necesidades de esa construcción, debe abonar las posibilidades de cambio, Por lo tanto, no está pensando en un modelo economicista que responda a las necesidades de mercado. Piensa en una universidad humanista que sea parte del cambio profundo, de la realización del “hombre nuevo”

Por último, Taquini y su equipo, desde los principios de la UNESCO, de las propuestas cepalinas, se sumergen en un análisis de los problemas contemporáneos de las universidades argentinas. En su crítica, tienen paralelos con los elementos centrales de Atcon. Sin embargo, su planteo no es reduccionista: están pensando nuevas universidades que articulen las tres funciones de la Universidad: formación, investigación, extensión. En eso, se acercan más a Ribeiro. Sin embargo, a lo largo de su propuesta se pueden observar las ligazones con la formación para el ámbito productivo, ligado con el modelo desarrollista y la necesidad de formación de mano de obra técnica más calificada para trabajar en las empresas extranjeras. En el caso de la investigación, pareciera responder más al modelo que Varsavsky catalogara como “cientificista”, ligado a las necesidades de investigación que proponía Estados Unidos. Esta propuesta, nacida en el seno de un modelo de Estado autoritario (1968, Onganía), no está buscando el cambio profundo de la sociedad, parece estar analizando qué universidad necesitamos para profundizar el modelo desarrollista en el marco de la dependencia del Centro, desde nuestro lugar de periferia. En ese caso, la necesidad de crear universidades descentralizadas y quitar matrícula a las grandes instituciones ¿no respondería al mismo temor que plantea Atcon? Si pensamos en la historia de los movimientos estudiantiles, y con el Cordobazo en pleno proceso de gestación, tal vez fuera una de las razones del planteo.

Lo interesante de este trabajo, es que la propuesta se comenzó a implementar y el resultado, al menos en las primeras cinco universidades “Taquini”, observadas en su creación desde la actualidad, parecen dar cuenta de una construcción que se enriquece con los aportes de intereses locales, combinando diversos factores tanto políticos, como sociológicos y económicos, muy diferente a esa Universidad ideal que el autor y su equipo soñaran.

Bibliografía

Atcon, Rudolph. (1963). “La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina”. En: *Revista Eco VII*. Edición digital por Christian HA, Bogotá 2009.

- Braslavsky, Cecilia** (1980) “La educación argentina (1955-1980)”, *Primera Historia Integral*, Bs. As, CEAL.
- Castel, Robert** (1997): *La metamorfosis de la cuestión social*. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina. Cap. 8: “Una ruptura de trayectoria”.
- Filgueira, Carlos**: “Expansión Educativa-Estratificación Social en América Latina (1960-1970)” En: UNESCO- CEPAL- PNUD (1977): *Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*- DEALC, 9/1977- UNICEF.
- Frigotto, Gaudencio** 1998.: *La productividad de la escuela improductiva*, Miño y Dávila editores, edición en castellano.
- Juan XXIII** (1961): Encíclica *Master et Magistra*. Vaticano. Disponible en: <http://w2.vatican.va/content/johnxxiii/encyclicals/> Fecha de última consulta 31/03/2017
- Ortega Morales, Luis**: UAP, Autonomía, violencia y Represión. Disponible en: <http://siclapuebla.blogspot.com.ar/p/revista-politica.html> Fecha de última consulta 31/03/2017
- Ribeiro, Darcy**. (1976): *El proceso civilizatorio. De la revolución agrícola a la termonuclear*. México, Editorial Extemporáneos, S.A.
- Ribeiro, Darcy**. (1971): *La Universidad Latinoamericana*. Caracas, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Rovelli, Laura** (2006): “La Universidad para el desarrollo. Un recorrido por la idea de la creación de nuevas universidades nacionales en los años ‘70”. En: *Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Anuario de Historia de la Educación N°7-2006*. Buenos Aires.
- Sampaio Jr. Plinio A.S.** (1999)– *Entre a Nação e a Barbarie. Os Problemas do Capitalismo dependente*: Capítulo II: “A Crise da Teoria do Desenvolvimento.” Cap. IV: “Capitalismo dependente e luta de classes em Florestan Fernandes”; Capítulo V: “Progreso técnico e desenvolvimento nacional em Celso Furtado”. Editora: VOZES, Sao Paulo, Brasil.
- Schultz, Theodore**.: “Inversión en Capital Humano”. En: *American Economic Review*, marzo de 1961
- Taquini, Alberto C.** (1970), “Creación de Universidades”, en *Revista Ciencia e Investigación*, N° 10, pp. 435-450.
- _____ (1972) *Nuevas Universidades para un nuevo país*, Bs. As., A. Estrada y Cia. Editores.
- Tarcus, Horacio** (2008) *En busca del Mayo argentino*, nota publicada en la Revista Ñ (Grupo Clarín) el 17 de mayo de 2008- Disponible en:

<http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2008/05/17/01673645.html> Fecha de última consulta 31/03/2017

Los nuevos formatos institucionales de una universidad estatal: entre las prácticas sociales instituyentes y las lógicas prácticas de la academia

SILVIA S. MONTAÑEZ

MARÍA A. LUCCATO

ROBERTO DACUÑA

PAOLA GAMEZ

smontanez@unsj-cuim.edu.ar / mluccato@unsj-cuim.edu.ar / radacuna@yahoo.com.ar /

PAO.GAMEZ@hotmail.com

Universidad Nacional de San Juan. UNSJ

Introducción

En la siguiente exposición se presenta un fragmento del trabajo de investigación “Analizando trayectorias de la UNSJ: un estudio sobre su expansión en los Valles sanjuaninos”, que se desarrolla en el período 2016-2017, en el marco de CICITCA (UNSJ), y que tiene como objetivo general “*explorar el proceso de expansión de la Universidad Nacional de San Juan, en los valles sanjuaninos, caracterizando la especificidad de sus procesos formativos*”.

La ponencia centra el foco en el objetivo específico de “indagar las formas en que se instituye la UNSJ en la región”, analizando las prácticas de los miembros de la comunidad en el proceso de institucionalización de la UNSJ en la región, instituyendo distintivos formatos académicos. Se trata de interpretar las tensiones que imbrican las “necesidades” de la comunidad y las “posibilidades” del sistema universitario, constituyéndose la academia, desde lógicas diferenciadas.

La academia situándose

El proceso de expansión de la Universidad Nacional de San Juan desde su Sede en la capital provincial hacia las zonas más alejadas del territorio provincial, se inicia paulatinamente entre 1995/96, en relación al desarrollo minero, en el departamento Jáchal por iniciativa de una de sus facultades (Facultad de Ingeniería), con la carrera de “Técnico Universitario en Agroindustrias” y “Técnico Universitario en

Explosivos y Voladuras” y en departamento Iglesia, con las carreras de “Técnico Universitario en Beneficio de Minerales” y Técnico Universitario en Muestreo Exploratorio”.

Progresivamente se fueron implementando varias tecnicaturas más, desde las facultades de Ingeniería, Ciencias Exactas, Sociales y Filosofía, Humanidades y Artes a solicitud de miembros de los gobiernos municipales y a través de convenios con el Gobierno de la provincia de San Juan. Especialmente el Municipio de Jáchal donó un importante predio con la finalidad de constituir un ámbito académico en la villa cabecera (San José de Jáchal). Esta incursión en los considerados “departamentos alejados”, en respuesta a la fuerte demanda de la comunidad de esta región, fueron las bases para que la Universidad Nacional de San Juan en 2011 fuese elegida, por la Secretaría de Políticas Universitarias, como sede de un proyecto de expansión territorial de su oferta académica, que se concretó bajo el nombre “Delegación Valles Sanjuaninos de la Universidad Nacional de San Juan”, aprobado el día 2 de octubre de 2014 por el Consejo Superior de UNSJ. Tiene asiento Académico y Administrativo en la ciudad de San José de Jáchal como eje de la Región “Jáchal, Iglesia, Calingasta y Valle Fértil”, a través del Contrato-Programa de Expansión Territorial de la Secretaria de Políticas Universitarias. Entre las consideraciones que fundamentan tal creación puede resaltarse que “... la instalación de la Delegación a crear en la localidad de San José de Jáchal se cimienta en que • la región constituye un polo de desarrollo estratégico de la provincia de San Juan, • el escenario político institucional es altamente favorable, • confluyen las voluntades de los gobiernos nacional, provincial y municipal, y de la universidad nacional de San Juan, • la pertinencia académica de la propuesta es clara, así como el apoyo al desarrollo de la región”.

La pretensión, desde la institución universitaria, de conformar una *unidad regional, una territorialidad* se manifiesta inicialmente desde el encuadre legal (Ordenanza 022/CS/2014) que le da inicio al proceso de institucionalización al explicitar: “...surge la necesidad de formalizar la presencia de la UNSJ en los departamentos aludidos, dada la expansión territorial de esta casa para dar respuesta a la demanda y necesidades sociales insatisfechas en esta región de la provincia, contando con el apoyo explícito del gobierno nacional, provincial y municipal. Área que, no necesariamente, deba responder a las divisiones político-administrativas en que se funda la organización político-territorial histórica...”.

Precisamente los múltiples formatos que va adoptando la interacción territorio (espacio social) - institución universitaria es uno de los ejes básico del proyecto educativo, tanto para los miembros de la comunidad como para la institución uni-

versitaria. Así, la citada Ordenanza de creación 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.(...) Asimismo “el programa de expansión del ministerio de educación sostiene la regionalización de la educación superior, que aporta y contribuye al propósito de universalización de la educación superior. Además, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) 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; uniendo con este proyecto, los principios estatutarios de la universidad nacional de san juan con los de la secretaria de políticas universitarias”.

Del mismo modo, propone la función de *actuar como contenedor espacial de hechos y actitudes*, al declarar “que la finalidad de la presentación es la de consolidar y potenciar la labor que esta universidad viene desarrollando en la región, fijando los siguientes objetivos: • evitar el desarraigo .• detener la emigración .• minimizar las frustraciones y fracasos .• sortear los gastos que muchas veces hipotecan a las familias .• asegurar la educación de calidad de los jóvenes .• brindar la formación que el área local necesita, estableciendo criterios de pertinencia y función social en la expansión territorial de la universidad. Asimismo aspira a “.• producir, en las comunidades de la región, un impacto de consideración a través de la actividad académica, que contribuya y fomente el crecimiento y desarrollo socioeconómico de la región .• potenciar la vinculación y asociación de la UNSJ con los municipios y organizaciones locales .• desarrollar y promover acciones conjuntas con los organismos locales, provinciales; e inclusive con las universidades cercanas y organismos de otras provincias lindantes, que ven en esta propuesta una posibilidad para sus jóvenes.” Asimismo, “... la creación se fundamenta en que la sociedad requiere de esta universidad no solo nuevas actitudes y valores, nuevos compromisos y relaciones, nuevas prácticas de cooperación y de servicios; sino que exige también nuevas estructuras, nuevas formas de enseñanza, nuevas modalidades de educación cooperativa, nuevas concepciones curriculares, nuevos sistemas de administración, planificación y control...”

El descripto proceso que comienza a consolidar la institucionalización de la Delegación implica, por representar una experiencia inédita en nuestra Universidad, una serie de rupturas respecto al modo histórico con el que se constituía la UNSJ.

Abrir la pregunta por la *institución universitaria* supone también, explorarla como espacio de identificación atravesado por situaciones y fenómenos emergentes en la relación entre institución y sociedad y entre institución e individuo. Ello implica mirar “lo universitario” con modalidades de análisis más complejas, involucra incorporar aportes teóricos que den cuenta de lo diverso y específico de este proceso. En palabras de Bourdieu (2007) “La institución, aunque de economía se tratase, sólo está completa y es completamente viable si se objetiva duraderamente, no sólo en las cosas, es decir en la lógica, que trasciende a los agentes singulares, de un campo particular, sino también en los cuerpos, es decir en las disposiciones duraderas para reconocer y efectuar las exigencias inmanentes a ese campo”.

La apertura de cada una de las Tecnicaturas y, desde 2016, la única Licenciatura de la Sede (Licenciatura en Turismo), surge de acuerdos entre la UNSJ, el gobierno provincial y el municipal. A esta última se agrega, la creación en septiembre del pasado año, por parte del Consejo Superior, del Profesorado de Música con Orientación en Música Popular, para el departamento de Jáchal

Las prácticas sociales instituyéndose

Para las comunidades de los valles que rodean a la capital provincial pero, sobre todo para la población jachallera, la localización formalizada de una sede de la UNSJ representa un logro que consolida su histórica identidad cultural. Esto es así porque Jáchal detenta una profunda historia de “centro educativo-cultural”; una identidad fuertemente constituida desde una mirada “de centro”. De centro económico en el siglo XIX que se re-convierte en centro cultural durante el siglo XX. Identidad que se proyecta sólidamente hacia toda la provincia a través de sus producciones culturales y políticas. Especialmente ante el tema particular del servicio universitario, una de sus autoridades municipales lo expresaba cuando empezó a plantearse la posible localización de una Sede: “*que las actuales limitaciones de infraestructura y equipamiento que tiene Jáchal no implique que reciba un **sistema educativo marginal***”. A la que se agrega la opinión de directivos de escuelas secundarias: “*Jáchal debería tener todas las carreras porque el interés está en **tener título universitario** y lo demuestra la cantidad de jachalleros estudiando en todo el país, porque acá no pueden hacerlo*” (2012)

Reclamos que se han encauzado en distintas acciones. Algunas de carácter macro como la normativa de creación de la Sede que se ha descripto precedentemente.

En la misma se incluyen una serie de futuras gestiones inherentes a su organización que marcan el proyecto político-educativo que la sustenta.

Precisamente, los trámites que se están realizando para poner en marcha la entidad se presentan lentos y vulnerables a los acuerdos gubernamentales-económicos para sostenerlas. Así se ha logrado implementar nuevas carreras en San Agustín de Valle Fértil con apoyo municipal y provincial y se mantiene una de las tecnicaturas en la Sede San José de Jáchal.

En esta línea de posibilidades, entre lo deseable y lo viable, las prácticas de los miembros de la comunidad que participan del nuevo servicio educativo (alumnos y un par de administrativos) parecieran haber menguado sus expectativas iniciales y se muestran “atemperados” en sus evaluaciones sobre el funcionamiento universitario al expresar, en relación con las siguientes propiedades:

a) Dimensión institucional

Respecto al servicio universitario instalado las apreciaciones refieren precisamente, a las limitaciones que se les impusieron:

“Yo elegí esta carrera porque quería estudiar, quería tener un título universitario para trabajar, ósea no quería trabajar sin un título por una cuestión mía trabajar con un título, no es mi vocación realmente pero es lo que ofreció el departamento en ese momento la universidad entonces lo elegí, lo tome...”

“...a mí porque es lo que ofrecía la Universidad acá y aparte porque me gustaba, te termina gustado, a mí me termino gustando....

“...lo único que había era el profesorado nada más y la otra carrera que hay en San Isidro que es turismo, pero ninguna carrera así universitaria...”

“...nosotros queríamos que se hiciera la licenciatura... hablamos con el rector con el vicerrector con todo el mundo y esperaban ellos una masa crítica porque se va a volver a dictar esta carrera entonces que se reciban los chicos que van a empezar... nosotros preguntamos si se podía hacer y fue propuesta nuestra hacia ellos, ósea no vino una propuesta de la universidad hacia nosotros, nosotros le propusimos a ellos que si se podía hacer...”

“... me parece porque es la primera vez que la Universidad ofrecía una carrera que. y hay muchos que se metieron por no quedarse sin hacer nada, no muy convencidos de la carrera, sino más bien porque es la primera vez que la universidad ofrecía algo...”

“Allá cuando fuimos a la reunión nos dijeron que carreras de grado no, que por ahora solo tecnicaturas. Bueno, entonces está bien, que traigan esas carreras, tecnicaturas, un poco de variedad...”

“Y es lo que hay. Y la mayoría de la gente se va a lo que hay. No porque les gustes sino por... por no perder tiempo y... Si porque no hay oferta... Eso estaría bueno, que vayan rotando las carreras.(...) Por ejemplo, que los que se reciben de acá puedan llegar a tener una salida económica en la universidad, o sea, como ayudante de cátedra o algo así también...”

En el caso de las nuevas carreras implementadas en otra de las localidades (San Agustín de Valle Fértil) durante el año 2016 (Tecnicatura en Inglés y Lic. en Turismo), sus alumnos entienden –algunos de ellos- que se localizaron allí porque:

“fue petición del gobierno municipal al ser un dpto. turístico (...) y necesita personas preparadas para esto; o por pedido de la comunidad, por ser una zona turística; por la necesidad de capacitar en inglés a gente del dpto.; porque vivimos en un departamento turístico; porque es una buena demanda a nivel turístico en el dpto.; porque necesitamos estar preparados en idiomas...”

Concurriendo una pista interesante: los mismos alumnos desconocen la organización de la Sede universitaria, su composición y funciones. Sólo expresan algunas experiencias sobre el accionar de los agentes que les dictan clases. Únicamente una alumna (Lic. en Turismo) dijo conocer que la Delegación está integrada por varios departamentos alejados.

Así mismo, reclaman nuevas prácticas, tanto a la institución como a los miembros de la misma comunidad a la que pertenecen:

“Pero también, a mí me gustaría que se cree como una cultura en el pueblo, como una mentalidad universitaria. Que los chicos sepan que hay una universidad y que pueden acceder, pero que también se responda con responsabilidad. Porque por ahí también hay casos en lo que los chicos creen que todavía está en un secundario, y no le toman la importancia que debería ser. Pero yo también creo que eso depende también de cada uno y de la familia...”

“Y tiene que ver con lo que decía ellas también, con que tenga un edificio también...: Sí, yo creo que la familia sí, pero la demás gente no.(...) No, no tiene una cultura bien...(...) Las familias que tienen un hijo estudiante universitario, sí. Ellos saben la

importancia de la universidad...(…) Es como que no todavía no,...todavía no está... Hay gente que no sabe que esta es la universidad”

“Por eso es lo que yo digo, que tenga una estructura, un edificio donde digan “está es la facultad”, “estos chicos son universitarios” y eso...(…) Creen que es un instituto, o cualquier cosa...-(…) O te preguntan “a dónde está la universidad que nosotros no sabemos”, no conocen bien.. O se enteran cuando estás ahí...” sí han traído la Universidad de San Juan acá...”

“Y la oferta académica justamente, porque siempre se empieza a dictar una carrera y se dicta hasta que termina, mientras tanto no llegan carreras nuevas, entonces los chicos que se reciben después de nosotros del secundario no tienen la posibilidad de estudiar, porque no hay carreras.”

Un dato importante en relación con la organización de la institución es que, hasta el momento, sólo ha podido concretarse la función de docencia. La investigación y la extensión (las otras dos áreas de la UNSJ), todavía no se desarrollan en la Delegación.

“... igual quedaron comprometidos en traer deportes también, para dar en las facultades y todavía no, desde el comienzo desde que comenzamos la carrera decían que iban a traer algunos, pero no...”

“(calidad de la formación que reciben) “Yo creo que en algunas cosas es como mejor (que la de la capital), porque está más...personalizada... Ajá, más personalizada... Aparte el hecho de estar acá, como que a uno también nos empuja a aprender más, a tratar de aprender más. Si, sí. Lo único que vemos que no tenemos igualdades es en los beneficios...pero porque no estamos allá... Y por ejemplo las becas... Las becas del año pasado las vinieron a pagar ahora en febrero, y nos dijeron que esto se iba a regularizar, que las íbamos a cobrar cada dos meses. Estamos a esta altura y todavía no... Las mismas becas que da la universidad... Son becas de ayuda económica...”

b) Prácticas académicas: cursado y consultas

La situación de las carreras generadas en el departamento Valle Fértil es muy particular en este tema, porque dispone de un espacio físico con equipamiento adecuado, que depende de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, los docentes viajan desde la ciudad y pernoctan una noche después del cursado para realizar las

consultas de los alumnos. Los de la licenciatura son pocos (12 aproximadamente) y los exámenes se toman en la sede central de la facultad, mediante bono especial para traslado que cubre el municipio y la facultad. La tecnicatura en Inglés es más numerosa pero utiliza un procedimiento similar.

En tal caso, los estudiantes tienen una fluida relación con sus docentes expresando una muy buena atención y disponibilidad.

Los estudiantes que cursan en la cabecera de la Sede (San José de Jáchal) opinan, en vinculación con las prácticas académicas que:

(septiembre 2016) “Todavía no empezamos el otro cuatrimestre que ya lo tendríamos que haber empezado Nunca es bien específico, y no siempre empezamos como la facultad de allá, del centro. Y ahora estamos más atrasados también con las mesas también... (...) porque en julio por ejemplo habían profesores que todavía no habían entregado notas, nada y nosotros ya estaban terminado las clases ya, estaban empezando las vacaciones. Empezamos tarde y terminamos tarde eso es una de las desventajas que tenemos nosotros acá en eso, en el calendario digamos ”

“...lo que son los profesores, el desarrollo de las cátedras, excelente, no han nada para quejarse, solamente que no coordinamos bien los tiempos, y por ahí en eso tenemos dificultades nosotros, pero sí lo tratamos de llevar al día.

(el cursado) “Depende de la cantidad de materias, si tenemos tres materias en el primer semestre venimos un día a esa materia al otro día a esa materia ósea una materia por día. Una materia por día, de las tres de la tarde hasta las cinco y media...” (...) bueno, para regularizar tenemos el parcial integrador que es el parcial que nos toman al final del cursado para regularizar la materia y los finales son orales los tribunales no se usan solo son los profesores que nos dieron la materia o dos...”

(las consultas) “Yo creo que podría ser también el después del día que ellos tiene el dictado. Extenderlo. Hasta las cinco y media tienen clases, ponele, hasta las siete que nos den consulta. O un día aparte, porque... muchas veces lo económico les dificulta a ellos venir en otro momento..., o un rato antes. Yo tuve una materia, Estadística, que venían antes... (...) porque le empezamos a insistir mucho a la Vanesa. Vanesa por favor, que nos de consulta porque necesitamos y empezaron a ver que era la materia que más problemas teníamos porque llego un momento que habían muchísimos que debían esa materia y yo creo que hasta ahora deben esas materia Ciencias políticas y Teoría política y como levantaron la correlatividad que era Ciencia política era la fuerte entonces

empezaron a cursar y la empezaron a dejar a la materia y ahora que estas en esta etapa, en tercer año tenés esas materias...”

(relación docentes-alumnos) “...Si si si, el compromiso de ellos con nosotros. A pesar de que...porque ellos daban la clase así fuera en este cuartito, ellos se desarrollaron y dieron la clase con mucha responsabilidad, mucha... Si en eso sí. Lo que si, por ahí no me gustó cómo respondieron los alumnos. En la responsabilidad en los exámenes, porque había chicos que se presentaban como... habían estudiado solamente ese tema y entonces...”no, no la he sacado porque el profesor me preguntó de todo”. Y es un examen final, tenés que saber todo. Y eso es lo que...la mayoría no ha pasado. Y yo creo que la mayoría que le faltan materias es por esa razón. O dejan pasar mesas. Como que no se dan cuenta que es una universidad, entonces, estás yendo a una universidad, tenés que dedicarle todo el tiempo y presentarte a rendir con todo, no pensando en zafar y en aprobar”.

c) Dimensión económica

Una de las problemáticas que complicaron y siguen complicando la instalación de un servicio educativo universitario en zonas alejadas son los costos que implican. A fin de responder a las justificadas demandas de la población de los departamentos alejados, la UNSJ generó convenios específicos con los entes gubernamentales y privados que solventan gran parte de los costos de mantenimiento del servicio. Incluso, se han logrado recursos para becas y transportes especiales para apoyar el desarrollo de las carreras:

“...ellos ponían una combi. Preparaban un grupo de alumnos de una materia y los llevaban a San Juan a rendir. Así es lo que hacen con los chicos de Programación web...tienen que terminar allá en la Ciudad, tienen que viajar y terminar allá... Es una combi para que vayan y rindan”.

Situación similar ofrece la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes para los alumnos de las carreras de Técnico y Lic. en Turismo y la Tecnicatura en Inglés para Servicios e Industria, que poseen “boleto cero”, es decir viajan sin abonar pasaje para rendir en la Capital o el traslado interno para cursar. No obstante ello, los estudiantes que cursan en la Sede Jáchal manifiestan preocupación por los costos de los traslados al interior de los parajes y localidades del mismo departamento:

“... los chicos de las zonas alejadas, de Villa Mercedes, si porque es mucho el tiempo que tienen que esperar, y ellos se iban de acá a las seis y estaban llegando a las siete, ocho de la tarde por ahí, ...de zonas alejadas... la parte también de Pampa Vieja, más de la mitad del curso... directamente vienen y alquilan acá... y sí, por el tema del transporte que no hay para volver en el mismo día... Tenés transporte y no es tan caro dentro de todo, con los bonos esos que les dan se les hace más fácil venir”

d) Dimensión infraestructura y administración

Esta dimensión es la que presenta mayores inconvenientes porque implican presupuestos considerables. Con matices, las opiniones de los alumnos sobre infraestructura y administración en general señalan déficit y/o deficiencias. En cuanto a dotación de equipamiento, mencionan contar con bibliotecas precarias, bibliografía insuficiente, escaso equipamiento informático y problemas de conexión a internet. Edificios prestados o alquilados, en el caso de las Sub-sedes localizadas en las localidades más alejadas de la Delegación.

Los estudiantes que estudian en la cabecera de la Sede (San José de Jáchal) lo hacen en un edificio especialmente acondicionado por el Municipio, con una infraestructura incipiente. Sin embargo, anhelan contar con un edificio propio que visibilice la institución de lo universitario en el lugar

“... porque somos nosotros nada más. La otra carrera, la única que hay es programación web, pero son tres chicos nada más, y a ellos les dictan acá, acá en este escritorio.”

“...A mí, lo que me gustaría es que tenga su propio edificio, que le de carácter universitario a todo esto, para motivar a los mismos alumnos también, y bueno...la gente, los chicos piden variedad de carreras...”

“Por eso es lo que yo digo, que tenga una estructura, un edificio donde digan “está es la facultad”, “estos chicos son universitarios” y eso...”

Las prácticas administrativas (inscripciones, certificados, tramites personales, etc.), representan una dimensión central desde la que los estudiantes *identifican lo institucional (la UNSJ) expresada en la Delegación*. El ajuste o desajuste de las mismas a sus necesidades académicas, representa la visibilización de las exigencias inmanentes y constitutivas de ese campo.

“... es como que vemos nosotros que no hay mucha responsabilidad por la parte de San Juan, (...) ayer teníamos una mesa y que Claudia también tenía que rendir y teníamos la mesa a las tres de la tarde y nos avisaron eran las cuatro y media y no nos avisaron que el martes recién vamos a tener para rendir; que si no es por los profesores que estuvieron tomando la otra mesa nosotros no nos enteramos. Lo vemos como mucho falta de respeto hacia nosotros que es lo que pasa...”

“Sí, el tema administrativo es un proceso, eso estamos en el comienzo, en algún momento eso se va a consolidar, se va a poner sólido, eso ya se va a arreglar...”

Expresiones que revelan malestar, aunque también, un buen caudal de tolerancia por parte de los estudiantes respecto a inconvenientes organizativos-administrativos que presenta la institución, conforman prácticas que, incipientemente, se van instituyendo desde las relaciones más primarias, “cara a cara”.

Ulteriores análisis

Al iniciarnos en la comprensión de los nuevos modos institucionales de la universidad estatal, identificamos procesos constitutivos de lo institucional que se dirimen entre aquellas prácticas sociales instituyentes -“desbordamiento extradisciplinar” de la actividad social y productiva de las instituciones culturales, de modo que emergen nuevas formas de experimentar o producir nuevas institucionalidades (Transform, 2008)- y aquellas que reproducen las lógicas prácticas de la academia

Apropiación y arraigo se manifiestan a través de elementos materiales, pero también ideales y con fuerte valor simbólico. Desde este contexto y sus prácticas, se proyecta el proceso de institucionalización de esta singular sede universitaria, en espacios urbanizados de los departamentos¹ alejados de la capital provincial.

En este proceso vemos emerger, desde los intersticios de las relaciones interpersonales, los procesos históricos que dieron origen a la nueva institución en este espacio social, y sus intentos de instituirse en “un lugar”, en término de De Certeau.

Así, se expresan en la no reproducción -idéntica y automatizada- de un servicios educativo “del Centro” en la Delegación. En este lugar, donde lo universitario anhelado parece ser recibido con pasiva complacencia (con los brazos abiertos) aparecen prácticas de apropiaciones como propone Roger Chartier, como un proceso

1 Organización político-administrativa de la provincia de San Juan.

multi-direccional, relacional, colectivo y transformador. En términos de Rockwell (2006), prácticas que hablan de una nueva institucionalidad.

Los posteriores análisis comprometerán considerar si estas prácticas se aproximan a “líneas de fuga” que pueden conducir fuera del callejón sin salida del autoconfinamiento. Fuga y éxodo no son aquí algo negativo, una reacción a algo, sino que están ligadas a un poder constituyente, a una nueva organización, una nueva fundación e institución (Raunig, G, 2006). De entrada, este movimiento de fuga advierte sobre los formatos que van conformando las prácticas instituyentes; las cuales, por principio, no se dejan estructurar ni confinar, en tanto es institución en el sentido de ser un poder constituyente.

Bibliografía

- Araujo, S. M.** (2011) “Balance de los sistemas de evaluación universitaria en la región. Impactos y desafíos. En Servetto, A., Saur, D.I (comps.) *Sentidos de la universidad* (pp 115- 133) Córdoba. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba
- Bourdieu, P.** (2007) *El sentido práctico de Pierre*. Argentina. Siglo XXI
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C.** (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Brunner, J. J.** (1990) *Educación superior en América latina: cambios y desafíos*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J.** (1990) *Educación superior en América latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Carli, S.** (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires. Argentina: Siglo XXI.
- (2006): “La Universidad pública y la sociabilidad estudiantil”. En Frigerio, G. y Dicker, G. (comps) *Educación. Figuras y Efectos del amor*. Buenos Aires. Argentina: Del Estante.
- Chiroleu, A.** “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
- Encuentro Regional (setiembre 2013) “Políticas de integración de estudiantes universitarios. Explorando nuevas respuestas”. San Juan. Argentina. Universidad Nacional de San Juan.

- Ezcurra, A. M.** (2007) “Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitaria”. En *Cuadernos de pedagogía universitaria 2*. Pró-Reitoría de Graducación. Universidad de Sao Paulo.
- (2009) “Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos”. En Elichiry, N. (Coord.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa*. Tensiones entre focalización y universalización. Ensayos y Experiencias N° 79. Buenos Aires. Argentina: Noveduc.
- Feldfeber, M.** (2012) “Políticas educativas en contextos de exclusión”. En Gluz, N. y Arzate Salgado, J. (Comps) *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a “los particularismos” neoliberales* (pp.107-144). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- García Salord, S.**(2011) “¿Existe hoy la universidad pública?.En Servetto, A., Saur, D. (Comps.). *Sentidos de la universidad* (pp. 211-236). Córdoba. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Gluz, N.** (Ed.). (2011) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*. Buenos Aires. Argentina: Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. México. Universidad de Guadalajara: Imago mundo.
- 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.
- Mollis, M.** (2011) “La evaluación universitaria: entre una crisis de sentido y la responsabilidad social para el cambio”. En Servetto, A., Saur, D. (comps.) *Sentidos de la universidad* (pp.47-62). Córdoba. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Montañez S., Guevara H., Negri C., Demartini M., Manchinelli L.; Belelli S.** (2010) *Mirando la universidad desde las prácticas docentes y la formación de los alumnos*. En revista N° 3. IISE. FACS. Universidad Nacional de San Juan. Argentina.
- 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.
- Pugliese, J. C.** (2000) “La calidad en el sistema universitario argentino”. Tandil. Argentina
- Raunig, Gerald** (2006) *Prácticas instituyentes, Fugarse, instituir, transformar*. Traducción de Gala Pin Ferrando y Glòria Mèlich Bolet, revisada por Joaquín Barriendos

- Rockwell, Elsie** (2006) Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México DF. Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación. Buenos Aires
- 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.
- Servetto, A., Saur, D.** (comps.) *Sentidos de la universidad* (pp.261-269). Córdoba. Argentina. Universidad Nacional de Córdoba.
- Skliar, C.** (2011) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.* Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila.

La educación Superior en los años noventa: el caso del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

PAULA GIMÉNEZ

pgpaulagimenez@gmail.com

Universidad Nacional de San Martín

Laboratorio de idiomas, Facultad de Filosofía y Letras. UBA

El proceso de reformas de corte neoliberal que afectaron a la Argentina a partir de los años 90 impactaron fuertemente en el sistema educativo en general y en la educación superior en particular. El período se caracterizó por conjugar, según recomendaciones del Banco Mundial, diferentes tipos de políticas como la desregulación, la descentralización, la privatización, el achicamiento de las dotaciones del personal y la tercerización. (Chiroleau, Iazzetta, 2005: 15).

Las transformaciones, que culminan con la sanción de la Ley de Educación Superior N°24.521 de 1995, pondrán el eje en el mercado y reorientarán la educación superior siguiendo esta lógica (Krotsch, 2009: 175). En un contexto caracterizado por un marcado descreimiento de lo público (Chiroleua, Iazzetta; 2005: 16) y una mistificación del mercado como el regulador de las relaciones sociales por excelencia, se profundiza la interrelación de la universidad con el mundo empresarial “*desde un concepción que asimilaba empresa y sociedad, suponiendo que esta relación podía ser de mutuo beneficio, tanto en el aspecto de los recursos financieros como en la transferencia de tecnología*” (Krotsch, 2009: 182).

En este marco surge en la Universidad de Buenos Aires, más específicamente en la facultad de Filosofía y Letras, el Laboratorio de Idiomas, un espacio multilingüe para la enseñanza de lenguas extranjeras a adultos, que en el año 2000 llegó a tener casi 10000 alumnos adultos que estudiaban diferentes lenguas extranjeras: inglés, francés, alemán, español, italiano, japonés y portugués.

El aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de estudiantes adultos tiene una larga tradición en nuestro país. Las asociaciones culturales de las comunidades migrantes, las primeras instituciones que se dedicaron a la difusión de la cultura y la lengua, datan de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. El surgimiento de estas instituciones se comprenden en el marco de las políticas lingüísticas de proyec-

ción exterior que determinados países del mundo estuvieron en condiciones de llevar a cabo. De hecho Varela (s/año de publicación: 166) afirma que *“solo aquellos que habían visto a sus lenguas difundirse más allá de sus fronteras –en procesos de expansión comercial, militar, colonial o científico cultural- crearon instituciones y les asignaron objetivos de consolidar o ampliar esa presencia lingüística en el extranjero”*. Si bien con el pasar del tiempo la oferta en materia de enseñanza de lenguas extranjeras a adultos se fue diversificando, fueron las asociaciones culturales quienes se constituyeron como los agentes centrales en la enseñanza de idiomas.

Las reformas del Estado que afectaron a la Educación Superior permitieron que surja un nuevo actor que transformó el espectro de la oferta de enseñanza de las lenguas. Enmarcadas en el proceso de globalización y de las reformas del Estado, las universidades nacionales, condicionadas fuertemente por las políticas económicas y por las carencias presupuestarias (Buchbinder, 2010: 218), comienzan a ofrecer cursos de lenguas extranjeras a estudiantes adultos que no forman parte de las carreras de grado¹ como una forma de generación de recursos. Esto fue posible ya que en el año 1988 se sancionó la ley sobre régimen económico y financiero de las universidades nacionales. Este marco normativo permitió a las universidades nacionales administrar y generar recursos propios (Buchbinder, 2010; Chiroleau Iazzetta, 2005; Krotsch, 2009; Vior y Paviglianiti, 1994). La situación hiperinflacionaria de esos años licuó los presupuestos del tesoro nacional a las universidades y produjo una serie de movimientos al interior de las instituciones que intentaban *“generar nuevas fuentes de recursos para no tener que caer en el arancelamiento como única salida posible ante la emergencia financiera provocada por el gobierno”* (Vior Paviglianiti, 1994: 12).

En este trabajo me interesa analizar cómo estas transformaciones sufridas en el seno de la educación superior produjeron cambios a nivel institucional que permitieron el surgimiento del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Un espacio multilingüe que logra instalarse como una referencia, rompiendo la hegemonía ejercida hasta ese momento por los institutos de las comunidades y, al mismo tiempo, instalando fuertemente las lógicas de mercado en la enseñanza de idiomas a adultos en el interior de las universidades nacionales.

1 Si bien en recorridos de extensión de diversas instituciones de nivel superior se registra la presencia de cursos de lenguas extranjeras para adultos que no formaban parte de las carreras de grado, a partir de los años '90 el crecimiento de los centros de idiomas de las instituciones de educación superior fue notable.

¿En qué contexto surge el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras?

El caso del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras nos permite observar cómo, en determinados contextos, surgen espacios dentro de las instituciones sin una planificación determinada y, que al mismo tiempo, son producto de su época. Sin lugar a dudas, y por muchos años, el Laboratorio de Idiomas fue una importante fuente de ingresos para la Facultad de Filosofía y Letras en un momento en que las universidades veían sus presupuestos recortados por las reformas del Estado puestas en marcha por el neoliberalismo. Pero reducir el caso del Laboratorio a lo económico exclusivamente, puede obstruir la mirada y no ver la multicausalidad de factores que permitieron el surgimiento de los centros de idiomas como el que analizaremos a continuación.

En este trabajo entonces, se busca reconstruir los orígenes del Laboratorio de Idiomas, un modelo de centro de servicios lingüísticos inexistente hasta ese momento en las universidades nacionales y que fue tomado como modelo a nivel nacional y replicado en diferentes instituciones de estudios superiores del país.

El proceso de reformas de corte neoliberal que afectaron a la Argentina a partir de los años 90 impactaron fuertemente en el sistema educativo en general y en la educación superior en particular.

El regreso de la democracia en 1983 encontró una universidad devastada, no sólo por el cesanteo y desaparición de parte de su cuerpo docente, y por la transferencia de recursos para la investigación hacia instituciones extrauniversitarias, sino también a causa de la disminución en el aporte fiscal del gobierno nacional que cae abruptamente en todo el período que se inicia con el golpe militar de 1976. (Cano, Bertoni, 1990; Buchbinder, Marquina, 2008). A partir de la recuperación democrática la universidad vivió una serie de transformaciones tendientes, en un primer momento, a recuperar la vida democrática en las instituciones, restableciendo la autonomía universitaria, el gobierno tripartito, y la recuperación de los Consejos Superiores y órganos colegiados de gobierno (Buchbinder, 2010; Buchbinder, Marquina, 2008; Cano, Bertoni, 1990). Se impugnaron los concursos sustanciados durante la dictadura militar, recuperando a los profesores cesanteados y se realizó la apertura de nuevos concursos. Se eliminaron los aranceles a las carreras de grado implementada en 1980 (Buchbinder, Marquina, 2008) y se privilegió la política de acceso irrestricto a las universidades que produjo un aumento notable en la matrícula: en 1986 se contaba con 700.000 estudiantes concentrados fundamentalmente en el ámbito público (Buchbinder, 2010). A estas

transformaciones debemos agregar dos características en materia financiera que resultan determinantes para comprender el caso del Laboratorio de Idiomas. En primer lugar la sanción de la Ley N° 23.151 de 1984 que refiere al régimen financiero para las universidades nacionales que otorgaba autarquía financiera a éstas permitiéndoles elaborar y reajustar sus propios presupuestos. En segundo lugar, y para este análisis determinante, la sanción de la Ley N° 23.569 de 1988 en la que no solo aumenta los alcances de la norma mencionada anteriormente dotando de mayor autonomía a las instituciones si no que, como consta en el artículo 3 d) y 3 i), incorpora la posibilidad a las universidades de generar recursos propios a través de la venta de servicios (Buchbinder, Marquina 2008; Buchbinder, 2010 ; Chiroleau Iazzetta , 2005).

Los años 90 y las reformas que afectaron a todo el Estado, en el ámbito de la Educación Superior se caracterizaron por conjugar, según recomendaciones del Banco Mundial, diferentes tipos de políticas como la desregulación, la descentralización la privatización, el achicamiento de las dotaciones del personal y la tercerización. (Chiroleau, Iazzetta, 2005: 15).

Las reformas que se aplicaron en el ámbito de la educación superior a partir de la década del '80 son definidas por Pedro Krotsch (2009: 175) como reformas de tercera generación y se caracterizaron por poner el eje en el mercado y reorientaron la educación superior siguiendo esta lógica.

En 1989, cuando asume la presidencia el Dr. Carlos Menem y en el marco de una profunda crisis económica comenzó *“a aplicarse sistemáticamente una política de disminución de los montos de las partidas del Tesoro Nacional que se giran a las universidades nacionales y comienza a propiciarse desde el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación el arancelamiento de las universidades nacionales como principal fuente de recursos y otras medidas de ajuste financiero”* (Paviglianiti, Nosiglia Marquina; 1996: 29). Este tipo de políticas empuja a las universidades nacionales a la búsqueda de fuentes de obtención de recursos complementarios al aportado por el Estado, enmarcándose el Laboratorio de Idiomas, como describiremos a posteriori, en uno de estos recursos. De esta forma, y a través de estos mecanismos de desregulación, se introducen lógicas de mercado en las universidades nacionales borrando los límites entre público y privado adentro de las instituciones, hasta ese momento impensado, y produciendo instituciones con un mayor grado de hibridación en sus estructuras.

¿Cómo surge el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires?



El Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires es un centro de servicios lingüísticos que se dedica, fundamentalmente, a la enseñanza de lenguas extranjeras a adultos. Los alumnos que asisten al Laboratorio de idiomas son personas que por diferentes razones (trabajo, estudio, investigación o placer) quieren profundizar o aprender una lengua extranjera. Se ofrecen, además, traducciones y asistencia lingüística en general a distinto tipo de instituciones, de inglés, francés, alemán, italiano, portugués, japonés y chino, entre otras.

El aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de estudiantes adultos tiene una larga tradición en nuestro país. Las asociaciones culturales de las comunidades migrantes, las primeras instituciones que se dedicaron a la difusión de la cultura y la lengua, datan de finales del siglo XIX y principios del siglo XX². El surgimiento de estas instituciones se comprenden en el marco de las políticas lingüísticas de proyección exterior que determinados países del mundo estuvieron en condiciones de llevar a cabo (Varela, s/año de publicación: 166). Si bien con el pasar del tiempo la oferta en materia de enseñanza de lenguas extranjeras a adultos se fue diversificando, fueron las asociaciones culturales quienes se constituyeron como los agentes centrales en la enseñanza de idiomas. Todas estas instituciones que en, mayor o menor medida, guardaban relación con los países de origen, eran asociaciones culturales cuyos cursos eran arancelados; en el ámbito público, a su vez, había algunas experiencias de enseñanza a adultos, por ejemplo, en el Lenguas Vivas, actual Insti-

² La *Alianza Francesa de Buenos Aires* inicia sus actividades en 1893, la *Asociación Dante Alighieri de Buenos Aires* es de 1896, el *Liceo británico* data de 1935, *Icana* abre sus puertas en 1927, el *Goethe Institut* recién se instala en Argentina en 1967 y el portugués deberá esperar a fines del siglo XX.

tuto de Educación Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández (Vanbiesem de Burbridge; Bruno de Zamacona: 1982)³.

Lo que hoy se denomina el Laboratorio de Idiomas de Filosofía y Letras nace en una conjunción de factores, sin una planificación sistemática por parte de la Facultad, pero que, a dichos de Leonor Acuña⁴, logra aunar “*un proyecto académico, con un proyecto económico, con un proyecto político*”.

A partir de 1983, como fue detallado anteriormente, inicia en las universidades nacionales un proceso de democratización interno de las instituciones. El período de normalización de las altas casas de estudio, además de establecer de nuevo los principios de la autonomía universitaria y el gobierno a través de los claustros comienza un análisis de las condiciones en las que la dictadura había dejado a las universidades y de los recursos que éstas tenían (Buchbinder, Marquina; 2008).

En el año 1985 el gobierno de Japón, por gestión del titular de la Sección de Estudios Interdisciplinarios de Asia y África de la Facultad de Filosofía y Letras dona a ésta un laboratorio de idiomas que consistía en 36 cabinas, un video reproductor y televisores que debían ser usados para la difusión de la lengua y cultura orientales, en general, y japonesa, en particular. Este dispositivo tecnológico, de avanzada para el momento, se instala en el edificio de 25 de mayo 221 donde funcionaban los institutos de investigación de la Facultad.

Así lo describen los entrevistados

“el equipamiento era buenísimo, era fantástico, que consistía además de las 36 cabinas en las que se podía trabajar en tres programas diferentes, tenía además una cosa que nunca usamos que era una cámara de video que iba sobre un tablero, que yo me imagino que la idea era que prácticamente funcionara como un retroproyector” (Leonor Acuña).

“era un lugar increíble, nosotros hicimos una recorrida con la comisión de extensión por toda la facultad para ver los espacios. Estábamos tratando de armar un proyecto de extensión y vos subías al cuarto piso y... era un lugar que estaba, los ascensores, bueno... un edificio antiguo, descascarándose, todo medio roto, ruinoso, abrías la puerta

³ En la entrevista realizada a Roberto Villarruel surge, como antecedente dentro del sistema público, que la Facultad de Ingeniería de la UBA por el año 1972 tenía un laboratorio de idiomas (entendido como aquella tecnología que permitía un mayor y mejor aprendizaje de las lenguas extranjeras a través de la grabación y reproducción de las voces de los estudiantes) en el que se dictaban cursos de lenguas extranjeras.

⁴ Leonor Acuña fue vicedirectora del Laboratorio de idiomas entre 1991 y 1994; y directora del Laboratorio entre 1994 y el año 200. Entrevista realizada el 31 de marzo del 2015.

del laboratorio del cuarto piso y era impresionante, era un laboratorio que además tenía en ese entonces, no me acuerdo el número exacto pero es como si te dijera cincuenta, sesenta cabinas impecables, nuevas, era... entrabas en otro planeta.” (Roberto Villarruel⁵)

En este contexto, Roberto Villarruel es elegido consejero por la mayoría estudiantil y junto a un grupo de estudiantes de carreras que se dictaban en la facultad y, que además, tenían conocimientos de idioma inglés proponen a la facultad, en el marco de la secretaria de extensión universitaria, cursos de inglés abiertos a la comunidad aprovechando el laboratorio que hasta entonces sólo se usaba para aquellos que quisieran estudiar japonés. Como dijimos anteriormente hasta este momento el laboratorio se usaba exclusivamente para la enseñanza de japonés, con una estrecha relación con la embajada, dado que éste había sido donado para la difusión de la lengua y cultura japonesa en Argentina. Según Raúl González⁶, profesor encargado del laboratorio en ese momento, los cursos eran gratis para los estudiantes ya que los honorarios del profesor se cubrían a través de la embajada.

En 1987 comienzan los cursos de lenguas extranjeras abiertos a la comunidad del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras. Además de inglés se comenzaron con clases de francés y español para extranjeros. Según Roberto Villarruel

“fue un boom el Laboratorio. Nosotros nos fuimos en el 91 de la dirección del Laboratorio: habíamos empezado con 100 alumnos y nos fuimos y a Laboratorio lo dejamos con 2000”.

Las universidades nacionales obtenían principalmente los recursos para su desarrollo en las partidas presupuestarias del Estado. Sin embargo la Ley N° 23569 sancionada en 1988 incorporaba la posibilidad de generación de recursos propios provenientes de la venta de bienes, locaciones de obra o prestaciones de servicios. De esta manera quedó conformado el marco legal que habilitaba a las casas de altos estudios a la venta de servicios como, por ejemplo, la enseñanza de lenguas extranjeras en el marco de la extensión universitaria ya que establecía la posibilidad de generar “*otras fuentes de financiamiento de las universidades nacionales [que] se*

5 Roberto Villarruel, actual director del CUI (Centro Universitario de Idiomas) fue uno de los fundadores del Laboratorio de idiomas de Filosofía y Letras. Estuvo en éste hasta el año 1991. Entrevista realizada el 20 de febrero de 2017.

6 Raúl González profesor de japonés del Laboratorio de idiomas. Entrevista realizada el 28 de julio de 2015.

agrupan en la categoría de “recursos propios”. Estos comprenden ingresos por aranceles de los estudios de posgrado (el nivel de grado en las universidades nacionales es por ley gratuito) y venta de servicios técnicos, consultorías, capacitación, etc. y otros fondos vinculados con ingresos generados por las propias universidades a partir de su relación con el sector productivo (García de Fanelli, 2011: 21).

A este aspecto normativo debemos sumarle que el estallido hiperinflacionario de 1989 y 1990 licuaba los presupuestos de las universidades nacionales y, de esta manera los recursos propios que las instituciones podían generar se volvían un desahogo importante para la vida cotidiana de las instituciones. De esta manera lo recuerda Leonor Acuña

“A la facultad nosotros le dimos un respiro importante económico en un momento en el que, porque eso también hay que contextualizarlo, en el momento en que el gobierno menemista daba vuelta la cara a las universidades. Entonces, en realidad, las universidades salen a la extensión arancelada como un recurso en un momento en que, no teníamos nada, te cortaban la luz, no teníamos fondo para eso (...) nosotros necesitábamos ese recurso para seguir funcionando. Le dimos un respiro importante porque los ingresos significaba como si el presupuesto de Filo se aumentara en un 10%, que es un montón”.

Entre el año 1987, que se dan los primeros cursos de idiomas, y el año 1991 que por iniciativa de la gestión del Dr. Luis Yanes se propone un nuevo diseño para el Laboratorio de Idiomas, la cantidad de alumnos que éste sumaba eran 2000⁷. A partir de ese año el Laboratorio cambia de dirección: entre 1991 y 1994 estará a cargo de la profesora Sue Hirschmann, y entre 1994 y el año 2000 tomará la dirección la que fuera su vicedirectora en el primer período: Leonor Acuña. El Laboratorio seguirá su crecimiento progresivo hasta tener, en el año 1997, o sea solo diez años después de su surgimiento, alrededor de 9000 alumnos en diferentes sedes de las facultades de la UBA.

El aspecto económico es uno de los factores que permiten explicar el surgimiento y posterior crecimiento del Laboratorio. En un momento en que las universidades veían recortados sus presupuestos, el Laboratorio -a través de la venta de servicios-le permitía a la Facultad un alivio financiero.

7 Informe final de gestión, Facultad de Filosofía y Letras. Elaborado por Leonor Acuña. Año 2000.

Pero es un error restringir el notable crecimiento del Laboratorio a una cuestión meramente económica, por eso es menester considerar aspectos que se relacionan con la propuesta académica. Si bien, como dijimos anteriormente no fue un proyecto que incluyó un estudio de necesidades y una posterior planificación, las decisiones académicas que en ese momento se tomaron fueron una de las variables de su exponencial crecimiento.

Académicamente el Laboratorio significó una ruptura con los cursos de idiomas para adultos, predominantemente dictados en las asociaciones de las comunidades migrantes. La Facultad de Filosofía y Letras contaban (y siguen contando) con las lenguas extranjeras dentro de las carreras de grado en su modalidad de lecto-comprensión, es decir el uso de la lengua se limitaba a la necesidad de leer y comprender textos para los futuros investigadores o profesionales que se estaban formando. El método comunicativo, que en Europa se desarrollaba desde la década del 70 (Richards, Rodgers; 1988), hacia los años 80 recién estaba desembarcando en Argentina⁸.

Los cursos se desarrollaron siguiendo los lineamientos del método comunicativo o nocional funcional: la lengua es la lengua en uso para poder comunicarse. Se dejó de lado el énfasis en la lectura y en la gramática para poner el foco en el habla. Los primeros cursos que se ofrecían el Laboratorio incluían en sus aulas la comunicación como eje de la propuesta pedagógica y, además, pasaron de ser cursos anuales, como era la tradición en idiomas hasta ese momento a ser cursos cuatrimestrales siguiendo la lógica universitaria.

Roberto Villarruel lo pone en palabras de esta manera:

“El tipo de metodología. Primero la moda original digamos la tendencia en toda la Argentina era que los cursos de idiomas eran anuales nosotros los hicimos cuatrimestrales. Trimestrales, al principio eran trimestrales, después los hicimos cuatrimestrales. El otro punto que nosotros pusimos además porque además la realidad imponía, en algún momento, era que en el aula, o sea ... el ... el ... esto era una formación integral estaba muy dirigido a la comunicación porque además ahí había un reclamo vedado, velado histórico sobre las instituciones que era que la gramática, bueno, (...)Si, entonces nosotros desde el primer momento, primera clase ya hablábamos, hacíamos ronda, todo lo que en este momento parece bueno, hacíamos ronda en el aula, hablaban, traían bebidas, se charlaba, no había material, trajimos, porque en ese momento también fue una bue-

⁸ Sólo a modo de ejemplo el primer libro de idioma italiano para adultos que se edita en la Dante Alighieri de Buenos Aires utilizando los principios del enfoque comunicativo, o nocional funcional, es de 1989. Se llamaba *Italiano Uno* y sus autoras eran Luciana Berisso, Patricia Franzoni y Anna Moriconi.

na decisión política de la facultad, seleccionamos material fuimos a ver que había en Estados Unidos en otros lugares de los métodos comunicativos de ese entonces y lo-gramos que se importara”

El uso intensivo del laboratorio de idiomas como dispositivo tecnológico, si bien su uso en la didáctica de las lenguas extranjeras venía siendo objeto de discusión, fue muy importante. Como dijimos anteriormente las universidades venían de un proceso de vaciamiento de sus recursos, humanos y tecnológicos, y eran pocas las instituciones que constaban con este tipo de recursos.

A esto le debemos sumar la producción de materiales por parte de los profesores del Laboratorio. Atendiendo a las especificidades propias de los estudiantes en relación con las lenguas aprendidas se realizaba material didáctico complementario para los cursos⁹.

Otro aspecto a tener en cuenta es que los cursos otorgaban certificados de la Universidad Nacional de Buenos Aires, con el prestigio que ello implica y, además, eran muy económicos. Los entrevistados acuerdan en que eran los cursos más baratos del mercado que lograban competir, en calidad, y sobre todo en precio, con los cursos que ofrecían las diferentes instituciones donde se enseñaban idiomas, y además estaban avalados por la Universidad. Esta combinación de precio – calidad – universidad le dieron un aspecto novedoso a los cursos de idiomas e hicieron multiplicar la matrícula.

Además se constituyeron como espacios multilingües, aspecto que hasta ese momento era poco frecuente. Esto desde un doble sentido: por un lado el efecto que provocaba en los alumnos el tener al lado un aula de otro idioma diferente al que estaban estudiando y que hacía que, en varias ocasiones, optaran por estudiarlo también. Y al mismo tiempo, desde el proyecto académico, se comenzó a dar un trabajo en conjunto de las lenguas permitiendo comparar niveles y ver la cantidad de horas que eran necesarias para alcanzar un determinado nivel en cada lengua. En este sentido se cambia la mirada sobre una sola lengua para empezar a pensar en todas las lenguas conviviendo en un mismo proyecto.

9 Como consta en el informe final de gestión “Entre 1991 y 1994 las coordinadoras del área de inglés (Andrea Bitesnik, Silvia Figueroa, Marité Gambino, Cristina Magno, Mabel Quiroga, Laura Roseti y Andrea Scagnetti) escribieron la serie llamada *Communication Pads*. Entre 1998 y 1999, Diana Allamprese, Andrea Bitesnik, Marcela Derito, Silvia Figueroa, Marité Gambino, Fernanda Jaureche, Peter Kahn, Alicia Nerguizian y Laura Roseti escribieron la serie *Skills in Action* para los 14 niveles de inglés. Son autoras de los cuadernillos de español: Vera Cerqueiras, Susana Chiapetti, Elizabeth Daghlian, Liliana Díaz, Claudia Fernández, Gabriela Krickeberg, Silvia Luppino, Andrea Menegotto, María del Carmen Palacios, Silvia Prati, Andrea Rabih, Gabriela Resnik, Daniela Rovatti”. Notas 4 y 5 pag. 9. Además en italiano por ejemplo, se realizaron las fichas de trabajo para el uso del laboratorio lingüístico.

Asimismo y en pleno auge de la globalización, en que parecían difuminarse las identidades nacionales, los acentos culturales identitarios tan marcados que ofrecían las asociaciones de las comunidades migrantes, perdieron terreno ante un espacio en donde convivían las enseñanzas de varias lenguas en una universidad pública. En este aspecto, el Laboratorio de Idiomas, fue definitivamente innovador en ese contexto.

Reflexiones finales

Formulamos la pregunta de partida de este trabajo exploratorio en los siguientes términos: ¿qué fue lo que hizo que el Laboratorio de Idiomas, un centro de servicios lingüístico, llegara a tener casi 9000 alumnos y fuera un modelo que tuvo tal impacto que llegó a ser adoptado en gran parte del resto de las instituciones de Educación Superior nacionales?

Partir con las preguntas supone tener algunas hipótesis sobre posibles respuestas y, al mismo tiempo, ir encontrando otras, diferentes a las que se preveía. En esa línea están estas palabras de cierre, con la intención de seguir profundizando en la búsqueda de respuestas.

En primer lugar recuperar la multicausalidad de los procesos y en algunos casos, como en éste, la combinación de factores fortuitos, con determinadas políticas y en determinados contextos. El Laboratorio de Idiomas no surge como un proyecto de planificación lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras para atender las necesidades o producir un impacto en la comunidad. Entenderlo desde esta perspectiva no le saca mérito y permite analizarlo en su complejidad y no solo como un proveedor de recursos para la Facultad.

Surgen, de esta manera, espacios nuevos para pensar las lenguas extranjeras. En un fuerte proceso de globalización y de “conocimiento sin fronteras” nacen lugares para aprender las lenguas sin el fuerte anclaje nacional que proponían las asociaciones de las comunidades migrantes. Y las universidades nacionales le dan un nuevo contexto a la enseñanza de lenguas.

Asimismo se instalaron dentro de las universidades lógicas de mercado que van permeando la vida de las instituciones. Si bien no fue objeto de este trabajo las condiciones de trabajo de los docentes estaban fuertemente ceñidas a estas lógicas, como por ejemplo el modo de contratación.

A casi treinta años del surgimiento del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras indagar sobre los contextos de su surgimiento nos deberían

permitir reflexionar sobre el lugar que deberían ocupar la enseñanza de las lenguas extranjeras dentro de las universidades nacionales.

Bibliografía

- BERTONI, M. L. y CANO, D. J.** (1990) “La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas”, *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, FLACSO, año 2, n° 2, mayo, pp. 11-24.
- BUCHBINDER, Pablo** (2010) *Historia de las universidades argentinas*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires.
- BUCHBINDER, P.; MARQUINA, M.** (2008) *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2007*, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- CHIROLEU, Adriana e IAZZETTA, Osvaldo** (2005), “La reforma de la Educación Superior como capítulo de la Reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes”, en E. Rinesi, G. Soprano y C. Suasnabar, *Universidad: Reformas y Desafíos. Dilemas de la Educación Superior en Argentina y en Brasil*, Buenos Aires, Ed. Prometeo y Universidad Nacional de General Sarmiento.
- GARCÍA DE FANELLI, A.** (2011) “Financiación de la educación superior argentina : cambios y continuidades entre los años 90 y la primera década del 2000”, *Revista de Educación Superior y Sociedad*, Volumen 16, número 1, pp. 17-36.
- KROTSCH, Pedro** (2009) *Educación superior y reformas comparadas* Universidad Nacional de Quilmes,
- VARELA, Lia** (s/año de publicación) “Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina?” en *Gestión y políticas culturales. Aportes y debates*, consultado el 5/12/2016 en <http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf>
- VANBIESEM DE BURBRIDGE, M.; BRUNO DE ZAMACONA, M.** (1982) “Lenguas Vivas. El Lenguas Vivas: una tradición educativa”, Ministerio de educación Publicación del Instituto Nacional de Profesorado en Lenguas Vivas Juan Ramon Fernandez, Año XI, N° 20. Número extraordinario.
- VIOR, Susana y PAVIGLIANTI, Norma** (1994): "La política universitaria del gobierno nacional. 1989-1994", *Revista Espacios* N° 15, Dic/94 - Mzo/95, Facultad de Filosofía y Letras UBA. Bs. As.
- RICHARDS, J.; RODGERS, T.**(1998 1ra. Edición española) *Enfoque y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press, España.

Entrevistas y fuentes

Fuentes

Informe final de gestión, Facultad de Filosofía y Letras. Elaborado por Leonor Acuña. Año 2000.

Ley N° 23.151 de 1984.

Ley N° 23.569 de 1988.

Ley de Educación Superior N°24.521 de 1995.

Entrevistas

Leonor Acuña

Roberto Villarruel

Marité Gambino

Raúl González

Claudia Oxman

Katrin Zinsmeister

El proceso de creación y organización institucional de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) desde una perspectiva histórica

AMALIA HOMAR¹

EVELYN HEINZE²

amaliahomar@gmail.com / eveh22@hotmail.com

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAyCS – UADER)

Introducción

El propósito de esta ponencia es compartir fragmentos de la recuperación histórica desarrollada acerca de la creación Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), los momentos clave de sus apenas 16 años, así como los posicionamientos y disputas de diferentes actores sociales que se tradujeron en momentos de fuertes tensiones, en el marco de la complejidad del contexto histórico, político, institucional y social, tanto nacional como provincial.

La producción de conocimiento que presentamos fue realizada en el marco de la beca EVC inscripta en el proyecto de investigación “Producción de conocimiento y acto de escritura en procesos de elaboración de tesinas. Un estudio en tesistas y graduados de la Licenciatura en Psicología FHAyCS. UADER. Período 2007-2013³”

Acorde con la naturaleza del problema de la investigación se trabaja con una estrategia metodológica cualitativa, ya que posibilita entender qué percepciones y actitudes existen en un determinado ambiente, en este caso el de creación, desarrollo y consolidación de la universidad.

A partir de los planteos de Aróstegui (2001) creemos que las fuentes tienen la función de servir de prueba respecto de las cosas que se dicen de un “hecho histórico”, en este caso su creación y los acontecimientos que sucedieron. Se recurrió por un lado al análisis de fuentes documentales - normativas - leyes, decretos y resoluciones nacionales y propias de la universidad- periodísticas – entrevistas y

¹ Directora de la Beca “Estímulo a las Vocaciones Científicas”. CIN. ME. 2014

² Becaria CIN

³ Directora del proyecto de investigación Mgs. María Gracia Benedetti. Co- directora Mgs. Amalia Homar

artículos publicados en medios de la provincia- y por el otro a la historia oral a través de entrevistas a informantes clave y graduados de la Facultad.

Hemos organizado el trabajo en los siguientes aspectos:

- I. Cuestiones metodológicas. Cómo se construyen los datos
- II. Contexto nacional y provincial de creación de UADER
- III. El momento fundacional
- IV. Evaluación y seguimiento de su recorrido. Diversidad de miradas
- V. Los conflictos como expresión de las disputas en UADER
- VI. Reflexiones finales

I. Cuestiones metodológicas. Cómo se construyen los datos

Tomando como referencia la naturaleza del objeto de investigación se trabajó con una estrategia metodológica cualitativa, ya que posibilita entender qué percepciones y actitudes circulaban respecto de la creación, desarrollo y consolidación de la UADER. Es “un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna” (Sandoval Casilimas, 2002; p.11)

La realidad es subjetiva, y uno mismo como actor social interviniente, contribuye a producir y reproducir el contexto de interacción que desea investigar (Sautu, 2005). El proceso de construcción de objetos de conocimiento se alimenta continuamente, de y en, la confrontación permanente de las realidades intersubjetivas que emergen a través de la interacción del investigador con los actores y realidades socio-culturales y personales, así como del análisis de la documentación teórica, pertinente y disponible. (Sandoval Casilimas, 2002)

Si bien nuestra unidad de estudio es la UADER, creemos relevante recuperar algunas notas del contexto histórico, político y social tanto de su creación como de los cambios de gestión del gobierno provincial, ya que van a marcar sentidos dejando su impronta particular.

Aróstegui (2001), define a la fuente histórica como “todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo”. (p. 189)

Las fuentes tienen la función de servir de prueba respecto de lo que se dice de un “hecho histórico”, en este caso la UADER. Son material histórico para nosotros

porque suministran un conocimiento de tiempos pasados, o sea de diferentes actos que actuaban y producían aquello que nosotros queremos volver a representar en forma de historia (Messina, 2000; s/p)

Para realizar ese recorrido se apeló por un lado a fuentes documentales y periodísticas, y por el otro a la historia oral a partir de entrevistas a informante clave y graduados.

La técnica del análisis documental fue utilizada para desentramar la información recogida de las fuentes históricas. Se trata de un conjunto de principios y operaciones que permiten establecer la fiabilidad y adecuación de cierto tipo de información para explicar un determinado proceso histórico. (Aróstegui, 2001).

Se apeló además al relato o historia oral a través de entrevistas. El relato “ofrece la posibilidad de observar la estrecha relación existente entre experiencia y narración de los hechos. El relato es el registro de la experiencia que conjuga la elaboración con la transmisión de lo vivido.” (Gili, 2010; p.3)

Una de las informantes claves fue Griselda De Paoli⁴ y por otro lado, graduados de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. “Conversaciones sistematizadas que tienen el objeto de obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente” (Sautu, 2005: p.48)

Para el análisis de las entrevistas realizadas se utilizó el método comparativo constante (Glaser y Strauss) cuyos procedimientos nos permitieron el análisis y la codificación de datos. Se realiza la comparación permanente de los relatos de los sucesos, se formulan conceptos y se los interrelaciona para integrarlos a una teoría con procedimiento de análisis inductivo.

II. Contexto nacional y provincial de creación de UADER

La Universidad se gesta en un contexto político, social y económico complejo, no sólo en Entre Ríos, sino en el país.

En el año 1997, la Unión Cívica Radical (UCR) y el Frente para un País Solidario (FrePaSo), conformaron la Alianza por el Trabajo, la Justicia y la Educación. En las elecciones nacionales de 1999, triunfó ampliamente su fórmula: De la Rúa – Álvarez. Vilar (2008) sostiene que la victoria por parte de la oposición se debió al hartazgo del menemismo, pero sin dejar de considerar el deterioro de la situación

4 Ex-secretaria del Bloque de Diputados de la UCR (1999-2007) y designada en la Comisión Veedora de seguimiento de la UADER en representación del Senado de la Provincia

económica del país y el incremento del desempleo, la pobreza, la caída del PBI, además del elevado déficit fiscal y la abultada deuda externa.

Las intenciones del nuevo gobierno de sanear la situación estuvieron atravesadas por una sucesión de acontecimientos llevaron a su vertiginosa caída. Entre ellos, el quiebre de la Alianza y la pérdida de peso político en el Parlamento; la obtención de la mayoría en el Senado y el gobierno en varias provincias del Partido Justicialista; la renuncia del vicepresidente, por sospechas de sobornos en el Senado; la llegada al Ministerio de Economía de Domingo Cavallo, el continuo ajuste del gasto público y el congelamiento de los fondos depositados en los bancos, medida conocida como el "corralito"; sin olvidar además los saqueos en diferentes puntos del país en diciembre de 2001. (Degiusti, 2010)

En concordancia con lo sucedido en el país, la Alianza en 1999 ganó las elecciones en nuestra provincia con el candidato radical a gobernador.

Mezzadra (2003) define como conflictiva esta etapa que la sociedad entrerriana debió atravesar, envuelta no sólo en una crisis económica y fiscal, producto de la programación de la deuda contraída en el período anterior y el incremento del déficit, de Mario Moine⁵ en un contexto de desfinanciamiento; sino que también debió sortear dificultades políticas, provocadas por la gestión que llevó adelante Montiel, caracterizada por un estilo de escasa concertación, personalismo, con lo que fue perdiendo popularidad y ganándose el repudio de los ciudadanos.

La tensión en la sociedad provincial estalla a mediados del 2002, con la cesación de pagos en los sueldos a empleados públicos, docentes y la emisión de bonos "Federales" para saldar obligaciones, lo que se suma a los acontecimientos que inquietaron al país entero a fines del año anterior repercutiendo directamente en la provincia, donde se sucedieron el hambre, los saqueos y hasta muertes locales en el contexto de los saqueos a los supermercados.

Este periodo en la provincia, concluye con el arribo del recientemente electo presidente de la nación, Néstor Kirchner, el 25 de mayo de 2003, quien llega a Entre Ríos con un préstamo del Banco Mundial para sanear transitoriamente la crisis económica y así garantizar la finalización del gobierno radical hasta que culmine su mandato. (Mezzadra, 2003, pág. 4)

⁵Mario Moine: Por el Partido Justicialista, gobernador de Entre Ríos en el período 1991-1995.

III. El momento fundacional

La creación de la UADER era una de las propuestas que el Gobernador Montiel había incluido en su plataforma electoral, junto con la sanción de la Ley Provincial de Educación y la implementación de la Escuela Intermedia, además de la actualización de las credenciales docentes y el llamado a concurso para todos los cargos del sistema educativo.

Griselda de Paoli refiere como uno de los motivos de creación de UADER, el hecho de que hacia el final de la presidencia de Carlos Menem se dispuso que los institutos terciarios debieran “convertirse en universitarios, hubo una gran desvalorización de los terciarios...realmente estaban en riesgo” (De Paoli, comunicación personal, 2014)

Al proyecto de creación de la universidad, originalmente de seis artículos elaborado por el Poder Ejecutivo Provincial, al ingresar a la Cámara de Senadores, se le introducen modificaciones desde la Comisión de Educación, Ciencia y Tecnología y de Presupuesto y Hacienda. Se incorporan “el respeto y la subsistencia de los convenios formalizados por la provincia de Entre Ríos con las Universidades Nacionales, evitar la superposición de carreras con las ya existentes en el ámbito universitario provincial y garantizar la estabilidad laboral y salarial de los docentes comprendidos en la iniciativa.”

Además se autoriza al Ejecutivo a transferir institutos y escuelas de nivel medio y superior que conformarían la estructura académica de la Universidad y a introducir los recursos indispensables para atender a las erogaciones correspondientes a los fines de la norma. También se dispuso constituir una “Comisión Bicameral de Seguimiento, Evaluación y Control del Proyecto Institucional de la UADER,” integrada por tres representantes de cada cámara legislativa, con las funciones de “colaborar en la elaboración del Plan Académico y del Estatuto de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, como así también en (...) el control del cumplimiento de las garantías laborales y salariales”. La cláusula de garantía laboral consistía en “mantener la conformación del plantel docente y administrativo” que revistaba en las distintas instituciones transferidas y la de garantía salarial disponía la “intangibilidad de los salarios del personal docente y administrativo de las distintas instituciones al momento de producirse la transferencia al nivel universitario.” (Documento N° 1)

El despacho pasó a la Cámara de Diputados solo con las firmas del oficialismo, desde donde se llevó adelante una ronda de consultas con directivos, gremios, docentes y estudiantes en cuanto a las modificaciones introducidas en el proyecto por

el Senado. Se obtuvieron dos dictámenes, uno de mayoría y el otro de minoría, pero es finalmente el primero el que prevalece y el día 8 de junio de 2000, por la Ley provincial N° 9250 se crea la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

III. a) Las instituciones transferidas que le dieron origen

Tras la Ley de creación de UADER, el Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación emitió el 5 de julio de 2000 el Decreto N° 2.974, mediante el cual se transfieren a la UADER 28 instituciones, ubicadas en trece localidades de la Provincia:

- De Oro Verde: Instituto Superior de Informática y Escuela Normal Rural “Alberdi”
- De Paraná, Escuelas: Rural “Almafuerte”, de Nivel Medio y Superior N° 93 del Centenario, Superior en Administración Pública, Provincial de Enfermería, Superior de Archivística, Normal Superior “José María Torres”, de Nivel Medio y Superior N° 6 de Artes Visuales “Profesor Carnelli”, de Nivel Medio y Superior de Música, Danza y Teatro “Prof. Constancio Carminio”; los Profesorados: en Disciplinas Industriales y Ciencias Agropecuarias, Enseñanza Primaria con Especializaciones, y Ciencias Sociales y el Instituto de Enseñanza Superior, Centro de Capacitación Tecnológica y Unidad Docente Asistencial de Medicina.
- De Ramírez: Instituto Superior “Francisco Ramírez”
- De Gualaguay: Instituto Superior de Educación Física
- De Crespo: Escuela de Nivel Medio y Superior N° 35
- De Concepción del Uruguay: Instituto Superior de Electrónica, Colegio Superior “Justo José de Urquiza”, Escuela Normal Superior de Lenguas Vivas e Instituto de Enseñanza Superior
- De Basavilbaso: Instituto Superior Técnico
- De Villaguay: Instituto Superior de Turismo
- De Gualaguaychú: Colegio de Nivel Medio y Superior “Luis Clavarino”
- De Federación: Escuela Normal Superior
- De Chajarí: Escuela de Nivel Medio y Superior “Urquiza”

Por el Decreto N°5.349/00 se transfiere la Escuela Superior de Policía Salvador Maciá.

Por el Decreto N° 3.260/2000 del Poder Ejecutivo (PE), se crea el cargo de Rector Organizador y fija la sede de la Universidad en el Centro Provincial de Ca-

pacitación Tecnológica, Paraná. Se designa rector al Ing. Agr. Américo Luis González -Decreto N° 3.261/2000 (PE)-.

El 16 de octubre del mismo año, se crean las Facultades de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Ciencias de la Gestión, Ciencias de la Vida y la Salud, Ciencia y Tecnología, y Ciencias de la Seguridad, con sedes en distintas localidades (Ordenanza N° 002/00) con una oferta de 51 carreras que otorgarían 88 títulos (ingenierías, licenciaturas, profesorados, tecnicaturas, traductorados) previéndose que la mayoría comiencen a dictarse en abril de 2001.

III. b) Disputas y posicionamientos de los diferentes actores sociales

El proyecto de creación de UADER estuvo inmerso en un proceso de cuestionamientos, interrogantes y dudas que envolvió a la sociedad entrerriana. En los fundamentos de su creación, el gobernador Montiel en Mayo 2000 decía:

“Queremos que un joven en esta Provincia empiece la educación primaria en la escuela pública y termine con su título universitario en un establecimiento de su misma provincia...”. La creación “...no es un acto de voluntarismo circunstancial... sino la maduración de muchos años... nos encontramos con una enorme cantidad de instituciones que requieren la calidad universitaria porque aunque tengan en sus estudios contenidos universitarios no tienen la ‘chapa’ de ser universitarios y esto limita las posibilidades de avance de estos institutos y las posibilidades de trabajo y de integración a la sociedad de sus egresados...” Indica la intención de atender “...espacios vacantes en la enseñanza superior, sin pretender competir con las instituciones universitarias que actualmente funcionan en Entre Ríos... pretendemos que busque una coordinación de esfuerzos...”

Más allá de las intenciones que tuviera el oficialismo los embates y las controversias fueron numerosos.

Griselda De Paoli subraya que “todo era negativo, nadie le ponía una ficha a la UADER... Fueron pocas las voces que la vieron como una oportunidad interesante, como un desafío...” Señala que el proyecto fue “resistido”, identificando la situación como un “juego entre oficialismo y oposición...”

Las críticas se focalizan en el apresuramiento, la escasa participación los actores sociales y desde los docentes transferidos, las denuncias refieren al desmembra-

miento de los terciarios, la falta de espacio físico para el dictado de clases, la implementación de concursos con reglamento no consensuado, entre otros. (Mezzadra, 2003).

Desde CONEAU en sus primeros dictámenes, se destaca que “En el país no hay antecedentes de un proyecto de tal magnitud, cuyas dificultades y riesgos no deben minimizarse (Resolución CONEAU 131/01), en referencia a los 28 establecimientos ubicados en 13 localidades.

Si bien el Ministerio de Educación otorga reconocimiento nacional a la UADER, estaba condicionado al cumplimiento del Plan de Reversión Institucional y Académica.

Griselda plantea dos “problemas de fondo” de la propuesta donde se focalizan las críticas... el tamaño de la universidad, es decir la “cantidad de carreras, cosa inusual para una universidad que se iniciaba...” y por otro lado la “dispersión territorial”. Además remarca que “se criticó también la transferencia de las escuelas de Nivel Medio al ámbito universitario y se transformó en un problema la titulación docente”.

La prensa operó como un actor más y como formadora de opinión. El diario Nueva Hora⁶ en el artículo “El proyecto de la Universidad autónoma ingresa a la Legislatura”, (15/02/2000), cometa... “fue una de las promesas electorales de la Alianza”... Es un intento de “garantizar la igualdad de oportunidades” en el acceso a la educación... “Agrupará a institutos y escuelas que hoy otorgan títulos terciarios”. Por su parte, el Senador Justicialista Marcelo Casaretto –de la oposición-, señala su preocupación por la demora en convocar a la Comisión de Educación del Senado para debatir los proyectos de Ley de Educación Provincial y de creación de UADER. Denuncia “... ha habido una gran falta de participación en el diseño de estas leyes.” (“Senado: el justicialismo reclama instancias formales de discusión”, Diario Nueva Hora, 11/05/2000)

Las opiniones de los estudiantes también fueron reflejadas por Nueva Hora, en el artículo “Nucleamientos estudiantiles están a favor de la creación de UADER” (31/05/2000). Ariel Kreimer, Presidente de la Federación Universitaria de Entre Ríos (FUER) entiende que si bien “el sistema universitario está atravesado por una crisis y que tomar la decisión de crear una nueva universidad es un poco apresurada...” si el resultado es su creación, la aceptará ya que “todo lo que sea inversión en educación nos parece muy saludable”.

6 El diario Nueva Hora hoy es el Diario Uno.

Por otro lado, el titular del Centro de Estudiantes del Instituto de Enseñanza Superior (CEIES), Mario Castaldo, manifiesta que “crear una universidad nunca puede ser malo ya que mejora y eleva el nivel de las instituciones terciarias”. No obstante plantea la necesidad de plena participación y respeto de los actores involucrados en su creación, agregando que no se va a aceptar ningún “proyecto impuesto”

“El Diario” en el artículo “La Universidad Autónoma, más cerca de su concreción” (20/05/00), se ocupó del tema argumentando que el gobierno la defiende como “compromiso” de la Alianza durante la campaña electoral. El Presidente de la Comisión de Educación, senador Ángel Medina –oficialista-, señala que tras reunirse con los sectores interesados “... se incorporaron al proyecto de ley algunas inquietudes, por ejemplo la constitución de una Comisión bicameral, para observar la elaboración de un plan académico acorde a las necesidades que tiene nuestra provincia en materia de educación.”

El senador justicialista Victorio Firpo, miembro de la Comisión de Educación remarca la “necesidad de un estudio de pre factibilidad para la concreción de la Universidad.” Justifica el voto negativo de los senadores de su bloque en la “urgencia que se tuvo en legislar acerca de una temática tan relevante como la educación, además de la escasa o nula fundamentación del proyecto”. Reconoce que algunas de las inquietudes fueron tomadas por la Alianza pero no todas como para unificar argumentos. (El Diario, 20/05/2000, Art. Cit.)

El sector universitario y el sindicato –AGMER- identifican aspectos negativos de la propuesta, “brevedad del texto legal expositivo y la carencia de fundamentación académica”... la ausencia de “justificativos académicos suficientes que ameriten la creación de una universidad provincial ...” haciendo referencia a la “amplia” oferta universitaria que ofrecía la provincia... la falta de “estudios de factibilidad y de demanda que permitan suponer la necesidad y más aún la viabilidad de la universidad.”

Se hace foco en las dificultades que implica iniciar el proyecto, con “recursos humanos” con las debilidades en su formación docente; en el “orden presupuestario” consideran que no podría sostenerse solo con el presupuesto y las estructuras administrativas de los institutos transferidos; debilidades “institucionales y de planeamiento” con respecto a la acreditación de la Universidad y de las carreras; los conflictos entorno al “régimen laboral docente”, entendiendo que es “difícil garantizar la estabilidad laboral” a los docentes transferidos ya que deben cambiar a un régimen laboral distinto, donde se vulnerarían sus derechos adquiridos como docentes terciarios. (Badano, Homar y Benavidez, 2000).

IV. Evaluación y seguimiento de su recorrido. Diversidad de miradas

Griselda, marca como la etapa “más importante” el periodo comprendido entre su creación hasta el 2005, al que identifica como inicio del proceso de normalización. Según la entrevistada, para dar cumplimiento a lo exigido por los organismos evaluadores, la Universidad debió ocuparse de “la titulación docente...” -poseer título universitario- condición que los docentes transferidos no tenían.

CONEAU recomendaba al respecto, elaborar planes de capacitación que fortalezcan su formación pedagógica y disciplinar e implementar un programa de reconversión para aquellos que no tuvieran título universitario. Otra opción era obtener dicho título en otras universidades. Conjuntamente se indicaba “implementar un sistema de categorización del personal docente”; incorporar “docentes e investigadores formados que puedan conformar equipos y contribuyan al perfeccionamiento del plantel de trabajadores;” y un “programa de formación de posgrado” para incorporarlos a la función de investigación.” (Resolución CONEAU 131/01)

Respecto al cuantioso número de carreras CONEAU se indica “programar un inicio escalonado de las carreras...”, su adecuación a “las capacidades académicas e institucionales de cada carrera”. Sin embargo, según nuestra entrevistada la información a la comunidad educativa “estuvo mal manejada...Para los docentes que fuimos transferidos fue una cosa muy traumática, rodeada de la falta de información, de la incertidumbre que permitía que circularan versiones que siempre nos ponía en un lugar oscuro...” (De Paoli, 2014).

El proyecto institucional que UADER presenta inicialmente contiene 34 licenciaturas o carreras profesionales equivalentes, 25 profesorados, 1 posgrado y 28 carreras cortas. CONEAU, en la resolución mencionada, advierte la imposibilidad de evaluar simultáneamente la totalidad de las mismas para lograr el reconocimiento oficial. Plantea tramitar por separado cada carrera o grupos de carrera de la misma disciplina.

Tanto desde CONEAU como desde el Ministerio de Educación en su posterior Resolución N° 19/02, se establece que “pueden tramitarse los títulos que no sean de grado (...) si se tratara de carreras creadas sobre la base de carreras no universitarias preexistentes, en tanto (...) que las carreras de grado podrán contar con su reconocimiento y validez nacional previo informe de la CONEAU.” A esa exigencia se agrega la reconversión del cuerpo docente y de las demás dimensiones constitutivas de la carrera al nivel universitario. (Resolución CONEAU 057/03)

Mediante la Resolución N° 31/02, la Secretaría de Políticas Universitarias especifica cuáles son las carreras y títulos de grado⁷ que deben suspender sus trámites hasta tanto se acrediten los informes favorables de CONEAU, para obtener el reconocimiento oficial y la validez de sus títulos. (Resolución CONEAU 057/03)

Aún con estas disposiciones vigentes, sumadas al Decreto 806/01 del Poder Ejecutivo Nacional, el cual reforzaba lo recomendado por CONEAU, el rector organizador González decide abrir la inscripción a prácticamente la totalidad de su oferta académica a fines del año 2000 y continuar con ellas durante el mes de febrero de 2001, alegando que su creación despertó importantes expectativas en la sociedad y resultó necesario atender a la demanda generada.

Iniciado el año 2002, el periodista Ricardo Leguizamón en el artículo titulado “La UADER aprobó un primer examen que le hizo la Nación” (24/10/2002), comenta la resolución del Ministerio de Educación de la Nación sobre el plan de reconversión institucional y académico, destacando que la resolución final sobre la validez nacional de los títulos universitarios está en manos de la CONEAU. En dicha nota se retoma expresiones del rector González: “en ningún momento se ha congelado ninguna gestión de reconocimiento de ningún título de grado. Es más hoy todos los expedientes están a la espera de un dictamen de la CONEAU. Pero en primera instancia tenemos dictámenes sobre todas las carreras, y aunque no sean positivos en un 100%, las observaciones no son de fondo.” Así relativiza, según el periodista, una resolución de la Secretaría de Políticas Universitarias, que define la suspensión de la inscripción de 12 licenciaturas de UADER.

Otro aspecto en que se focalizaron las críticas a la Universidad fue la *dispersión geográfica*.

“Si lo vemos hoy indudablemente eso no era un problema, porque se aumentó el número de carreras con el tiempo y se aumentó la dispersión territorial, que era una cosa que estaba muy a tono con lo que es la provincia. Si vos miras la provincia de Entre Ríos en el país, tiene una definición territorial en ubicación de localidades muy armónica respecto de cualquier provincia,... la cabecera de cualquiera de los departamentos son ciudades importantes... En cambio provincias como Tucumán, Río Negro hablas de una o dos ciudades. Entre Ríos tiene una distribución territorial muy interesante desde el punto de vista poblacional y desde el punto de vista de infraestructura administrativa, y eso era una ventaja para un proyecto educativo” (De Paoli, 2014)

7 Suspende su tramitación: Ciencias de la Documentación, Bibliotecología Documentalista, Museología, Matemática, Geografía, Historia, Filosofía, Artes Visuales, Cultura Física y Deportes, Biología, Marketing y Turismo

CONEAU indica que para “...favorecer la integración de los institutos transferidos en una nueva identidad institucional y contrarrestar los obstáculos derivados de la dispersión geográfica” era necesario revisar la organización proyectada para “...la representación y el funcionamiento de las subsedes, así como de los mecanismos de gestión”. Recomienda una estructura que “...combine unidades académicas por cada localidad con departamentos que reúnan a los docentes de una misma disciplina o grupos de disciplinas afines...”. Con relación a la incorporación de la Escuela de Policía Salvador Maciá al proyecto universitario se indica que habrá que “cambiar la forma de inserción” (Resolución 131/01), institución que posteriormente se excluye de la universidad.

Durante el 2002, se constituyó el Consejo Superior Provisorio de la Universidad y los Consejos Provisorios de cada una de las Facultades. Asimismo se adquirió equipamiento e insumos tecnológicos con la finalidad de mejorar la comunicación entre el Rectorado y las Facultades. (Resolución CONEAU 508/03)

Todo el proceso de la Universidad es reflejado por la prensa. El Diario lo describe como una “normalización a medias” porque el rector y los decanos tienen nombramientos provisorios y podrían ser removidos por la siguiente administración provincial. El cronista entiende que la reconversión docente aun no habría finalizado y califica de un misterio para algunos sectores: el presupuesto y su administración. (El Diario “No avanzó demasiado la normalización de la UADER” (14/06/2003),

El diario UNO titula “La CONEAU recomendó no reconocer los títulos que otorga la UADER” (27/03/2003), y refleja la postura del Senador nacional Jorge Busti. El funcionario sostiene que la situación “es consecuencia de la improvisación del gobierno de Montiel que ha atentado contra la inteligencia de los entrerrianos engañándolos con que había fundado una universidad para que todos puedan estudiar y hoy los alumnos están en un estado de incertidumbre total...” Desde su lugar como candidato a gobernador se compromete a trabajar para revertir esta situación.

El mismo diario, al día siguiente, titula “La UADER funciona sin problemas, aseguró el rector González”, quien desmiente y califica de tremendista el tono con que Busti da a conocer una nueva resolución CONEAU. Entiende que se “busca alarmar a la comunidad educativa respecto de la no aprobación nacional de las carreras con evidente fin electoralista.” Destaca la habilitación de la tramitación final de la validez nacional de 50 carreras por el Ministerio de Educación, quedando a la espera las licenciaturas e ingenierías. Sobre las licenciaturas -según declaraciones

de González- no hay un “informe negativo”, sólo se pide ampliación de información sobre lo actuado en 2002; las tecnicaturas y los profesorados siguen su curso normal en cuanto a los tramites de reconocimiento nacional- sostiene el entrevistado.

V. Los conflictos como expresión de las disputas en UADER

V. a) El cambio de gestión del gobierno provincial y la tentativa de suspender las inscripciones a las Licenciaturas

El año 2003 implica cambios, sobre todo a nivel político y electivo en el plano nacional y provincial. Néstor Kirchner asume la presidencia el 25 de mayo, y en diciembre del mismo año asume por tercera vez como gobernador Jorge Busti. En su discurso de asunción refiere a la universidad “...nos comprometimos con los docentes y estudiantes de la UADER a enderezar algo que se creó irresponsablemente, dándoles validez a sus títulos que hoy no lo tienen, excelencia a su educación y reformular su perfil para que sea una universidad federal, social y comprometida con la actividad productiva de la provincia”. (*Busti es el nuevo gobernador de Entre Ríos*, Diario Digital de Santa Fe NOTIFE, 12/12/2003)

El 23 de diciembre de 2003 se designa al Cr. Mario Mathieu como Rector Organizador, quien “inicia una serie de acciones correctivas tendientes a normalizar el funcionamiento de la Universidad” (Resolución CONEAU N° 455/05), bajo la supervisión de la Comisión Bicameral de la Legislatura provincial.

Para dar cumplimiento a la recomendación de CONEAU de suspender la inscripción para el año 2004 en todas las Licenciaturas e Ingenierías dicta resolución N° 02/2004, manteniendo las inscripciones a 23 Profesorados y 26 Tecnicaturas, las que ya cuentan con aprobación ministerial. (Resolución CONEAU N° 455/05)

Griselda recuerda que en ese momento... “el Rector... detuvo los trámites de las licenciaturas, eso generó la primera gran asamblea en reclamo... y vino el secretario de Políticas Universitarias a la sede de la Universidad... y se hizo una promesa... de que se iban a ir habilitando los procesos en lugar de suspenderlos”. La entrevistada destaca la importante movilización que por esos años se generó.

El periodista Ricardo Leguizamón, refiere a la llegada a Paraná del Secretario de Políticas Universitarias, Juan Carlos Pugliese, y el alivio que transmitió al respaldar la posibilidad de habilitar las 16 carreras de grado, además de cuestionar los términos de la Resolución 508/03 de CONEAU.

Retoma el testimonio de Pugliese, quien advierte que CONEAU solo hace un juicio de la calidad del proyecto institucional de la universidad y que es ésta misma quien debe llamar a inscripciones o no. Además remarcó que hay carreras con reconocimiento nacional, como Psicología, entendiendo que toda esta confusión trajo malos entendidos entre docentes y estudiantes, “por falta de información”. (“Luz verde para 16 carreras de grado”, Diario Uno, 12/02/2004)

En el marco del contexto histórico institucional hasta aquí descripto las voces de algunos graduados de la Facultad entrevistados dan cuenta de la complejidad del escenario de ese momento.

F. C. recuerda que “ingresado el 2004 fue un verano bastante complicado porque empezamos con algunas movilizaciones y marchas. En aquel momento (el) Rector de la Universidad (...) había anunciado el cierre de las licenciaturas... ese verano de marchas y marchas a Casa de Gobierno, a la puerta de Rectorado, hasta que (...) se acuerda no cerrar las licenciaturas” (Comunicación personal, 2016)

Desde la perspectiva de F. D. existía un “trasfondo (...) era una lucha que tenía que ver con partidos políticos que era una cuestión ajena a la universidad pero que influía en ella. Porque esta universidad la creó Montiel y en ese momento era otro gobierno que heredaba esta cuestión (...) Era una cuestión más pasional que prevista, no había presupuesto.” Recuerda su propia participación en el conflicto, relatando que “nos empezamos a reunir con profesores y estudiantes (...) empezamos a hablar con el Rector, a explicarle nuestra posición (...) finalmente se llegó a una conciliación (...) vinieron las autoridades del Ministerio de Educación (...) y se firmó un acta acuerdo donde la universidad se comprometía a trabajar los lineamientos que planteaba en ese momento CONEAU” (Comunicación personal, 2015)

R. F. comenta “lo recuerdo como un momento angustiante, de mucha lucha, de mucha participación de todos, bueno no de todos pero de la mayoría del colectivo (...)” a su vez recuerda el lugar que asumieron algunos docentes “hubo docentes que para mí fue poco grato ver como caminaban al lado y no participaban especialmente convocados de otras universidades de acá de la ciudad, gente que venía de la Universidad Católica, que era docente y veía esa lucha un poco con recelo, un poco desde lejos sin involucrarse a pesar de haber sido docentes nuestros... lo recuerdo con desagrado (...) (Pero) un grupo de docentes también acompañó esa lucha, también comprometidos con que la licenciatura se sostenga.” (Comunicación personal, 2015)

En la nota titulada “Busti respondió a los estudiantes que hoy marcharán hacia la casa gris” destaca que el titular del Ejecutivo resaltó que no se cerró ninguna carrera, sino que se “optó por atender a las recomendaciones emanadas de la CONE-

AU en relación a las ingenierías y licenciaturas.” Con respecto al presupuesto de la universidad, volvió a recordar que debido a la gestión de Montiel la provincia estaría sufriendo las consecuencias del déficit generado en las cuentas públicas, pero que a medida que esto se empiece a revertir y se cuente con recursos genuinos se podrá aumentar el presupuesto de la UADER. (El Diario, 4/02/2004)

En el mismo artículo, los estudiantes también denunciaron irregularidades y fallencias del ex rector González, a quien señalan como el principal responsable de la situación que atraviesa en aquel momento la universidad. Demandan la continuidad de UADER para “alcanzar la excelencia académica” un mayor presupuesto, recursos para becas y financiamiento para proyectos de investigación y extensión.

A pesar de las críticas hacia González, Griselda De Paoli, lo percibió como quien llevó adelante el inicio del proyecto UADER, sobre el que cayeron las responsabilidades y las críticas ante los dictámenes de CONEAU... pero... “es el tipo que puso el lomo realmente y aguantó todos los palos que le dieron de todos lados y siguió adelante, (...) con todos los errores que puede haber tenido...”

V. b) El accionar estudiantil en su máxima expresión: toma del Rectorado en 2007

Si bien con el transcurso de los años se fue regularizando el entorno institucional de la universidad, las dificultades y los conflictos continuaron existiendo. En 2007, con Busti gobernador y Graciela Mingo Rectora, se focalizaron en los concursos ordinarios. La disputa sobre el modo de alcanzar la ciudadanía universitaria giraba alrededor de dos propuestas: concursos ordinarios cerrados – a fin de garantizar la estabilidad laboral de los docentes transferidos- y una segunda que planteaba iniciar los concursos ordinarios abiertos a fin de garantizar calidad y validez de los títulos.

S. V. recuerda que “en el verano del 2006 (...) nuestros compañeros consejeros del Consejo Superior (...) empiezan a comentarnos que dentro de las discusiones que el Consejo (tenía) existía una disputa de dos proyectos respecto de cómo debía llevarse a cabo la regularización del plantel docente de la Universidad, un paso indispensable para lograr la autonomía de la Universidad” (Comunicación personal, 2016)

La postura de la gran mayoría del claustro docente era “que los docentes transferidos revaliden sus cargos mediante un concurso cerrado, y que los docentes in-

terinos (...) regularizaran su situación mediante concursos abiertos, ordinarios, de antecedentes y oposición”

Los movimientos estudiantiles y una minoría de docentes, apoyaba la propuesta de que los concursos “sean abiertos para todo el mundo y que se les garantice a aquellos docentes que por ley ya tenían garantizada su fuente laboral, su reubicación en la cátedra según el orden de méritos y la categoría que se le otorgara a través de ese concurso, al que podía acceder más gente.” S. V. refiere en su relato al *nosotros*, porque por aquel entonces integraba la comisión directiva del Centro de Estudiantes de Psicología, “buscábamos la excelencia académica y la conformación de equipos de cátedra (...) porque la formación terciaria no la contemplaba (...) sino que se consideraba que las materias se daban por uno o dos docentes, lo cual obstaculizaba muchísimo la investigación y la extensión, un equipo de cátedra puede sostener este tipo de actividades (...) funciones de la Universidad.”

Distintas agrupaciones estudiantiles conformaron el “Frente UADER”, del que participaban todas las organizaciones de estudiantes. Sus estrategias como movimiento estudiantil iban “desde la movilización (...) acompañar el debate con presencia en el Consejo (...) de manera masiva (...) hasta el interrumpir la sesión, nuestros consejeros se levantaron y dejaron sin quórum para que no se pudiese votar, y si veíamos que estaba muy tensa o se podría todo, era tomar la sede del Rectorado” según lo que rememora S. V. de su paso por el Centro de Estudiantes “(...) ninguno tenía muy en claro cómo se iba a manejar la acción política de la toma, porque ninguno venía de ninguna experiencia similar, no sabíamos cómo se tomaba ni cómo se hacía ni nada...” aun así los estudiantes estaban decididos a defender los principios enunciados.

El día 28 de junio de 2007, marca un punto de inflexión, pues en la sesión de Consejo Superior se procedería a tomar una definición respecto de los proyectos que estaban en debate para regularizar la planta docente. El colectivo estudiantil, anticipándose a que su postura no alcanzaría mayoría en el cuerpo, decide como S. V. lo recuerda, organizar “una gran movilización... desde la Normal hasta el Rectorado... era tal la movilización que nos acompañó el gremio docente, de AGMER Paraná, nos acompañaron organizaciones de trabajadores, mucha gente se involucró con ese momento (...) y desde el frente (UADER) se decide interrumpir la sesión y tomar la sede exigiendo que se diera marcha atrás con la propuesta y que se volviese a comisión la discusión. Los estudiantes entendían que era necesario que se crearan las condiciones de una verdadera discusión de participación democrática y que toda la comunidad decidiera que tipo de regulación se iba a dar”.

F. C. recuerda... “No fue fácil sostener (...) era una lucha constante, un desafío constante acordar con las agrupaciones que estábamos ahí (...) Yo que tenía laburo, salía del laburo y me iba hasta la Universidad estaba el tiempo que podía estar y después me volvía a mi casa (...) lo bueno que nos agarró justo en vacaciones o sea que eso nos ayudó también a no perder muchos días de clase (...) (pero) era (...) sostener en los días de trabajo, sostener el cursado estar ahí y lidiar todo el tiempo con (...) las mezquindades políticas, las admisiones políticas”

Ante la toma de Rectorado la gestión de la universidad ensayó diferentes estrategias de negociación. S. V. en su relato señala que el Rector les ofrece una mesa de diálogo el día previo al inicio de las vacaciones “(...) ninguno de nosotros confiaba en que pudiéramos soportar las vacaciones (...) confiamos en esa reunión. (...) Pero el Rector nos comunica a última hora que (...) la reunión va a quedar postergada, que se fue a Buenos Aires (...) eso fue un caos (...) fue tremendo golpazo (...) porque confiábamos y creíamos en esa posibilidad de dialogo, sabíamos que era una disputa pero (...) nos dijo que no, obviamente una estrategia política con la que buscaban que el movimiento se disolviera.” Así el conflicto se extendió “nos llevó casi 50 días, 60 ya ni me acuerdo porque para mí fueron eternos, porque tampoco uno quería estar ahí (...) no fue fácil”, comenta F. C.

El desenlace del conflicto se produjo en septiembre de 2007, con la intervención de un mediador de la Secretaría de Políticas Universitarias⁸, quien propone la firma de un acta-acuerdo en que la universidad se comprometía a dotar de recursos para iniciar a la brevedad el llamado a concursos; se concursarían las cátedras en sucesivas etapas empezando por la menos comprometidas o aquellas que se ofrecieran voluntariamente; se respetaría la posición y antigüedad de los transferidos y se normalizaría la universidad cuando se llegara al 52% de los concursos ordinarios. (Grasso y Varela., s/f)

V. c) Alcanzar la normalización de la universidad. Controversias, disputas y logros

En el acta acuerdo firmado se define como plazo para la normalización el año 2010. Con el avance de los concursos ordinarios se generaron las condiciones para que en septiembre del 2011 el Consejo Superior Provisorio dictara una resolución

⁸ Actuará como mediador Carlos Pérez Rasetti, ex Rector normalizador de la Universidad de la Patagonia Austral. (Meiners y D'Amico; 2013)

estableciendo el cronograma electoral. En abril de 2012 se convocaría a la Asamblea Universitaria.

Realizadas las elecciones del claustro estudiantil y administrativo, en diciembre del 2011 el Poder Ejecutivo Provincial reemplaza a Graciela Mingo -Rectora de la Universidad- por el Decano de la Facultad de Ciencia y Tecnología, Marino Schneeberger. Una de sus primeras acciones -Febrero/2011- fue proponer al Consejo Superior dar cabida a la presentación de docentes que pedían la suspensión del cronograma porque sus cátedras aún no se habían concursado y veían lesionado sus derechos a participar de la normalización de la universidad. El Consejo Superior Provisorio, tras arduos debates, rechaza el planteo y ratifica el cronograma electoral.

Frente a este hecho y la intencionalidad política del gobierno provincial de posponer la normalización de la universidad, siete docentes presentan amparos ante la justicia, a los que les hace lugar el Juez Alejandro Grippo.

El acuerdo de estudiantes y docentes en sostener la normalización al entender que el problema no era jurídico sino político, se tradujo en numerosas movilizaciones que tuvieron a la casa de gobierno como epicentro del reclamo. Desde la Asamblea Interclaustrós –donde se destaca la numerosa presencia de estudiantes - se realiza la toma simbólica de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, se realizan actividades culturales y una nueva toma de la universidad por el término de cincuenta y siete días como otra forma de expresión de la permanencia de la protesta.

En junio de 2012 se firma un acta acuerdo donde queda establecido el cronograma electoral y el 21 de diciembre se fija como fecha para la convocatoria a la Asamblea Universitaria y normalización de la Universidad. Por el gobierno provincial lo hicieron los ministros de Educación, José Lauritto, y de Gobierno, Adán Bahl; el rector normalizador de la universidad, Marino César Schneeberger; el vicerrector normalizador a cargo de la Facultad de Ciencias de la Gestión, Sebastián Juan Aguilar, y los decanos normalizadores de todas las facultades. Además firmaron representantes de los Consejos Directivos Consultivos de la Universidad y de las cuatro facultades, y los representantes del claustro estudiantil de las mismas, integrantes de la Comisión Bicameral de Seguimiento de la Uader; la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER); la Asociación Trabajadores del Estado (ATE) y la Unión Personal Civil de la Nación (UPCN). Un actor que define no firmar el acta es la Asamblea interclaustrós, porque según un comunicado⁹ emitido se es-

9 Comunicado de fecha 6 de Junio de 2012

tableció “un escenario donde la asamblea no podía tener la posibilidad de rubricar el acta” si bien considera como positivo que en la misma se haya definido el cronograma electoral.

Diciembre del 2016 marca otro hito relevante en la vida de la universidad, al haberse realizado la segunda elección de las autoridades que conducen la universidad y facultades normalizadas.

VI. Reflexiones finales

Los apenas 16 años de vida de la UADER dan cuenta de las disputas de intereses que se jugaron en el campo tanto en su momento fundacional como en los años que le sucedieron reflejados en distintos posicionamientos, lecturas y miradas que surgen de documentos, normativas, relatos orales y artículos periodísticos.

Las críticas al proyecto y las argumentaciones a favor de sostener “una promesa electoral” atravesaron los debates. La particularidad de su origen inédito constituyó en sí mismo un punto de conflicto por lo que significó la transferencia de instituciones de educación media y superior provincial y su personal administrativo y docente, la dispersión geográfica y las indefiniciones presupuestarias. A ello se sumó la ausencia de claridad e información fehaciente.

El ocultamiento de los informes de CONEAU, su minimización y/o no cumplimiento fueron la nota destacada de los primeros tiempos. La decisión de avanzar con la implementación del proyecto primó sobre la racionalidad que se pone en juego en el momento fundacional de cualquier universidad.

El proceso de evaluación de CONEAU se extendió entre los años 2001-2008 período en que las devoluciones, identificación de nudos problemáticos y acciones correctivas se centraron en la organización institucional, la dispersión territorial, cantidad de carreras, los perfiles docentes y las funciones de enseñanza, extensión e investigación.

Entre las diversas formas de expresión del malestar, las movilizaciones y “la toma de la universidad”, se transforman en un símbolo de la lucha y un modo de visibilizar el conflicto, donde los estudiantes pasan a ocupar un lugar de relevancia por su alto grado de participación.

En 2004 son producto de la decisión del Rector organizador Mathieu de dar cumplimiento a la Resolución N° 31/2002 CONEAU y no habilitar la inscripción a la licenciaturas e ingenierías. La intervención del Secretario de Políticas Universita-

rias del M.E, Juan Carlos Pugliese y su postura crítica a la Resolución de CONEAU habilitaron la continuidad de las carreras mencionadas.

En 2007, el conflicto giró alrededor de la validez de los títulos y la disputa por el modo que debían tener los concursos ordinarios. La decisión del Consejo Superior de sostener concursos ordinarios cerrados- como garantía de la estabilidad laboral de los docentes transferidos- desencadenó en la “toma de la universidad”. Nuevamente la intervención la Secretaría de Políticas Universitarias con la firma de un acta-acuerdo genera condiciones para avanzar en la normalización

En 2012 una nueva toma de la universidad se desencadenó cuando el Juez Alejandro Grippo hizo lugar a la acción de amparo de siete docentes, lo que interrumpió el proceso electoral.

Será nuevamente la firma de un acta-acuerdo entre referentes del gobierno provincial, de la universidad, las facultades y los sindicatos lo que destraba el conflicto al fijar para el 21 de diciembre de 2012 la convocatoria a la Asamblea Universitaria

Creemos que la dependencia del gobierno de la provincia de Entre Ríos ofició como una tensión permanente en las posibilidades de alcanzar la normalización así como en los posicionamientos que los diferentes actores fueron asumiendo.

Bibliografía

- Aróstegui, J** (2001): La investigación histórica: teoría y método, Critica Editorial
- Bartolini a. M, Carengo R, y otros** (2009): “El proceso de creación de la UADER y las representaciones sociales de docentes transferidos a la Facultad de Ciencias de la Gestión”. Revista Tiempo de Gestión N° 7. E.R. Argentina, FCG. UADER.
- Carrasco, L** (2002): 9 milímetros: La historia secreta del 20 de diciembre en Entre Ríos. Capital Federal, Argentina, Imprenta Infinito.
- De Giusti, D** (2010): De la Rúa: “Un liderazgo débil en tiempos de crisis” (1999-2001), en Revista de Ciencia Política de Buenos Aires a la Aldea Global, N°11 Instituciones y procesos gubernamentales VII. Disponible en: <http://www.revinciapolitica.com.ar/num11art9.php>
- Enz, Daniel** (2001): Código de Fuego. Mafias y poder político en Entre Ríos. Rosario.
- Flick, U** (2007) Introducción a la Investigación cualitativa. Segunda Edición. Madrid. Ediciones Morata.
- Kornblit, A** (2004) Métodos y procedimientos en análisis de datos. Buenos Aires. Editorial Biblos.

- Gili, M** (2010): La historia oral y la memoria colectiva como herramientas para el registro del pasado Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas, UNVM. Revista TEFROS – Vol. 8. Disponible en <http://www.unrc.edu.ar/publicar/tefros/revista/vol8n1P10/cuadernos/Gili.pdf>
- Grasso, B y Varela J**, (s/f): La lucha por la normalización de la UADER. Disponible en <http://mov-estudiantil.com.ar/cuartas-jornadas-trabajos/Mesa%203/Grasso-varela.pdf>
- Mezzadra, F** (2003): Proyecto: Las provincias educativas. Estudio comparado sobre el estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas. Provincia de Entre Ríos. Buenos Aires, CIPPEC.
- Sandoval Casilimas, C** (2002): Investigación Cualitativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social, ICFES, Bogotá, Colombia. Disponible en http://epistemologia-doctoradounermb.bligoo.es/media/users/16/812365/files/142090/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf
- Sautu, R y otros**, (2005): Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires, CLACSO. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>
- Vilar, J** (2008): Contribución al Conocimiento de la Realidad. Paraná, Entre Ríos.

Documentos

- Nº 1-** Despacho de la Cámara de Senadores, Comisión de Educación, Ciencia y Tecnología y de Presupuesto y Hacienda, 19 de mayo de 2000.
- Artículos periodísticos de los diarios Nueva Hora, El Diario y Uno. Entre el 15 de febrero del año 2000 al 12 de marzo de 2005.
- Diario Digital de Santa Fe NOTIFE, “Busti es el nuevo gobernador de Entre Ríos”, 12 de diciembre de 2003

Normativas

- Ley 9250. Año 2000. Entre Ríos. Creación de la universidad
- Decreto provincial Nº2.974/2000 PE Entre Ríos
- Resolución 131/2001. CONEAU
- Decreto 806/2011. Poder Ejecutivo Nacional.
- Decreto Nº 806/2001 Poder Ejecutivo Nacional
- Resolución Nº 1.181/01 Ministerio de Educación Nacional
- Resolución Nº 19/02 Ministerio de Educación Nacional
- Resolución Nº 09/02 Secretaría de Políticas Universitarias.

Resolución N° 31/02 Secretaría de Políticas Universitarias

Resoluciones de CONEAU: N°131/01- N° 433/02- N°057/03 - N°508/03- N°455/05-
N°152/08

Ciudades portuarias y regiones universitarias. La Universidad Nacional del Litoral en el período, 1919-1968

MIGUEL ÁNGEL DE MARCO (H)

CONICET-IDEHESI-NODO IH-UCA/UBA/USAL/CEI-UNR

1-Introducción

La creación de la Universidad Nacional del Litoral (en adelante UNL) en 1919 es contemporánea a la etapa de mayor intensidad de la dinámica portuaria en la provincia de Santa Fe y el sistema de comercialización de cereales, “disparado” en el orden internacional por la fase expansiva de uno de los ciclos de la economía capitalista (1896-1920), por la oferta de préstamos y bonos impulsada por los países desarrollados; y en el local por los rindes ascendentes de la producción cerealera.¹

Universidad erigida sobre ciudades que configuraron la estructura del litoral fluvial paranaense, y que al abrir sus puertas se convirtió en la jurisdicción universitaria con mayor cantidad de puertos del país. Por ende, ciudades, puertos y Universidad compartieron su condición de espacios ordenadores de las relaciones regionales, motorizando el arte, la cultura, la innovación y la interacción de recursos para el desarrollo regional; incidiendo en la configuración de territorios de poder, identidades e intereses.²

En el caso del sur santafesino se puede observar una correspondencia entre el área de mayor influencia comercial de la ciudad puerto de Rosario con los de la región universitaria de Rosario, y que por ende supera en extensión a la que se podría utilizar teniendo en cuenta su condición de metrópolis provincial y eje del gran cordón industrial. En este punto es importante subrayar que me refiero al conjunto de experiencias comerciales a lo largo de tres siglos de historia, algunas de las cuáles si bien finalizaron, marcaron con su impronta, la presencia la interacción del

1 Carlos Aguiar de Medeiros, “Dependencia financiera y ciclos de crecimientos en países latinoamericanos”, en revista Ciclos, año XX, Vol. XIX, n. 37-38, año 2010

2 Ver desarrollo en “Ciudad puerto, universidad y desarrollo regional, Rosario, 1919-1968”, Idehesi-Conicet/Enapro/Cámara de Diputados Santa Fe, Rosario, 2013, 534 p. de mi autoría.

comercio local en una región que, por lo tanto, podría definirse de esencialmente litoraleña y pampeana.³

Los criterios de determinación del área de influencia de Rosario como región se modificaron con el paso del tiempo por la incorporación de nuevos y poderosos canales de vinculación, cobrando cada vez mayor densidad, entre otros aspectos, el entramado de prestaciones culturales. Por otra parte, el complejo portuario de Rosario excedió a la ciudad misma, hacia el norte y sur. En la actualidad comprende a los puertos existentes (incluyendo las terminales privadas) desde la localidad de Timbúes hasta Arroyo Seco, es decir, 70 kilómetros de ribera. Su actividad principal fue y es la exportación de granos, sub productos y aceites vegetales y por lo tanto esta constante, sobre la cual los factores exógenos han tenido un peso decisivo, no puede ser soslayada al analizar la dinámica histórica de la región y sus resultados, como tampoco las consecuencias directas e indirectas de esta actividad en el origen y desenvolvimiento de la región universitaria.⁴

La revolución tecnológica aplicada a la producción, al transporte y a las comunicaciones de finales del siglo XIX y principios de siglo XX “empujó” al gobierno nacional a escuchar el reclamo por décadas de la dirigencia rosarina en el sentido de modernizar su puerto adecuándolo a los nuevos requerimientos internacionales.⁵ Fue en esa misma coyuntura, de aceleración de la dinámica de la ciudad portuaria regional la que también se prestará mayor atención a la factibilidad de que se abrieran en Rosario casa de altos estudios y que, gracias también a los adelantos en los medios de comunicación que acortaron las distancias, repercutiera en la creación de una Universidad con dimensiones litoraleñas. Estos aspectos sumados a una modificación en el sistema de detención y circulación del conocimiento del poder

3 Una investigación que efectuáramos sobre los libros de actas del Centro de Corredores de Cereales de Rosario desde 1908 hasta el 2008, tomando en cuenta la expansión de la red de comercialización de cereales y oleaginosos, y las negociaciones continuas por las áreas de influencias permiten afirmar que hacia 1928, la zona de influencia y control operativo de las firmas rosarinas vinculadas a la actividad de exportación por el puerto de Rosario comprendía hacia el oeste, hasta las ciudades de San Francisco, Villa María y Río Cuarto en la provincia de Córdoba; Rufino, al extremo sur de Santa Fe (en una línea que ascendiendo en dirección noreste llegaba hasta el norte de Buenos Aires hasta tocar con el Río Paraná), y Sunchales (también en la provincia de Santa Fe) hacia el norte. Miguel Ángel De Marco (h), “El Centro de Corredores de Cereales: El dinamismo en la comercialización de la producción granaria y su incidencia en la integración y el desarrollo regional”, en el libro, *Los 100 años del Centro de Corredores de Cereales de Rosario*, BCN Gráficas, Rosario, 2007.

4 PER+10, Rosario Metropolitana 2018, Segundo Plan Estratégico de Rosario, Borsellino Impresos, Rosario, 2009.

5 Colin M. Lewis, “Transporte y comunicaciones”, en *Nueva Historia de la Nación Argentina*. Academia Nacional de la Historia, tomo IX, Planeta, 1999.

matriculante son claves para la comprensión en su complejidad de las bases que sustentaron la creación de la UNL.

Con anterioridad a la Reforma de 1918 existían en la Argentina sólo tres universidades nacionales: Córdoba, Buenos Aires y La Plata. La de Santa Fe (1890) y la de Tucumán (1912), no disponían por el momento de validez nacional. En el vasto territorio oriental conosureño existían otras tres universidades: la de la República, en Montevideo, 1833; la Universidad Nacional de Asunción, 1889, en Paraguay; y la Universidad Federal de Paraná, en Curitiba, Brasil, 1912. La mayoría de las universidades del sur brasileño, son posteriores a la UNL.⁶ La Universidad Nacional de Cuyo fue la siguiente, en 1939. Recién en 1956 surgirían las universidades del Sur y la del Nordeste, y en 1959, la Universidad Tecnológica Nacional (sobre la base de la Universidad Obrera, 1952). En 1971 se fundaron las universidades nacionales de Río Cuarto, y Comahue; en 1972, Lomas de Zamora, Luján Catamarca y Salta, y en 1973, la del Centro de la provincia de Buenos Aires, así como las de La Pampa, Misiones, Patagonia, Santiago del Estero, San Luis, Entre Ríos, San Juan y Jujuy.⁷

Fue al calor del ímpetu de los estudiantes reformistas de las asociaciones de estudiantes de Santa Fe, Paraná y Rosario, hijos de las ciudades portuarias regionales, que pudo plasmarse la ley que creó la UNL en 1919. En sus orígenes Ciudad Puerto y Universidad tributaron a la misma lógica de expansión capitalista pero el pensamiento reformista “se hizo carne” en un considerable porcentaje de la comunidad académica, mayoritariamente en el estudiantado y cada vez más en los profesores, constituyéndose así en un límite para las aspiraciones hegemónicas del sistema. Entre 1918 y 1943, salvo dos períodos de interrupción, la Universidad argentina se rigió bajo los principios reformistas. 1943, es una fecha de quiebre de este proceso porque un gran número de emblemáticos profesores que participaron en su fundación, y que eran nexos en el sistema de relaciones de la elite portuaria, fueron cesanteados o se alejaron de las cátedras y otros cargos universitarios, a los que volverían luego del golpe de Estado que puso fin a la presidencia de Juan Domingo Perón, detentando el control de las casas de estudios, gobiernos de facto mediante, hasta el año 1973, y luego de 1976 a 1983.⁸

6 Brasil, Ministério das Relações Exteriores. Departamento de Administração, GTELB, Río de Janeiro, 1970.

7 Pablo Buchbinder, *Historia de las Universidades Argentinas*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 2005.

8 Ernesto J. A. Maeder, “La Universidad”, en *Nueva Historia de la Nación Argentina*, Academia Nacional de la Historia, tomo IX, Planeta, p. 473

La región universitaria de la UNL en sus primeras tres décadas de existencia fue conformada por la sumatoria de sub regiones que coincidieron con la esfera más amplia de las actividades de sus respectivos puertos, a su vez terminales de las líneas ferroviarias y las carreteras. Sub regiones de influencias que a su vez condicionaron la marcha institucional de ésta casa hasta que lograron su autonomía: La Universidad Nacional del Nordeste, en 1956, y la Universidad Nacional del Rosario (en adelante UNR) en 1968.

La ciudad puerto regional es además una herramienta de análisis que comprende a los tres subsistemas universitarios que desde el punto jurisdiccional tuvieron lugar en la provincia de Santa Fe: “el provincial estatal” (1890-1919), “el estatal nacional” (entre 1919 y el presente), “el privado” (a partir de 1960). En los dos últimos ha existido “movilidad” y/o “circulación” de profesores y estudiantes de la mayoría de las Facultades en un sentido y en otro.⁹

Ciudad puerto y Universidad compartieron su condición de espacios ordenadores de las relaciones regionales, (y su vinculación internacional), motorizando el arte, la cultura, la innovación y la interacción de recursos para el desarrollo regional. Aquí se presenta un campo para la investigación donde sean analizados los siguientes supuestos: ¿Podría plantearse que las ciudades puertos, según su singular dinamismo, favorecieron o no a un determinado tipo de identidad universitaria a diferencia de las que no lo son? ¿Las áreas de incumbencia de una región universitaria fueron proporcionales al poder de validación de sus títulos en un territorio determinado, a la comunicación entre sus ciudades, al alcance gremial de sus redes profesionales, o a la conjunción de los factores enunciados?¹⁰

El juego de interfaces intervinientes en el devenir histórico de las ciudades portuarias regionales, requiere necesariamente de una metodología que las contemple bajo el paradigma de la complejidad y la interdisciplinaridad para abordarlas como sistema organizador, de interacciones, retroacciones, e interretroacciones. Cuando se produce la simbiosis entre puerto ciudad y región, “la ciudad con puerto” se convierte “en una ciudad portuaria regional” (CPR). La UNL y sus recursos humanos, dentro de las CPR de pertenencia, fue a su vez actora en la dinámica de los circuitos de comunicación, y en los mecanismos de adaptación y rechazo a los intentos de homogenización de los espacios políticos, económicos, culturales y sociales. Actora que produjo saberes, insumos cultura-

9 Marcelo Zapiola, Planeamiento universitario, en Universidad y Sistema Educativo, Buenos Aires, 1984.

10 Miguel A. De Marco (h), Ciudad puerto... ob. Cit. En los diversos capítulos se abordan éstas problemáticas.

les, y propuestas para el desarrollo en el marco de relaciones específicas configuradas por la elite dirigente de sus ciudades portuarias.¹¹

A continuación, se destacarán instancias del proceso histórico donde éste planteo puede ser observado y analizado.

1-En la estructuración de la nueva Universidad: Divergencias y coincidencias en la consecución de uno de los primeros grandes consensos interprovinciales.

En el nacimiento de la UNL se debatieron, confrontaron y consensuaron intereses regionales de las ciudades puertos implicadas. La presencia en el gabinete nacional y en el Congreso, de ministros y legisladores santafesinos fue decisiva a la hora de promover y concretar la ley de su creación. El Ministro de Instrucción Pública de la Nación, Tomás Cullen (oriundo de Santa Fe), se reunió en 1914 con el entonces gobernador santafesino Manuel Menchaca, Joaquín V. González y Rodolfo Rivarola, acordándose interesar al gobernador de Entre Ríos, Miguel Laurencena en pro de la iniciativa, y éste accedió. El proyecto de dar forma a una universidad regional fue uno de los primeros grandes consensos interprovinciales acordados en el siglo XX entre los gobiernos de Santa Fe y Entre Ríos. La legislatura entrerriana acompañó en 1915 la creación de la UNL. Lo propio hicieron en ese mismo año representantes estudiantiles de distintos puntos del país reunidos en la ciudad de Paraná. En 1916 se fundó en Santa Fe el “Comité pro Universidad Nacional del Litoral”; fue entonces que la Unión Cívica Radical decidió incluirla en su plataforma partidaria. Otra elite provincial que no ocultó sus aspiraciones de contar con universidad apelando a un discurso de descentralización económica, social y cultural fue la de Tucumán¹². Al nacionalizarse sus estudios en 1921 se le asignó el perfil esencialmente técnico práctico aplicado a la industria, solicitado por su promotor y primer rector, Juan B. Terán.¹³

11 Un enfoque que recoge aportes de la Nueva Historia Económica Institucional, la Nueva Historia Política y la Nueva Historia Regional aplicado al campo de los estudios de los puertos y su geografía económica, y que en estos momentos es desarrollado en la Argentina en el Núcleo de Historia de las Ciudades Portuarias Regionales IDEHESI-CONICET, y el Proyecto Interfaces, del Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario, ambos bajo la dirección del autor de ésta ponencia.

12 Beatriz I. Moreyra, “Agricultura y ganadería 1850-1880”, en Nueva Historia de la Nación Argentina, Tomo VI, Edit. Planeta, Buenos Aires, 2003,

13 María Celia Bravo, “Elite tucumana, cuestión regional y proyecto universitario para el norte argentino (1907-1929)”, en Boletín Americanista, Año LVII, N.57, Barcelona, 2007

Al momento que el diputado nacional Jorge Raúl Rodríguez “ingresara” al Congreso de la Nación su proyecto de ley creando la UNL, en 1917, la representación santafesina en ambas cámaras estaba conformada por Ricardo Aldao, Domingo Frugoni Zavala, Néstor de Iriondo, Gustavo Martínez Zuviría, José María Zavalla, y los senadores Pedro Echagüe e Ignacio Iturraspe, personalidades de la dirigencia de la ciudad puerto de Santa Fe. En cambio, eran sólo cuatro los provenientes de la joven Rosario: Diógenes Hernández, Ricardo Caballero, Francisco Correa y el propio Rodríguez, y ellos a su vez representaban a distintos sectores partidarios. De allí que Rodríguez debió calibrar y negociar su proyecto de 1917. Fracasó en su intento de que no llevara la denominación de “Litoral”, porque implicaba darle entidad participativa a las elites de Corrientes y Paraná, las que por proximidad apoyarían que la sede estuviera en Santa Fe capital y no en Rosario. Confiaba que su reconocida militancia, y por sobre todo su relación con el presidente de la República, Hipólito Yrigoyen y el ministro de Justicia e Instrucción Pública José S. Salinas, inclinara la balanza a favor de una universidad con eje en Rosario y que el gobierno nacional no escogiera lo más factible, que era apoyar el proyecto presentado por el entonces el diputado nacional Gustavo Martínez Zuviría para obtener la validez de los títulos nacionales de la universidad creada por el gobernador José Gálvez en 1890 (en adelante me referiré a ella como Universidad de Santa Fe o provincial). Frente a esta Universidad de cuño conservador los argumentos de Rodríguez era dar a luz una Universidad “nueva” lo suficientemente capaz de contribuir “al desarrollo económico, político y social de la Nación”, acorde a los requerimientos de la hora.¹⁴ Propuso que la nueva casa estuviera integrada por una Facultad de Derecho en Santa Fe y por los colegios nacionales de Rosario sobre los que se podrían crear las Facultades de ciencias médicas, económicas, comerciales y políticas, y ciencias matemáticas, porque en ella existían, “ferrocarriles, fábricas, usinas, grandes obras portuarias...”, “factores de importancia para colaborar con los estudios superiores”.¹⁵

Ésta visión de “sumar” las posibilidades de Rosario y Santa Fe tras el objetivo común de una Universidad hizo que se multiplicara el apoyo de las instituciones de cada ciudad puerto a su proyecto.¹⁶ Sin embargo, el Consejo Superior de la Universidad provincial, a través de su rector, Julio A. Busaniche, solicitó que la Facultad de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales que se proyectaba en el marco de la futura Universidad Nacional se estableciera en la ciudad de Santa Fe y no en Rosa-

14 Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados del Congreso Nacional, año 1917, tomo IV, talleres gráficos Rosso, Buenos Aires, 1917, p. 312.

15 Ibidem, p. 314.

16 Ibidem, tomo V, ob. Cit. P. 60.

rio como lo proponía Rodríguez. Entre los considerandos de la petición se apelaba a “la tradición universitaria” de la capital, el funcionamiento en ella de dos Facultades, y a las razones geográficas que la posicionaban en el centro del litoral, por lo que, se indicaba: “puede y debe legítimamente aspirar a que en la universidad a fundarse se le asigne dos facultades por lo menos”. Asimismo, reclamaba dicha presencia por tener allí sede el Departamento de Ingenieros de la provincia; una escuela industrial de la Nación, la cabecera y los talleres de empresas de ferrocarriles cuyo radio comercial alcanzaban a las provincias del interior y las repúblicas de Bolivia y Paraguay; y su vecindad con la ciudad de Paraná y de allí con Corrientes.¹⁷ Busaniche aseveraba que la Universidad provincial “prestigiaba la creación de la facultad de medicina en Rosario y el mantenimiento de los institutos reinantes en esa ciudad”, pero tomando conocimiento que la comisión de educación de la Cámara de Diputados “había encarado el asunto con otra amplitud”, “no podía menos que manifestar su disenso” con el proyecto aludido, por restringir la importancia de la ciudad (Santa Fe) como centro universitario, “pues se le acuerda en realidad una sola facultad” y párrafo seguido introdujo la cuestión principal: “Si a ésta ciudad (por Santa Fe) se le reconoce el derecho de ser la sede de la nueva universidad por su tradición universitaria, larga, honrosa y eficazmente sostenida, no parece equitativo que al proyectarse el instituto nacional se reduzca la existente, asignándole una sola facultad”. Además, Busaniche reveló que el Consejo Superior disentía con “la orientación de la enseñanza que debía darse a la facultad de derecho y ciencias sociales” propuesto en el proyecto de Rodríguez,¹⁸ una intromisión que no se estaba dispuesta a aceptar. El artículo 30, al que se hacía referencia, especificaba que los títulos y diplomas de todas las facultades debían atender a “una orientación práctica e intensiva de la enseñanza científica, destinada a mejorar las fuentes de la riqueza pública, industrializar todas nuestras materias primas, vigorizar el desarrollo económico, social y político, multiplicará la producción encauzando enérgicamente todas las fuerzas naturales dispersas o ignoradas”.¹⁹

Este punto es clave en función de valorar la singularidad de los actores intervinientes en la dinámica de dos ciudades portuarias regionales diferentes, más aún cuando el mismo persistió durante décadas y fue decisivo para el proceso que entre 1956 y 1968 condujo a la creación de la UNR: Los objetivos y finalidades de las Facultades de Abogacía de Santa Fe y Rosario condensarán las aspiraciones de las dirigencias y los intereses de ambas ciudades como epicentro de dinámicas portua-

17 *Ibidem*, tomo VI, ob. Cit. P. 459.

18 *Ibidem*, p. 460.

19 *Ibidem*, tomo IV, ob. Cit. p. 380.

rias. Y éstas estuvieron caracterizadas por la competencia y la rivalidad. Es por eso que será en la enseñanza del derecho donde con mayor claridad se puede observar ésta injerencia.²⁰ Una puja observable con claridad desde la segunda mitad del siglo XIX y en especial en el proceso de modernización del sistema portuario argentino en la segunda presidencia de Julio A. Roca, cuando las elites de ambas ciudades “embanderaron” a sus juristas, funcionarios y legisladores (muchos de ellos catedráticos) a favor de la construcción de las nuevas instalaciones portuarias en Rosario y Santa Fe.²¹

Volviendo al debate de 1917, el presidente de la comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Diputados, el legislador por Buenos Aires, Federico Pinedo, ex intendente de esa ciudad, y ex decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires, dijo que el proyecto de Rodríguez tenía “un carácter quizás demasiado adelantado para su época”, al establecer “una universidad autonómica, de tipo nuevo, moderna”, y que en cambio el proyecto despachado por la comisión (integrada por Enrique Dickmann y Luis Agote, diputados por Buenos Aires, Martín Reibel de Entre Ríos y Benjamín Solari, de Corrientes), establecía la creación de la “Universidad Nacional de Santa Fe” con sede en la ciudad de Santa Fe, y facultades en las provincias de Entre Ríos y Corrientes (a las que pertenecían dos miembros de la comisión). El diputado Federico Pinedo creía necesario “satisfacer y transformar la antigua cultura de Santa Fe, aprovechar y encauzar todos los movimientos científicos que se dibujan o que se notan en el Rosario, como sucede en las ciudades modernas”. El pensamiento conservador y paternalista domina este análisis al otorgar la conducción de un proceso a una ciudad reconocida como de “antigua cultura” sobre otra calificada de “moderna”; o de “la madre” sobre “la hija”; siendo la primera “la voz de la experiencia, la influencia criteriosa”, a la hora de “encauzar ímpetus y saber sacar provecho” de las energías de la más joven; asimismo es notoria la generalización de las caracterizaciones que se esgrimieron en el debate. Según Pinedo Santa Fe había “producido doctores que llegaron como jueces a los más altos tribunales y que se distinguieron como eminencias en altas esferas públicas” en tanto que Rosario, “donde existían todos los elementos de las ciudades modernas, grandes y lujosos hospitales”, fue cuna de “médicos distinguidos, cirujanos de verdadera

20 Miguel A. De Marco (h), *La Facultad de Derecho de Rosario y la persistencia de una tradición jurídica secular vinculada al desarrollo regional*, Asociación Cooperadora de la Facultad de Derecho, Rosario, 2007.

21 -----, *La batalla por el puerto de Rosario*, editorial Ciudad Argentina, Buenos Aires, 1999. Un estudio realizado sobre la correspondencia de los dirigentes de Rosario y Santa Fe y el general Julio A. Roca, existente en el Archivo General de la Nación.

fama en el país y fuera de él”²², lo que justificaba que en la más antigua se dictara derecho y se condujera la universidad y en la otra se formaran médicos. En la práctica, y más allá de estas consideraciones, estableciéndose la sede en Santa Fe se compensaba a Corrientes, Entre Ríos y Tucumán. Una interpretación distinta en éste debate, por no representar una confrontación de elite de las ciudades portuarias, fue la del diputado socialista Dickmann que expuso necesidades de la clase trabajadora. En tal sentido afirmó que las provincias del litoral antes que universidades necesitaban escuelas porque el índice de analfabetismo en Santa Fe era del 34,6% en mayores de siete años de edad; el 41% en Entre Ríos y el 55,5% en Corrientes, y que estos índices de quienes no sabían leer ni escribir también se daban en los padrones electorales de las respectivas provincias, mientras aumentaba el índice de abogados, agrimensores, y arquitectos. Dickman complementó su análisis enfatizando en el carácter elitista de la discusión porque los principales beneficiarios serían los defensores de la Facultad de Derecho de Santa Fe a la que calificó de “raquítica”, “pequeña” y “vegetativa” a pesar de tener 30 años de existencia. Según su afirmación en 1916 tenía una matrícula de 76 estudiantes, había expedido 7 títulos y costaba más de 100 mil pesos por año, siendo además, según el legislador, “una sucursal del colegio de los jesuitas de la Inmaculada Concepción”, y que por eso en Santa Fe había “dos bandos” muy bien delineados, los elementos “clericales” que buscaban la nacionalización de los títulos y los “liberales” que procuraban la nacionalización de la facultad para despojársela a los primeros.²³

La referencia a la existencia de dos ámbitos diferentes del conocimiento, uno conservador y otro progresista, fue recurrente en los debates, y no podía no serlo teniendo en cuenta sus protagonistas más jóvenes: El diputado Gustavo Martínez Zuviría, de 24 años de edad, (hijo de Zenón Martínez, pilar intelectual de los gobiernos “galvistas” en Santa Fe, 1886-1893, en la que se creó la Universidad, en las letras fue conocido como Hugo Wast, catedrático de dicha casa); y Jorge Raúl Rodríguez, de 26 años, hijo de inmigrantes, militante radical, consustanciado con los centros estudiantiles reformistas y que entendía a la Universidad de Santa Fe como punta de lanza del reformismo argentino capaz de influir en la elevación de vida de las clases humildes del interior, el desarrollo económico y el fortalecimiento de la democracia.²⁴

22 Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados del Congreso Nacional, tomo VI, ob. Cit. P. 575.

23 *Ibidem*, P. 578.

24 *Ibidem*, P. 600.

2-En la creación de las nuevas Facultades

Luego de la inédita y enérgica movilización de la dirigencia por la modernización y puesta en funcionamiento del puerto de Rosario y la canalización del río Paraná (1898-1905), la creación de una Universidad fue una de las banderas regionales más convocantes. Dentro de éste sector se manifestaron objeciones a que los gobiernos conservadores sostuvieran en la ciudad de Santa Fe, desde 1890, una Universidad (compuesta por Abogacía, Notariado, Farmacia y Obstetricia), que según se aseguraba sólo beneficiaba a los círculos de las familias capitalinas y a la burocracia del mismo signo.²⁵ Sin embargo, el crecimiento de las reivindicaciones regionalistas del sur provincial; la pérdida del poder político de estos círculos gubernistas con la llegada a la Casa Gris, a partir de 1912, del radicalismo; el nacimiento de un movimiento estudiantil liberal y reformista; y la movilización de personas e instituciones de Rosario por convencer al Gobierno de la Nación de la necesidad de dotar a la segunda ciudad de la República de una Universidad propia, permitieron la creación en 1913 de una comisión “Pro Universidad de Rosario”, encabezada por el presidente de la Bolsa de Comercio local, Luis Colombo, quién inició una campaña en tal sentido, entrevistándose con el presidente de la República Roque Sáenz Peña para entregarle un solicitud suscripta por el comercio, la banca, el foro etc., dando además por cierta que se incluiría en la misma “una Facultad de Ciencias Económicas y Comerciales”. El director de la Escuela Superior de Comercio, profesores, padres de alumnos, autoridades de la Bolsa de Comercio, la Liga del Sur, la Asociación El Círculo, de la Biblioteca Argentina, el Colegio Nacional, entre otras instituciones firmaron dicho petitorio que reunió siete mil firmas, insertas en mayor o menor medida con la actividad comercial e industrial de la ciudad portuaria regional de Rosario, que alcanzaba los mayores índices de recaudación, exportación e importación del interior del país. ²⁶ Dos años más tarde, la Cámara Sindical de la Bolsa de Comercio, a través de su presidente Luis Copello, apoyó públicamente el proyecto estableciendo en Rosario una Facultad de Ingeniería, teniendo en cuenta los beneficios que ella podría reportar a la ciudad, “centro de numerosas fábricas y usinas”.²⁷

Este movimiento, sumado a los elementos reformistas de la propia capital provincial interesados de poner fin a su Universidad conservadora, derivó en la sanción

25 Felipe Justo Cervera, “Nepotismo y economía en Santa Fe, siglos XVII a XX”, en la Revista de la Junta Provincial de estudios Históricos de Santa Fe, Santa Fe, 2004, p. 52.

26 Boletín Oficial de la Bolsa de Comercio de Rosario, del 30 de noviembre de 1913, N° 45, p. 1961.

27 *Ibíd*em, p. 1710.

de la ley que en 1919 creó la UNL. La Bolsa de Comercio de Rosario, una especie de ministerio de la Producción de los gobiernos de aquel entonces, acompañó las gestiones para la apertura de la Facultad de Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas (en adelante FACECYP) y se nacionalizaran los estudios de la Escuela de Comercio. Públicamente una autoridad de la Bolsa de Comercio afirmó que “ninguna institución, por grandes que sean sus títulos tenía más méritos que ella” en el nacimiento de la FACECYP, (que a su vez sería “madre” de otras carreras), en alusión, a su compromiso con el Ministro de Hacienda de la Nación del momento en que garantizaría económicamente su funcionamiento: “esta Facultad es tan genuinamente nuestra, está tan ligada a cuanto la Bolsa de Comercio ha sido y será, que separar ambas entidades fuera imposible. El derecho Comercial es para la una el fundamento principal de su creación y para la otra la base de su existencia. Suprimid el comercio en todas sus fases y esta Facultad carecerá de razón de ser, a la vez que la Bolsa morirá por carecer de razón de existir. Facultad y Bolsa; Bolsa y Facultad, son pues entidades inseparables, partes de un todo, órganos de un sistema”.²⁸

Los integrantes de la Bolsa de Comercio de Rosario también habían participado de la creación, construcción y habilitación de lo que se dio en llamar “Hospital y Facultad de Medicina del Centenario”, fue la iniciativa más importante solventada por los vecinos de una ciudad en la República Argentina en homenaje al Primer Centenario de la Revolución de Mayo. Este emprendimiento estuvo a cargo de una Comisión que inició sus tareas en 1910 y las concluyó en la década del 30. Los sucesivos presidentes de la misma fueron encumbrados socios de la Bolsa de Comercio: Cornelio Casablanca, Ciro Echesortu, Casiano Casas y Ovidio Rodríguez, al igual que los vocales: Luis Colombo, Emilio Ortiz, Santiago Pinasco, Fernando Pessan, Lisandro de la Torre, José Castagnino, entre otros.²⁹

3- En la política universitaria y conformación de un perfil identitario

La UNL fue una construcción política realizada e instrumentada por militantes políticos. Las principales autoridades de la nueva Universidad fueron a su vez dirigentes de primera línea en sus respectivos partidos. Por ende, la casa vivió y vibró al unísono de la realidad política argentina. Al momento de crearse la UNL, el Partido

28 Memoria de la Bolsa de Comercio de Rosario, correspondiente al año 1920, p. 24.

29 Rodolfo Bosch, Historia de la Facultad de Medicina, Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional del Litoral, Rosario, 1966, p. 17.

Demócrata Progresista (PDP), continuador de la Liga del Sur nacida en 1908, se encontraba en un momento pujante. Sus autoridades en Rosario eran asimismo titulares, directivos, gerentes y empleados jerárquicos de las principales firmas comerciales de la plaza portuaria.³⁰ Sin embargo esta fuerza, en ese momento opositora en el orden nacional y provincial, no incidió en la vida universitaria al punto que lo hiciera la Unión Cívica Radical (UCR) en el poder. Las disquisiciones, debates y divisiones internas del partido de Alem marcaron a fuego la vida universitaria, dividiéndose las aguas entre personalistas (yrigoyenistas) y (anti personalistas, alvearistas). Los primeros decanos, consejeros, y profesores de las facultades rosarinas integraban familias inmigrantes de reciente arraigo, radicadas en el país en las últimas décadas del siglo XIX. Formados en las instituciones educativas liberales de las postrimerías del régimen del 80 accedieron a la labor docente gracias y contemporáneamente con el triunfo electoral nacional del radicalismo, la consagración de Hipólito Yrigoyen como líder de masas, y la Reforma Universitaria de 1918. Por lo tanto, predominó la adhesión a partidos no representativos de la aristocracia o de los sectores conservadores. A corta distancia de aquellos salones ubicados frente al promisorio bulevar Oroño, de bajas palmeras y escasa sombra, amarraban centenares de buques de ultramar de los más variados puntos del globo trayendo el palpitar de la realidad internacional. Facultades de inmigrantes que dieron sus primeros pasos con limitadísimos recursos, con una tradición académica a construir, pero con una palpable vocación de no estar a la saga de la comunicad científica, nacional e internacional.³¹

Dirigentes y militantes del radicalismo, y la democracia progresista, se encontraban al frente de cátedras de las facultades rosarinas. Muchos de ellos, en considerable proporción, participaban o estaban vinculados, por familia u ocupación, a instituciones y firmas comerciales relacionadas con las actividades de la ciudad puerto.³² Al igual que otros profesores, y alumnos, incluido conservadores y socialistas, compartían para entonces lo que ya era un credo de la elite acerca del “rol fundacional del puerto en el ser local”, por haberse formado en una visión de la historia que asociaba la prosperidad pasada, presente y futura

30 La Capital, 23 de junio de 1919.

31 Miguel Ángel De Marco (h), “Estado, universidad y política en la modernización argentina, 1927-1930. El aporte de lo regional al proceso nacional”, separata de la revista Temas de Historia Argentina, Centro de Historia Argentina, Facultad de Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Católica Argentina, N. XI, julio diciembre de 2007, p. 49-80. Ver también del autor, Rafael Bielsa y la conformación de un nuevo modelo de formación científica universitaria, apartado de la Revista Historia del Derecho, N. 35, Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, Buenos Aires, 2008, p. 83-171.

32 Digesto de la Facultad de Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas, suplemento N. 1 año 1926, Talleres Gráficos Romanos, 1927,

de Rosario con la liberación de la tutela a de Buenos Aires y Santa Fe. Un discurso identitario empleado durante décadas por la dirigencia local que a través de la prensa, la cátedra y la política situó a la actividad del puerto, a la navegabilidad del río Paraná, como barómetro de la prosperidad o el atraso de “la urbe”, y este indicador fue asimismo empleado en los primeros estudios del pasado local, que tan acabada expresión alcanzó en la primera Historia de Rosario, de Juan Álvarez, de 1943, fundador y profesor de la FACECYP. A partir de la Segunda Guerra Mundial cuando se operó un cambio en la dinámica del puerto de Rosario, que pasó de una política liberal (bajo el signo de un sistema portuario que respondió al paradigma tradicional del crecimiento hacia afuera) a un creciente intervencionismo estatal (con cuestionamientos al mismo proponiendo en cambio un crecimiento hacia adentro e iniciándose una etapa de revisión acerca de quién se había beneficiado el modelo portuario: ¿las elite, el pueblo, la ciudad, la región...?). Con el derrocamiento del presidente Juan Domingo Perón, volvió a reinstalarse de manera hegemónica el discurso liberal fundacional y se asoció al peronismo con la política del rosismo (en cuanto a la concentración de la actividad portuaria en un puerto único, Buenos Aires, en detrimento de los puertos del interior), y a los presidentes Pedro Eugenio Aramburu y Arturo Frondizi con el “urquicismo”, por asignárseles una voluntad aperturista de los ríos del interior y el desarrollo del litoral fluvial.³³ Fue en éste mismo período, y los mismos actores, los que propiciaron el surgimiento en Rosario el Movimiento Pro Escuela de Derecho dando cabida a los planteos de aquellos estudiantes que reclamaban la descentralización administrativa en la conducción de la UNL.

3-En la elaboración de propuestas de desarrollo regional y la implementación de políticas públicas de gestión

La participación creciente de profesores y graduados universitarios en cargos técnicos y políticos en la órbita estatal, nacional, provincial y municipal contribuyó a que el conocimiento adquirido en las aulas universitarias se plasmara tanto en la elaboración de proyectos y propuestas de ordenamiento portuario en su relación con la ciudad como en aspectos relacionados con los posicionamientos de los go-

33 Miguel Ángel De Marco (h), “La ciudad puerto como fundamento identitario de los actores del desarrollo institucional y económico regional frente las grandes crisis internacionales. El caso de Rosario (Argentina), 1890-2001”, Nuevo Mundo Mundos Nuevos [En ligne], Colloques, mis en ligne le 16 décembre 2016, consulté le 21 février 2017. URL : <http://nuevomundo.revues.org/70000>

biernos en política portuaria. Con respecto a lo primero, la Facultad de Ciencias Matemáticas, Físicas y Químicas aplicadas a la Industria, de Rosario, a través de sus Facultades de Arquitectura e Ingeniería, en la década del 30 participó, por ejemplo, en los planes de reordenamiento urbanístico con propuestas de regular la relación puerto-ciudad-transportes y vías de acceso a las terminales; y en lo que hizo a lo segundo, integrará comisiones como la creada en 1940 por el Poder Ejecutivo de la Nación para estudiar los problemas concernientes al vencimiento en 1942 de la explotación que la empresa francesa Hersent y Schneider, constructora del puerto moderno, detentaba desde 1902. Dicha comisión, presidida por el decano Cortés Plá, dictaminó que el puerto debía nacionalizarse para luego ser pasado a la órbita provincial o municipal para una administración mixta con intervención de las fuerzas del comercio y la producción local.³⁴ En octubre de 1942 el puerto fue en definitiva nacionalizado pero lejos de cumplirse lo propuesto por la comisión se produjo un proceso de desarticulación de sus instalaciones que fueron trasladadas a Buenos Aires, bajo el argumento de que la situación de Guerra Mundial requería concentrar la administración y la dirección de la política portuaria. Durante el primer gobierno de Perón, en 1949, se dotó de fondos a la ley necesaria para la ejecución de las Obras de Transformación de Rosario, a través de una comisión integrada por profesionales universitarios de distintas facultades locales y que entre otros aspectos contemplaba la relocalización del puerto local, galpones, silos, fábricas para que la ciudad pudiera recuperar el uso de la costa, algo que se concretaría recién a finales del siglo XX.³⁵

Las elecciones de 1958, proscripción del peronismo mediante, condujo a la presidencia de la República a Arturo Frondizi, por la Unión Cívica Radical Intransigente, y a la gobernación de Santa Fe a Carlos Sylvestre Begnis, éste último egresado en la UNL, radicado en Rosario y formado en el discurso de la elite liberal local acerca del carácter fundante del puerto. Los funcionarios de su gestión adjudicaron “al centralismo” porteño la principal responsabilidad de aletargamiento del mismo, adhiriendo a los reclamos tendientes a gestionar la autonomía portuaria. A través del ingeniero Elías Díaz Molano se elaboró un proyecto de ley nacional de puertos constituyendo en los puertos de ultramar entes autónomos y autárquicos. Los entes locales portuarios pasarían a fijar sus propias tasas y decidir acerca de sus obras. El sylvestrismo pretendió infructuosamente que este proyecto de ley fuera tratado en

34 Cortés Plá, “El problema del puerto de Rosario”, Ciclo de Conferencias Radiotelefónicas organizadas en 1942 por la Sociedad de Ingenieros, Arquitectos y afines, Rosario, 1942, p. 17.

35 Las obras de transformación de Rosario, Ley 12.966, Comisión Nacional del Ministerio de Transportes de la Nación de la República Argentina, talleres gráficos del F.C.N. Gral. Belgrano, 1951.

el Congreso Nacional. La jerarquía otorgada por el gobernador al conocimiento universitario le llevó a integrar los ministerios y direcciones con profesionales jóvenes, como ocurrió en la cartera económica. Ella quedó en manos del ministro Juan Quilici, docente de la Facultad de Ciencias Económicas de Rosario, quién a su vez conformó su “equipo de técnicos”, con estudiantes de mejor promedio que quisieran radicarse en la ciudad capital. Este grupo de universitarios tendrían a su cargo proyectos trascendentes como la creación y puesta en marcha del Consejo Federal de Inversiones de la República Argentina, un proceso de industrialización acelerada y el inicio de obras públicas de infraestructuras como el Túnel Subfluvial Santa Fe Paraná.³⁶

Derrocado el presidente Frondizi por un golpe militar, la provincia de Santa Fe fue intervenida. Tras el interregno de facto y elecciones mediante asumió la presidencia de la República Arturo Illia y la gobernación santafesina Aldo Tessio. Su vicegobernador, Eugenio Malaponte, catedrático rosarino, fue uno de los más activos partidarios de la creación de la Facultad de Derecho en Rosario. La inestabilidad política del período no fue un obstáculo para que la tan esperada reactivación del puerto comenzara a producirse a partir de la década del 60, superándose el bajo nivel de la década anterior. En 1967-1971 llegaría a ser el primer centro exportador del total del conjunto de granos de la Argentina. De sus muelles salieron el 31,1% de todo lo embarcado en ese lustro mientras a Buenos Aires le correspondió el 27,9%.³⁷ En abril de 1969 se dieron “las tasas más altas de crecimiento en todas las variables especialmente en la inversión externa y del comercio exterior”.³⁸ La situación económica nacional era por entonces favorable para las arcas del tesoro y a las posibilidades de planificar nuevas universidades. La creación de la UNR, en 1968, fue la primera de una etapa en la que se crearon 23 universidades públicas, recuperando el terreno frente a las universidades privadas que entre 1958 y 1970 escalaron a 19. El gobierno del presidente de facto, Juan Carlos Onganía, en relación con la Universidad adoptó una política “intensamente represiva”, que puso fin a la autonomía universitaria y a los postulados reformistas, y otra de corte “modernizador y tecnocrático”. Un puñado de “técnicos”, encumbrados en cargos universitarios, llevaron adelante el Plan Universidad, inspirado en el modelo vigente en los Estados Unidos de Norte América (research universitys y Campus) en la conveniencia de

36 Miguel Ángel De Marco (h), Carlos Sylvestre Begnis, gobierno y liderazgo en el desarrollo del litoral Argentino, Grupo Identitaria, Buenos Aires, 2015.

37 La Capital, 23 de marzo de 1962.

38 Marcelo Rougier, Industria, finanzas e instituciones en la Argentina. La experiencia del Banco Nacional de Desarrollo, 1967-1976. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 2004, p. 103.

que en el sistema universitario coexistieran dos circuitos: uno de investigación de elite y otro profesionalista plasmable en las continuas demandas.³⁹

Tanto Manuel de Juano (representante del sector del liberalismo histórico o tradicional de Rosario, promotor de las campañas que en esta ponencia se hicieron referencia: la Asociación Pro Puerto de Rosario y Pro Escuela de Derecho Rosario), al frente de la UNL en el momento de la creación de la UNR, como José Luis Cantini, el primer rector de esta casa de estudio (proveniente de una militancia católica que por entonces ganó preponderancia en el gabinete nacional), fueron funcionarios de esa tendencia “modernizadora” de planificación universitaria en relación con los requerimientos del aumento poblacional y a un modelo de educación determinada.⁴⁰

Así como la primera gran aceleración agro exportadora de las primeras décadas del siglo XX repercutió en la conexión de las dinámicas de interfaces de la ciudad puerto regional posibilitando la concreción de iniciativas institucionales como una Universidad para Rosario, empujando el surgimiento de la UNL; una nueva aceleración registrada a mediados de los 60, provocó un contexto de recuperación y prosperidad de los sectores de la economía vinculados a dicha actividad, favoreciendo la recaudación rentística aduanera del gobierno central, y fue el marco que acompañó a un nuevo movimiento dirigencial a favor de que Rosario alcanzara la concreción de tener una Universidad nacional propia, con el corte final de las ligazones que mantenían a las facultades rosarinas bajo la administración de la sede Santa Fe. Los funcionarios locales del área educativa, formados y vinculados a la dirigencia de la ciudad puerto, convocados a la conducción de la UNL por las autoridades de “la Revolución Argentina”, bajo el postulado de “la optimización de los recursos”, la “descentralización” y “la guerra a la burocracia”, dispusieron así de un escenario favorable para lograr el apoyo de los más poderosos actores económicos.⁴¹

39 Laura Rovelli, “Del plan a la política de creación de nuevas universidades nacionales en la Argentina: la expansión institucional de los 70”, revista Temas y debates 17, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, agosto 2009, p. 118-124.

40 *Ibíd.*

41 Miguel A. De Marco (h), Ciudad Puerto, ob. Cit.

El desempeño de la Universidad en la evolución de la relación Estado-Salud¹

DIANA NORMA ROMERO

Introducción

En el área de la Medicina, desde finales del siglo XVIII, ocurrió en el mundo un abrupto cambio: se dirime la diferencia entre práctica médica y clínica médica. Desde entonces se desarrolla un amplio debate alrededor del Ejercicio de la Medicina. Primero en Francia (1789-1803), luego en Alemania y Estados Unidos, con el *Modelo Médico Hegemónico* y en 1874 en España. En Argentina, el debate se ubica en la segunda mitad del siglo XIX, cuando muchos autores sitúan el nacimiento de la Salud Pública y su inserción como parte del Continente Americano en la esfera internacional².

El debate marca el punto de inflexión entre las normas del Ejercicio Profesional y lo pedagógico - la tendencia de la formación médica y la definición de la *Competencia Médica* - . Es la diferencia entre el empirismo y el saber científico. Entre el saber hacer, después de haber visto y las observaciones minuciosas que generaron nuevos conocimientos, que derivaron en la formulación de hipótesis. La diferencia entre el conocimiento de las regularidades y la explicación de los mecanismos, casi todos imperceptibles.³

Otro hecho de importancia en el siglo XIX, será la diferenciación entre los hospitales como asilos para enfermos y pobres y una atención hospitalaria eficiente y eficaz, que alcanza a un público cada vez más extenso y la participación creciente, aunque con desniveles, de los Estados en la problemática de la Asistencia Médica.

En Argentina, el proceso de organización de la Salud, que se inicia a mediados de siglo, estará ligado a la hipótesis de asociar revoluciones y lucha de poderes con

1 NOTA: Esta ponencia fue elaborada tomando como base el Informe de Tesis de Maestría de Diana Romero, presentado en UBA en Setiembre de 2012; el ENSAYO presentado por Diana Romero en el Seminario de Doctorado de la FCS- UBA, dictado por Susana Checa en 2015 y los ENSAYOS Nº 1 a Nº 5, elaborado y presentado para el Área de Desarrollo y Asuntos Internacionales de la CONEAU, entre Abril y Diciembre de 2016 y el Informe de la Tesis Doctoral de Diana Romero a presentar en la FCS-UBA 2 A partir de 1851, con el desarrollo de las Conferencias Sanitarias Internacionales celebradas en Europa, Oriente y Estados Unidos.

3 Mario Bunge, *Filosofía para Médicos*, Ed. Gedisa, Buenos Aires, 2013.

la profesión médica.⁴El desarrollo de la Medicina será coincidente con la consolidación del Estado Nacional y el establecimiento de la Legalidad en la Argentina Moderna: se dicta la Primera Constitución de 1853, que rige la Confederación y Buenos Aires, por su parte se regirá por la Constitución de 1854. A continuación seguirán años de inestabilidad, luchas intestinas, guerras civiles, que se extienden a todo el territorio y cruentas campañas que buscan aniquilar al aborigen que se había refugiado al sur del Río Salado. La primera corriente inmigratoria, de origen europeo nutrirá la población de las ciudades existentes.

El Primer Censo Nacional de Población, en 1869, registra 180 mil porteños, casi el 50% era de origen extranjero. El arribo de esa masa migratoria, promocionado por los sucesivos gobiernos del Río de la Plata influirán en las condiciones de habitabilidad de las ciudades, superando según los ritmos el número de población nativa.

En ese contexto, se desenvuelve en el Río de la Plata un vasto movimiento científico-cultural de influencia europea, que animará las diversas áreas de la Ciencia y las nuevas profesiones.

Acompañando el auge del espíritu liberal de la Cultura Argentina y derivado de la experiencia internacional, se desarrollan las Escuelas de Medicina.⁵

Sin embargo, el epicentro de los cambios en la Atención de la Enfermedad, sobrevendrá recién en la década siguiente: el Cólera primero (1867-1868) y la Fiebre Amarilla después (1870-71) dieron origen a numerosas defunciones y al éxodo de las familias adineradas – ponían distancia de una peste que no hacía distinción de clases- , se sumaban a los saldos de las guerras, el proceso inmigratorio, las malas condiciones de saneamiento y habitación y especialmente, las escasas normas de control institucional. Por otro lado, la escasez de médicos y los déficits en su formación, aumentaban la ineficacia de la Atención de la Enfermedad, plagada de hábitos inconvenientes.

Estos son los factores que aceleran la definición de políticas en el campo de la Salud y en la Obra Pública.

Será a partir de las dos últimas décadas del Siglo XIX, que se incorporan los avances de la Ciencia Médica, descubrimientos que identificaron las bacterias que producían el Cólera; Difteria; Disentería; Gonorrea; Meningitis; Neumonía; Palu-

4 En Francia, la Revolución de 1789 y la libertad de enseñanza de 1803, dará lugar a la estructuración de la Asistencia Médica en dos niveles. En 1789 se acredita un único Título Profesional (Artículo 356 de la Constitución del Directorio sobre la Ley de Profesiones que afectan la Salud de los Ciudadanos)

5 Mario Bunge, *Filosofía para Médicos*, Ed.Gedisa, Buenos Aires, 2013: "La Medicina Moderna fue producto de la convergencia de la Medicina Hipocrática-Galénica con la Anatomía (Vesalio); la Fisiología (Harvey), la Mecánica (Borelli); la Química (Van Helmont) y la Microscopia (Hooke).

dismo; Tétanos; Tifus; Lepra; Tuberculosis y la Fiebre Amarilla provocada por el Mosquito *Äegiptus*.⁶

La atención médica se consolida, aumentan los controles sanitarios, el Hospital centraliza el tratamiento de la enfermedad y mejora su infraestructura edilicia. Mejoran los índices de Salud de la población y se renueva la formación Médica, bajo influencia alemana y francesa.

En la universidad se incorporan los cursos de los primeros Higienistas, Eduardo Wilde (1883) y Guillermo Rawson (1885). Se establece la relación entre condiciones de higiene de la ciudad y la Salud de las personas.

El Municipio aparece asociado a la distribución del agua; la limpieza de las alcantarillas; la recolección y eliminación de la basura y el control de los alimentos y bebidas consumidos por la población.

El comienzo del nuevo siglo, registrará más de cuatro millones de inmigrantes, la ciudad adquiere cierto perfil europeo, disimulando las miserias del puerto.

En la última década del siglo XIX, llamado "*el siglo de los hombres*", se anuncia un rol más activo de las mujeres, especialmente en el plano social, pero además en la Educación Primaria, la Atención de la Enfermedad, los campos de batalla, en su mayoría condenadas al anonimato, pero ocupando inexorablemente los intersticios relegados por el hombre, que ubicamos en las áreas de Educación y la Salud. El nuevo siglo también señala el momento en que la mujer accede por primera vez a la universidad.⁷

Promovidas por los Médicos Higienistas, las mujeres pasan de la filantropía al cuidado de la Salud en su forma institucionalizada, investidas de un nuevo quehacer en el campo de la Asistencia Pública. Se crean las primeras Escuelas de Enfermería en los Hospitales de las Comunidades.

Las Sociedades de Beneficencia, instituidas por las clases altas y que eran controladas por mujeres, ceden espacio a las instituciones estatales que conservan los invalorable roles femeninos en este campo.

La Universidad de Buenos Aires, abrirá en la recientemente recuperada Facultad de Medicina, las primeras carreras consideradas menores, donde tendrán acceso las primeras mujeres profesionales: Odontología; Farmacia y Obstetricia.

Sin embargo, la dicotomía Hospital- Universidad subsistirá desde los orígenes hasta nuestros días y en cada uno de los períodos que describimos en el desarrollo

6 Luis Olaya, Cartas Médicas y Noticias del Arte de Curar, Facultad de Medicina de la U. N .Tucumán, San Miguel de Tucumán.

7 Con influencia de Europa, donde coinciden el Estado de Bienestar y el Movimiento de Mujeres. Se abandona la concepción de "las tres K" (Kirchen; Küche; Kinder)

del trabajo, cuando analizamos *el desempeño de la universidad en la evolución de la relación Estado – Salud*.

DESARROLLO

I. Los Orígenes

La Europa convulsionada de principios del siglo XVIII por las Guerras Napoleónicas envolvió al Río de la Plata en una política internacional cambiante y agresiva. Se organiza una vanguardia revolucionaria educada en el exterior, cuya única finalidad fue la emancipación de España. La Revolución de 1810, sin jefes ni programa definido, se expandirá hacia el Norte y el Oeste. La Anarquía gobernará por largo tiempo y la profunda división entre Buenos Aires y las provincias del interior, creará un conflicto que abarca un frente interno y otro externo. El comercio inglés y los Empréstitos son las formas de relación con el mundo.

A finales del siglo XVIII, se establecen en toda América del Sur las universidades de Dominicos y Jesuitas, cuando la universidad se vuelve completamente anticlerical. Es el rechazo de la Escolástica y la adhesión de la Naturaleza como ley suprema. Predomina el método de las Ciencias Naturales, la Observación y la Experimentación y la Razón pura.

Es el Positivismo Latinoamericano, netamente anti-escolástico, en busca de la Modernidad aunque sin reproducir la experiencia Europea o Norteamericana: los arquetipos. Este Positivismo evolucionará hacia un "Nuevo Hispanismo" en la búsqueda de la Universalidad Latinoamericana.

Con la gesta Independentista comienza a cristalizar la Universidad Pública. Un proyecto del Virreinato del Río de la Plata de 1777 bregaba por establecer una universidad en Buenos Aires. Sin embargo, no será hasta agosto de 1821, fecha en que se crea la Universidad de Buenos Aires, llamada a ser la primera universidad del Río de la Plata, inaugurada en la Iglesia de San Ignacio.

Se sustituye la Universidad Colonial por la Universidad Napoleónica, con estructura de facultades independientes, enfatizando las profesiones aisladas de la actividad científica. Casi todas las universidades eran públicas y dependían de los gobiernos locales.

Con el gobierno de Rosas, llega la decisión de fortalecer las estructuras tradicionales y los valores nacionales. La generación de intelectuales se siente ahogada por el poder de Rosas y su exigencia de adhesión, sentían que los alejaba de la Gran

Civilización. Como consecuencia del Bloqueo Francés desaparece la Sociedad de Beneficencia por razones de economía, las subvenciones caen y se abandonan los establecimientos de la caridad pública o se decreta su cierre. Se despiden enfermeras y sirvientas y los médicos aceptan trabajar en forma gratuita.⁸ Por disposición del 22 de marzo de 1834, firmada por Cosme Argerich, entre otros, se reducen las raciones alimentarias del Hospital de Mujeres, que estuvo a punto de desaparecer.

Ante las medidas económicas de parte del Erario público, se organizan colectas que sólo permiten un funcionamiento precario de los hospitales: las sanguijuelas, consideradas un remedio para ricos y no para pobres que dependían de la caridad de los hospitales, son suplidas por ventosas escarificadas o sangrías. En 1851, el Hospital de Mujeres, que tenía apenas 20 camas, se ve obligado a vender ropas de las difuntas para obtener dinero. Aún después del bloqueo, los médicos siguen sin cobrar sus sueldos.

Derrocado Rosas en 1852, los hospitales vuelven a ser administrados por la Sociedad de Beneficencia. Los pobres podían acceder a las salas del Hospital siempre que un Juez de Paz acreditara su condición con un certificado de pobreza.

La derrota de Caseros inicia la etapa de la Organización Nacional, la Constitución de 1853 sentara las bases jurídicas de la Nación.

En 1852, la Facultad de Medicina adquiere autonomía de la universidad. El período que va de 1852 a 1870 se caracteriza por los conflictos entre Catedráticos de la disciplina. El Modelo Médico prevalente fue el norteamericano (1860) con orientación al Libre Ejercicio de la Medicina. En la Escuela de Medicina se reorganizan los estudios médicos de Cirugía; Biológico-Sociales y de Higiene a partir de 1872.

Aparecen las primeras Mujeres Médicas, provenientes de la inmigración y nacidas en Buenos Aires con estudios en el exterior.⁹

Sin embargo, el Sistema de Asistencia de la Salud en Argentina, sigue dependiendo de la Beneficencia. Más que un Servicio Público, se trataba de una Cruzada, cuyos destinatarios eran los niños huérfanos, los ancianos y las madres desamparadas. En 1854 se instala el Hospital de Mujeres Dementes y en 1858, se abre una filial de las Casa de Niños Expósitos

Una década después la universidad inicia el camino de la "rehabilitación académica e institucional". El rectorado de J. M. Gutierrez (1861-1873) redacta el

8 En Argentina, a diferencia del modelo anglosajón, la Beneficencia se había organizado como actividad del poder público, por delegación: pensada como actividad de carácter privado, pensada para las damas de la alta sociedad. Dotada de gran autonomía para disponer de fondos públicos, siendo el Estado el que determinaba su existencia y manutención.

9 Petrona Eyle, Rosa Pavlovsky y Margarita Práxedes Muñoz (peruana) y Cecilia Grierson y Elvira Rawson Dellepiane, respectivamente.

Reglamento Universitario (1865), donde se acuerda la formación de una Federación de Facultades y se instituye el Concurso Docente para la provisión de cátedras, reafirmado en 1873 por la Convención Constituyente para la Constitución de la Provincia de Buenos Aires.

Las Carreras de Medicina amplían el número de asignaturas y se diferencian algunas cátedras (por ejemplo, la Cátedra de Partos y Enfermedades de Niños y Mujeres, que dictaba el Dr. Muñiz en 1852, se suplanta en 1874 por la Cátedra de Partos (Dr. Pardo); Cátedra de Piel y Sifilíticos (Dr. Montes de Oca) y Cátedra de Patología Interna, Niños y Mentales (Dr. Aberg).

Se desarrollan varias organizaciones médicas (Sociedades, Asociaciones, Comisiones y Círculos Profesionales) y se fundan las primeras revistas médicas (Revista Médico Quirúrgica en 1870). Se fundan, establecen y amplían los Hospitales de Comunidades, complementando la labor de los escasos Hospitales Públicos existentes en la época.

En el período se había registrado un importante crecimiento poblacional en Buenos Aires, fruto de la primera corriente migratoria, que coincide con el Cólera en 1867-68 y la Fiebre Amarilla en 1870-71, la población se concentra en esa ciudad, que sufría un crónico déficit de saneamiento. El primer Censo Nacional de Población en 1869, registra una población total de 1.830.214 habitantes de los cuáles el 11,2% eran extranjeros, en su mayoría de origen europeo. En la Ciudad de Buenos Aires, el registro alcanza a 187 mil habitantes, 92.163 eran extranjeros y 28.626 eran mujeres.¹⁰

Cuando llegan las pestes, existía desconocimiento total de las causas que las originaban y las medidas que se tomaban para evitar el contagio no respondían a decisiones homogéneas: existían dos corrientes teóricas y políticamente confrontadas, los infeccionistas y contagionistas. Serán los descubrimientos de Pasteur, los que echarán luz a las diferencias algunos años después, desterrando la creencia de la generación espontánea. Con respecto a las cifras de los óbitos, existía imprecisión entre los diferentes registros de la época: la Revista Médico Quirúrgica; Estadísticas de Mardoqueo Navarro y registros de los Cementerios.¹¹ En cuanto a las estrategias

10 El Censo de 1869 registra 71.403 italianos (33,9) y 34.069 españoles (16,2)

11 En 1870, la Revista Médico Quirúrgica registra 13.763 defunciones por Fiebre Amarilla. Según estadísticas de Mardoqueo Navarro, en 1871 se registraron en la Ciudad de Buenos Aires 17.084 muertes, de ellas 13.614 tienen por causa la Fiebre amarilla y 3.470 se debieron a otras enfermedades. El 75% de las defunciones correspondió a inmigrantes europeos (10.217). Italianos (6.201), Españoles (1.608) y Franceses (1.384) y en menor medida Ingleses (220) y Alemanes (234). Las defunciones de los pobladores locales alcanzó el número de 3.397 casos. Los registros de los Cementerios consignan un total de 14.467 defunciones, en el Cementerio Sur(11.044) y en el Cementerio de la Chacarita (3.423).

sanitarias, convivían la preocupación por los microbios y la obsesión por la purificación. Puede hablarse de complementariedad entre higienistas clásicos y nuevo higienismo. La desinfección de los espacios, el control de la vivienda popular y de los inmigrantes, se practicarán antes y después de la revolución pasteuriana.¹²

Se manifiesta la unidad entre Medicina y condiciones ambientales de la tradición hipocrática, poniendo el acento en la circulación del aire y aumentando los espacios verdes. Se creó el Consejo de Higiene Pública, se decretó el cierre de los saladeros a orillas del Riachuelo y se organizaron Comisiones de Higiene en los barrios afectados: se blanqueaban con cal casas y conventillos, se limpiaban y fumigaban las habitaciones y se quemaba la ropa de los enfermos.¹³

La Institución Policial podía ingresar a las casas de los enfermos, realizar inspecciones y ordenar desalojos por hacinamiento. Además se ocupaba de trasladar enfermos y cadáveres hasta los Lazaretos o el Cementerio, inaugurando las fosas comunes. También cuidaba las casas abandonadas de los saqueos¹⁴.

Como consecuencia de las plagas que sufre la ciudad, las autoridades toman conciencia de la necesidad de mejorar las condiciones de higiene y establecer la distribución de agua potable, construir cloacas y desagües. Entre 1870 y 1898, se promueve la limpieza urbana y se renueva el equipamiento escolar; hospitalario; policial y militar. Es la consolidación de la Modernidad en la Ciudad de Buenos Aires, concretada a principios del siglo siguiente. En octubre de 1876 se promulga la Ley de Inmigración con disposiciones para evitar la propagación de las pestes. En 1877, se dicta el primer reglamento sobre los guardas sanitarios, responsables del estado higiénico de los buques. En enero de 1878, se aprueba el Reglamento de Policía para Lazaretos, estableciendo los lazaretos flotantes bajo autoridad militar supervisada por autoridad sanitaria. La Ley Nacional N° 1451 establece la instalación efectiva de los Lazaretos. Se configura la estructura urbana del asentamiento alejado de cementerios, hospitales, mataderos e industrias.

La Municipalidad y el Consejo de Higiene son las máximas autoridades, complementados por las Comisiones Populares de Salubridad. La prensa se convierte en el principal vocero de la acción popular y en crítico de los errores de la autoridad colapsada en los momentos críticos.

En 1874, en el rectorado del Dr. Vicente Fidel López (1874-77), se reincorpora Medicina a la universidad y se crean las Facultades de Derecho, Matemática y Cien-

12 Preocupación por las aguas contaminadas del río, la suciedad de los mataderos y la falta de higiene y salubridad de la vivienda popular tuvieron prioridad sobre los esfuerzos por mejorar las condiciones de vida de los trabajadores.

13 Sandra Caponi. Entre Miasmas y Microbios: la vivienda popular higienizada. 1996.

14 Ignacio Katz, Al gran pueblo Argentino, Salud, Eudeba 2006.

cias Físico-Naturales. Las Humanidades alcanzarán pleno desarrollo después de 1881.

En los pasos iniciales de la Asistencia Pública, sobresale la figura de Wilde, que en 1883 incorpora el curso de Higiene Pública a la Facultad de Medicina.

Se incorporan nuevas técnicas y se practica la prevención. La formación médica mejora, se profundiza la práctica asociando Escuela y Hospital: se integra el Hospital Clínico a las Escuelas de Medicina a través de los Hospitales Escuela, durante muchos años Modelos de Atención. La investigación médica también comienza a ganar espacio.

Aparece la Patología de la Miseria y comienzan a analizarse las políticas de la Pobreza. La cuestión social tendrá como centro la preocupación por la Salud de la Población. La Salud Pública adquiere el rango de problema sociopolítico.

La Ciencia y la Cultura en general florecen en Argentina con el aporte de los académicos extranjeros que llegan desde Europa, en la primera corriente. En 1895, el total de extranjeros No limítrofes era de un millón de habitantes (19,7% españoles y 48,9% italianos). El Censo de 1914, los porcentajes entre españoles e italianos se equiparan (35% y 39% respectivamente).

En el plano internacional, se desarrollan las Conferencias Sanitarias Internacionales, diez de las catorce se celebraron en la segunda mitad del siglo XIX (1851-1897) y las cuatro restantes en el primer tercio del siglo XX (1903-1938). Su Misión fue la elaboración de una Convención Sanitaria Internacional para la lucha común contra las enfermedades endémicas. Sus debates están contenidos en 7.958 páginas y constituyen la historia de la Salud Pública en perspectiva Internacional.

Este período significa el abandono del paradigma Neo-Higienista sobre el origen de la enfermedad ocurrido en 1820 y 1830, que se instala en la Argentina a mitad del siglo XIX. Hacia fines de siglo, surgirá una nueva corriente de pensamiento en el área de Salud, los seguidores de Pasteur, que impulsarán las prácticas y estrategias higienistas: Wilde; Rawson; Puigari; Matos entre otros. Se dará impulso a la profesionalización de la Medicina y a la organización de sus instituciones. La concepción del Hospital como "asilo de enfermos" dará finalmente paso a la del Hospital como "la institución por excelencia para el cuidado de la Salud"¹⁵

El período siguiente (1920-1945) comprenderá el agotamiento de las formas de relación Estado-Salud y la reformulación de las instituciones de Atención Médica.

15 Romero, Diana: Ensayo sobre Factores intervinientes en el nacimiento de la Salud Pública en la Argentina en la segunda mitad del Siglo XIX. UBA- Buenos Aires, 2015. Citado en Diana Romero, Ensayo Nº2CONEAU: "La erradicación de la Poliomiélitis en la Región Sur". Origen de los Servicios de Rehabilitación Física y Respiratoria, situación actual y perspectiva de los Sistemas de Vigilancia en Salud. Buenos Aires.2016.

La transformación del Modelo Organizativo liberal en el desarrollo de la Seguridad Social Médica.¹⁶

II. La reformulación de las Instituciones Efectoras de Salud. Centralismo Hospitalario y nuevo rol en el desempeño de la Universidad como institución formadora y de especialización¹⁷

En los últimos tres quinquenios se registró en Argentina un incremento de la oferta educativa en el área de Salud. En nuestro país, aumentó el número de Escuelas de Medicina y de Facultades y el número de Egresados de Medicina y otras carreras del área de Salud.

Veinticinco años atrás, los Académicos aseguraban que los cambios en la Educación Médica se daban cada 100 años. Sin embargo, a partir de la promulgación en 1995 de la LES (24.521) se manifiesta un cambio, con la puesta en marcha del sistema de Acreditación de las Carreras Reguladas por el Estado, entre las cuáles, Medicina significó la prioridad. Ello significó el comienzo de un proceso irreversible, que tuvo como resultado inmediato lo señalado en el primer párrafo.

La disponibilidad de personal médico en cantidad, calidad y distribución adecuada es un tema crítico para satisfacer las necesidades de atención de la Salud de la población.

La estrategia implementada en el período fueron la aplicación de políticas orientadas a lograr el equilibrio entre la oferta y la demanda de profesionales de la salud.

Las actividades de Formación y Capacitación en Medicina, tienen actualmente como escenario fundamental el Hospital asociado a las Escuelas de Medicina, a través del *Practicantado* y el *Internado Rotatorio* en el Pre Grado y en el Pos Grado, donde se ofrecen carreras de Residencias Médicas por Especialidad y Concurrencias destinadas a los Egresados de Medicina, oferta ampliada por las *Maestrías Especializadas*.

Señalamos a continuación las diferentes estrategias de intervención sanitaria estatal desarrolladas en el transcurso del siglo XX y que dieron lugar al cambio de Paradigma de la Formación Médica.

16 Belmartino, Susana, Las Políticas Sociales en la perspectiva histórica. Ed. Prometeo. Ob.cit. en Diana Romero, Ensayo Nº 2-CONEAU: La erradicación de la Poliomiéltis en la Región Sur, Bs.As., 2016.

17 Diana Romero, ENSAYO Nº 4: el Rol de los Centros de Formación Hospitalaria en el Desarrollo de las Especialidades Médicas. Las Residencias de Salud. CONEAU- 2016, Área de Desarrollo y Asuntos Internacionales- Programa 2016.

Hasta 1930, la combinación entre las diferentes estrategias de intervención sanitaria estatal (saneamiento urbano y campañas de vacunación), sumada a los efectos de la llamada revolución pasteuriana, acabó limitando los procesos infecciosos y convirtiendo a los Hospitales en Centros Quirúrgicos. Se dan de baja los viejos hospitales Rawson, Ramos Mejía y Fernández con la impronta de la gestión que inaugura Ramón Carrillo, fundamentando la expansión numérica de las camas de hospital como factor democratizador (1948-1952).

En el período siguiente la Política Sanitaria Argentina se caracterizará por la centralización de las instituciones sanitarias y la erradicación del Paludismo, gracias al uso del DDT, la duplicación del número de camas, la creación de nuevos hospitales, la disminución de la tasa de mortalidad infantil y la realización de campañas educativas de prevención en Salud. Es la llamada "democratización del Bienestar", que primó en los años del Gobierno Peronista (1943-1955).

Es necesario mencionar que previamente, en 1938, la Administración Sanitaria y Asistencia Pública de la Municipalidad de Buenos Aires, reconoce nuevas profesiones en la Reglamentación Hospitalaria. Por ejemplo, en 1938 habían obtenido las primeras certificaciones de Kinesiólogos los egresados desde 1924 de la Escuela Cecilia Grierson (1908-1929) y en 1939, la profesión de Kinesiólogo se incorpora a la estructura hospitalaria¹⁸.

En 1947, en plena inauguración de hospitales, desde la universidad se lanza una mirada crítica hacia la Secretaría de Salud Pública, cuyo objetivo parecía centrarse en la construcción de hospitales y en el aumento de la cama hospitalaria. Desde esta óptica, las necesidades de asistencia debían complementarse con la implementación de Servicios de Diagnóstico y Tratamiento en el Sistema Sanitario de Atención, cuya ausencia resultaba un factor limitante al momento de tratamientos efectivos.¹⁹

Este debate, no es ajeno a la evolución de los procesos de la enfermedad, en el mundo, en la región y en la Argentina. Nos situamos entre los años 1942-1957, cuando se produce el epicentro de las Epidemias de Poliomiélitis, que afectaron a un gran número de población infantil, causando gran impacto social²⁰.

18 Diana Romero, ob.cit 17: La carrera universitaria de Kinesiología existe desde 1937, en 1950 la Ley 13.970 regula el Ejercicio Profesional de la carrera, que alcanza su mayor reconocimiento en 1954, cuando el Consejo Directivo de la Facultad de Medicina, aprueba el Título doctoral en la UBA. Luego en 1963, la AMA creó la Sección de Medicina Física y Rehabilitación.

19 Florencio Escardó, Decano de la Facultad de Ciencias Médicas y Vicerrector de la UBA (1958-1960).

20 Diana Romero, ob.cit 17: En la IIIª Conferencia Internacional sobre Poliomiélitis realizada en Roma en 1954, se informó sobre la incidencia de la Polio en Argentina hasta 1953 y que la mayoría de los casos eran niños de entre 1 y 7 años. Queda registrada como la Primera Epidemia la de 1943, aunque la mayor Epidemia del país se presentó en 1956, con un total de 6.496 casos en una población de 19,5 millones de habitantes, que originó una tasa de morbilidad del 33,3 por 100 mil habitantes. Entre 1948 -

La batalla que llevó adelante la Comunidad Médica, el Voluntariado y los incipientes Servicios Hospitalarios ampliados y los Centros Especializados de Rehabilitación, darán sustento a aquella primera concepción desde la universidad sobre la política de la SSP.²¹

Merece un párrafo aparte, la labor desarrollada por Organizaciones de la Sociedad Civil, como es ALPI, que movilizó recursos materiales a través de actividades filantrópicas, su primera Campaña se llevó a cabo en Setiembre de 1945: además de la atención y rehabilitación de los pacientes y la entrega de aparatos ortopédicos, se trasladaban enfermos a los servicios hospitalarios, se organizaban equipos de maestras domiciliarias y se otorgaban becas para la realización de cursos y especializaciones del personal de Salud de todo el país. También crea el Servicio de Terapia Ocupacional en su propia sede y se financian investigaciones sobre terapia precoz de la Poliomiélitis. Se adoptó la reeducación domiciliaria como práctica institucionalizada y se promovió su paulatina profesionalización. En los Servicios de Rehabilitación se crea el Departamento de Psicología y se financian viajes de perfeccionamiento al extranjero, así como el viaje de Especialistas de EEUU hacia la Argentina.²²

La APS y la Medicina de Familia tienen hoy una importante función de detección temprana de este tipo de enfermedades y los movimientos asociativos de impulsar las responsabilidades del Estado en la Formación, Información y prepara-

1960, los hallazgos sobre el virus causante de la enfermedad, permitirán el desarrollo de vacunas con virus inactivado de Salk (subcutánea) y de virus atenuado de Sabin (oral). Según información del Boletín Epidemiológico Nacional (1977), durante el período 1956-1961, se aplicaron en Argentina más de 11 millones de dosis de vacunas Salk. Su aplicación logró controlar la situación epidémica, pero no erradicó la enfermedad, las cifras de alta Endemia ubican la preexistencia de la situación hasta 1968, cuando los casos finalmente descienden.

21 Diana Romero, ob.cit.17: Se crean los Servicios de Ortopedia y Rehabilitación en el Hospital de Niños y se instalan pulmotores en la Casa Cuna, luego Hospital Dr. Pedro Elizalde. En 1952, se crea el Centro de Rehabilitación del Lisiado. También en 1952, antes de la aparición de las vacunas y las campañas de vacunación, las medidas preventivas se basaban en el conocimiento disponible y en el imaginario popular: el aislamiento, la higiene personal y del hogar y los cuidados de la nutrición eran las principales medidas recomendadas. Las autoridades sanitarias realizaban campañas similares a las implementadas cuando la epidemia de Fiebre Amarilla o el Cólera. Se implementaron estrategias con los vecinos para la eliminación de residuos y se aconsejaba a las madres que alejaran a los niños de las aguas de ríos y piletas y que evitaran los esfuerzos físicos. Recomendaciones propias del desconocimiento biomédico sobre la enfermedad. En 1959, se promulga la Ley 15.010, que reglamenta la vacunación antipoliomielítica, siendo el Instituto Nacional de Microbiología "Carlos Malbrán", designado como laboratorio de referencia para los exámenes correspondientes.

22 Diana Romero, ob.cit. 17: La labor de ALPI fue acompañada desde los comienzos por un grupo de Dama de Beneficencia y grupos de voluntarias laicas y religiosas. El grupo de Damas estuvo liderado por Marta Ezcurra, Presidenta y Vicepresidenta de ALPI entre 1943-1950, su función era la de Visitadoras de Higiene y Acción Social y constituyó una invalorable ayuda para el Dr. Fitte, considerado el mentor de la institución.

ción de los Recursos Humanos en Salud, así como la preservación de la salud de la población.

Estos cambios de mediados de siglo en la estructura de la carrera hospitalaria y la creación de Centros Especializados de Atención, son coincidentes con los orígenes de las Residencia Médicas. En 1944, se crean los primeros cargos de residentes en el país. Los doctores Padilla; Taquini; Moreno, entre otros, crean las primeras residencias como extensión de las Cátedras a su cargo.

En 1955, se define a la Residencia Médica como un Sistema de Educación Profesional para graduados de las Escuelas de Medicina con capacitación en Servicio a tiempo completo y en 1958, se organizan las Primeras Jornadas de Residencias Hospitalarias organizadas por la Academia Nacional de Medicina y la Asociación Médica Argentina (AMA).

En 1960, se multiplican los cargos de Residentes en Cátedras y Hospitales de la Ciudad de Buenos Aires. Financiadas por el Estado, a excepción de las de CEMIC y el Centro de Cardiología del Dr. Taquini, que recibían aportes privados.

Su duración inicial fue de dos o tres años, aumentando a cuatro o cinco años actualmente, según la Especialidad. La duración total para acceder al título y la certificación de Especialista es actualmente de seis a siete años.

En 1961, la AMA elabora un documento sobre el Sistema de Residencias: Doctrina y Condiciones básicas para su funcionamiento y a partir de esta primera normativa, quedan bajo la supervisión de la Escuela de Salud Pública.

En 1967, se crea el Consejo Nacional de Residencias Médicas (CONARESA), que ejerce el control y supervisión hasta su disolución en 1974.

Finalmente, en 1979, se promulga la Ley N° 22.127, que otorga organicidad al Sistema Nacional de Residencias (CONARESA), para la conducción del SRS.

Entre 1980-85 aumenta la variedad de Especializaciones de Residencias Médicas y se crea el Sistema Municipal, que incorpora nuevas Especializaciones y otras profesiones al Equipo de Salud.

En la década del noventa, el Ministerio de Salud establece y pone en práctica la normativa orientada a categorizar, acreditar y certificar las carreras existentes y los establecimientos donde se desarrollan. Se establece además, el Examen Nacional para acceder a los cargos ofertados por las diferentes jurisdicciones e instituciones.

Con respecto a la calidad de la formación del Sistema de Residencias Hospitalarias, se establecieron varios diagnósticos elaborados hacia el año 2000, en la etapa previa a la ejecución de los procesos de Evaluación y Acreditación por la CONEAU. En estos estudios se caracterizaba la formación impartida a los residentes: se hablaba de un Modelo Verticalista y Jerárquico, con excesiva carga horaria de labor

en servicio, en detrimento de horas de estudio y sobreutilización del recurso humano para lograr la baja de costos hospitalarios. El currículo impartido se consideraba desactualizado, no reflexivo o no problematizado. Centrado en lo curativo o en el ambiente hospitalario. Existía disociación entre los contenidos biológicos y los sico-sociales y escasa actividad de investigación y nula integración. El enfoque Epidemiológico estaba ausente. No existían mecanismos de evaluación y la estructura de apoyo educacional era deficitaria con escasa accesibilidad a la bibliografía y a Internet.²³

En la última década ocurrieron dos factores que modificaron el Perfil del Sistema de Residencias Médicas y que también se derivan de los procesos de Evaluación y Acreditación de la Formación Médica desarrollados por la CONEAU. Son de orden estructural: el aumento de las Escuelas de Formación de Grado en Medicina y la diversificación del origen de los egresados que se inscriben en el Examen Nacional de Residencias Médicas, así como los procesos de Internacionalización y Movilidad de las carreras de Salud, en relación a la atractividad de nuestro país para los profesionales de la región.²⁴

A comienzos de los años noventa, los cargos disponibles para Residencias Médicas eran insuficientes para el número de Médicos que egresaba anualmente y las Sedes se concentraban en los Hospitales de la Ciudad de Buenos Aires, a excepción de los Hospitales Escuela, no existían prácticamente cargos de residencia ofrecidos por universidades.

Según información del Ministerio de Salud, la oferta de cargos se incrementó notoriamente a partir de 2009, registrándose ese año 3.365 plazas disponibles para el primer año. Aún entonces, sólo el 6% de las Residencias del país eran universitarias.

La cantidad de inscriptos se incrementa anualmente de acuerdo a las vacantes ofrecidas en Residencia Básicas y Post Básicas. Por ejemplo, en 2003 se ofrecieron 366 vacantes para unos 3.927 postulantes provenientes de universidades estatales y privadas de todo el país y del extranjero.

Entre 2003 y 2015, la oferta de cargos para nuevos ingresantes sobre el total de cargos evolucionó de 49% al 55% sobre el total de cargos. Los cargos cubiertos por nuevos ingresantes, que fue del 77% en 2003, ascendió a más del 80% en los años 2005 a 2007 y se ubica en un promedio del 65% desde el 2013 y 2015. Las Especialidades priorizadas son las de Medicina General y Pediatría y otras especialidades de APS, duplicándose su número desde 2004. En las Especialida-

23 Diana Romero, Ensayo N° 4, CONEAU, 2016, cita de Documento OPS/OMS 2001 Resultados de Diagnóstico.

24 Diana Romero, ídem ob.cit23.

des del área Crítica, la oferta de cargos pasa de 36 a 300, con una cobertura del 60-80%, a excepción de la Especialidad de Terapia Intensiva Infantil, donde la cobertura ronda el 30%.²⁵

A modo de Conclusión

Este trabajo fue abordado desde el punto de vista de los logros alcanzados en el Sistema de Salud a partir de situaciones críticas, reflejadas en brotes epidémicos de diversas enfermedades y los esfuerzos de erradicación de las mismas. Comprende además, la observación del desempeño de la universidad y el accionar de las distintas representaciones en la lucha contra la enfermedad, así como la evolución de la consolidación de las profesiones relacionadas con su tratamiento, especializaciones y centros de atención. En el primer apartado se analiza el proceso de organización del sistema de Salud, que se inicia a mediados del siglo XIX, ligado a la hipótesis de asociar revoluciones y lucha de poderes con la profesión médica. El desarrollo de la Medicina en Argentina, coincide con el proceso de consolidación del Estado Nacional. En el transcurso, existieron factores que aceleraron la definición de Políticas Públicas en el campo de la Salud y la Obra Pública, ayudando a consolidar la atención médica y aumentar los controles sanitarios. En la segunda parte, que abarca desde principios del siglo XX hasta la actualidad, se hace mención a las actividades de formación y capacitación en Salud, que tienen como escenario fundamental el ámbito hospitalario Estatal y Privado, hoy extendido hacia la Comunidad a través de las Áreas Programáticas y el establecimiento de Centros y Unidades de Atención Periféricas. Se hace mención a los cambios ocurridos al final de ese período en los Planes de Estudio, que se impusieron en la formación de Grado: la obligatoriedad del Internado Rotatorio para la obtención del título y un mayor número de estudiantes desarrollando horas de práctica con supervisión sistemática. Se contempla además, el origen y la evolución del Sistema de Residencias Médicas como estrategia de formación del Estado de los recursos humanos en Salud y como confluyen ambos sistemas a partir de los cambios ocurridos en la formación médica y que mencionamos más arriba. Estos cambios se facilitaron a través de la multiplicación de Convenios entre las Escuelas de Medicina y las Instituciones Efectoras de Salud. Además, se consolidó la tendencia en los Posgrados hacia las Especialidades Médicas Básicas, Post Básicas, No Médicas y Maestrías Especializadas, todas con la ne-

25 En Diana Romero, ob.cit 23, con fuente en Cifras y Gráficos de DNCHyS Ocupacional. 2015.

cesidad de espacios de práctica comunes en el ámbito hospitalario, que debió adaptarse rápidamente, creando las condiciones adecuadas para el desarrollo de estas actividades, armonizando e integrando las herramientas disponibles en el marco del Sistema de Mejoramiento de la Calidad de la Atención de la Salud. Ello implica evaluación externa de los servicios y de los procesos de Acreditación y Certificación hospitalaria, que cubran el análisis del gerenciamiento, la estructura, la organización del recurso humano, los sistemas de información, incluida la Historia Clínica y la Seguridad y Derechos de los pacientes. La pregunta que cabe, es si la situación de deterioro que soporta actualmente el Sistema de Salud, es capaz de responder a las demandas actuales o se hace necesario un cambio en las Políticas Nacionales de Salud, que impulsen la implementación de mecanismos que incluyan monitoreos, evaluaciones, auditorías, informes de desempeño, entre otros, que permitan ampliar las herramientas de decisión en la prestación de los servicios de Salud, las actividades de prevención y promoción y la Gestión de los recursos humanos. Dos variables a tener en cuenta en estas políticas son la incidencia de los movimientos migratorios y la feminización del mercado laboral del sector, en especial lo que se refiere a las condiciones laborales. Sin embargo, la información disponible es escasa o está fragmentada en diversos ámbitos. Es necesario sistematizarla e incrementar los indicadores utilizados.

Buenos Aires, 6 de marzo de 2017.-

El concepto de la universidad actual

AUGUSTO PÉREZ LINDO

perezlindo@gmail.com

Profesor del Doctorado en Políticas y Gestión Universitaria de la UNTREF, del Doctorado en Educación Superior de la Universidad de Palermo y de la Maestría en Gestión Universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata

1. Los nombres de la universidad en transformación

Pensar la universidad futura implica identificar las tendencias y las transformaciones que están configurando la nueva identidad. La universidad futura ya existe. Pero no terminamos de elaborar un concepto universal sobre la misma. Por otra parte, los procesos de las nuevas transformaciones no han terminado. Por eso la dificultad para explicitar un nuevo paradigma.

Se han enunciado diversos nombres para identificar el perfil de la universidad emergente: “multiversidad”, “universidad global”, “universidad abierta”, “universidad difusa”, “universidad virtual”, “universidad emprendedora”, “universidad transfronteriza”, “universidad masiva”, “universidad multicultural”, “wired university” son algunas de las denominaciones propuestas por distintos especialistas en las últimas décadas. (Altbach: 1994; Gumport: 2015; Inayatullah: 2003; Rama: 2006; Miklos: 2016)

Podríamos señalar la década de 1990 como un momento significativo para la explicitación de varias tendencias: la expansión económico- tecnológica de China; el derrumbe de la Unión Soviética, la profundización del acceso masivo a la educación superior en todo el mundo, la intervención creciente de las universidades en las innovaciones tecnológicas, la cientificación e informatización de la sociedad, la crisis del modelo academicista en Europa, la expansión de las universidades en África, América Latina y Asia.

En los 90 se difundía el neo-liberalismo en varias direcciones. Las teorías organizacionales avanzaban hacia la educación dando importancia central a los problemas de gestión. Simultáneamente los estudios de sociología de la educación analizaban la reproducción de las desigualdades o la socialización de los jóvenes a través de la Educación Superior. Los problemas de aprendizaje cobraban mayor relevancia y la Pedagogía Universitaria surgía como un campo muy importante. La Sociología del Conocimiento abría nuevas perspectivas para interpretar la evolución de las

sociedades a través de los avances científicos y tecnológicos. Michael Gibbons y otros anunciaban el “cambio en el modo de producción y transmisión de conocimientos”.

Europa a través de los Acuerdos de Bolonia (1999-2010) buscó al mismo tiempo crear un “nuevo espacio del conocimiento” para mantener la competitividad frente al Sudeste Asiático y Estados Unidos, y propuso una reforma curricular de los estudios universitarios. América Latina, Asia y África en general buscaban adaptarse a las nuevas tendencias como la globalización, la informatización, la masificación del acceso o el fortalecimiento de la investigación científica. El “modo adaptativo” (y no “creativo” o “innovador”) se imponía en todas partes.

La perspectiva histórica puede ayudarnos a encontrar un sentido a la expansión de las universidades. Mucho antes que nosotros Comenio (1592 – 1670) había entrevisto la idea de una sociedad totalmente escolarizada. Recién en 1990, bajo los auspicios de la UNESCO, las naciones actuales aprobaron la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, en Jomtien, Tailandia. El progreso de la escolarización de las poblaciones ha sido espectacular en todos los continentes. Con lo cual ha cambiado el perfil de la fuerza de trabajo y de las sociedades. A principios del siglo XX el analfabetismo afectaba al 80-90 % de las poblaciones y al final del siglo el índice estaba cerca del 10%.

Los pueblos colonizados, los negros, las mujeres y otros grupos humanos dieron un salto espectacular en sus luchas por el reconocimiento social gracias a la educación. Desde esta perspectiva deberíamos analizar también el impacto actual de la masificación de la educación superior. Se han formado nuevos actores sociales y se ha modificado el perfil de la fuerza de trabajo. Peter Drucker reconocía desde 1989 el surgimiento de una economía y de un “proletariado del conocimiento” (Drucker: 1990)

El lugar de la educación superior en una sociedad escolarizada es lo primero que podemos destacar. Ya en países de la Unión Europea, en Estados Unidos, Canadá, Argentina, Costa Rica, Cuba, Japón, Corea del Sur, Israel y otros, el 40% de la población económicamente activa tiene estudios superiores. Esto crea una “nueva ciudadanía” y una nueva fuerza de trabajo más asociada a la producción y transmisión de conocimientos.

Europa, China, América Latina, África, ya sufren el subempleo de recursos humanos altamente calificados. Lo cual pone en evidencia que **existe una contradicción entre el modo de funcionamiento de las sociedades y el aprovechamiento del potencial de recursos humanos calificados**. Lo que quiere decir que si no emerge un modelo de desarrollo con uso intensivo del

conocimiento y con políticas dirigidas a distribuir equitativamente las oportunidades sociales, seguiremos incrementando la formación de una masa de jóvenes instruidos y sin empleo.

Desde este punto de vista el futuro de las universidades dependerá de las capacidades para multiplicar el uso social del conocimiento relacionado con la resolución de problemas tales como el subdesarrollo, la pobreza, los desequilibrios ecológicos, la ineficiencia del Estado, etc.

En consecuencia, podemos afirmar que el futuro de la universidad estará asociado a su capacidad para producir y aplicar conocimientos no solo para resolver problemas económicos y sociales sino también para contribuir a crear un “círculo virtuoso” que permita emplear a los millones de nuevos graduados universitarios que aparecen cada año en el mercado del trabajo.

2. Nuevos contextos, nuevos paradigmas de la universidad

Afirmar que la nueva universidad será necesariamente global es algo verificable no solo en las grandes metrópolis sino también en las regiones periféricas. También es evidente el avance de la informatización, de la telefonía digital, de los programas de información y aprendizaje virtuales. **Internacionalización e informatización** son dos fenómenos que modifican las condiciones de funcionamiento de las instituciones universitarias.

Por otro lado, los gobiernos y los directivos universitarios constatan que la **masificación del acceso a la Educación Superior** ha obligado a revisar las políticas y formas tradicionales de la enseñanza. La demanda creciente de Educación Superior ha tenido entre otras consecuencias la de exigir mayores recursos pero también la de expandir las ofertas de cursos de posgrado. El nivel “cuaternario” (Maestrías, Doctorados, Post Doctorados) ya constituye en muchas universidades una parte importante de la matrícula.

Marchamos hacia la universalización del acceso a la Educación Superior. Pero al mismo tiempo la “diversificación” y “diferenciación” entre los niveles de la enseñanza se acentúa. La “postgraduarización” de la Educación Superior (como la denomina Claudio Rama) se encuentra, a su vez, asociada con otro proceso: la valoración de la actividad científica en las universidades.

La “centralidad” de los estudios de grado deja paso al crecimiento de los posgrados y de la investigación científica en las universidades. Entre los indicadores

que utilizan las grandes agencias de “rankings universitarios” figuran el número de postgraduados, de investigadores, de publicaciones científicas y de patentamientos.

Este proceso conduce sin duda a una nueva segmentación o estratificación de los estudios universitarios. Asimismo, esto tiene consecuencias en el mercado de trabajo. En muchos países se exigen diplomas de posgrado para ejercer la docencia a nivel universitario y secundario.

Si se analiza el comportamiento de las universidades y de las políticas públicas se puede observar que tanto en Estados Unidos, Europa, América Latina o África, la socialización de los jóvenes entre 17 – 24 años se ha convertido en un problema central. La idea de la “universidad incluyente” o “socializadora” ha inspirado políticas especiales tanto en Estados Unidos, como Argentina, Francia, Cuba y muchos otros países.

No se trataría solamente de una situación coyuntural. Si la escolarización se universaliza resulta evidente que pasar por la universidad comienza a ser el destino normal de la mayoría de los jóvenes y si esto es así entonces el período de los 17 a 24 años se convierte en una etapa de socialización que antes significaba para la mayoría la entrada al mundo del trabajo. En muchos casos el éxito de este proceso resulta más importante que la obtención de diplomas académicos. **A su vez el peor escenario se presenta cuando no se logra la integración social y tampoco se consigue brindarle una graduación superior a la mayoría de los jóvenes.**

Algunos han aventurado la hipótesis de un desplazamiento de la universidad tradicional (presencial, territorial, dividida por carreras) por el avance de las universidades virtuales, abiertas, globales, transdisciplinarias. Las “**universidades virtuales**” ya existen. De hecho todas las instituciones registran actividades de enseñanza virtual combinadas con otras modalidades (presenciales, semi presenciales).

También es evidente que millones de personas aprenden de manera autónoma a través de Internet donde se encuentran miles de programas de información científica, de aprendizaje, de investigación, de escolarización. **En el Ciberespacio ha surgido de manera informal un Sistema Educativo Virtual, Global y Flexible que abarca todos los niveles de la educación en formato gratuito o arancelado.** Esta nueva realidad, sin embargo, no ha afectado la escolarización superior y parece más bien que seguirán coexistiendo varias modalidades alternativas. Podemos hablar, entonces, de un nuevo **Modelo de Universidad Multimedial** o sea de instituciones híbridas con distintas modalidades de aprendizaje.

Las organizaciones universitarias han tratado de innovar o de adaptarse a las nuevas tendencias o procesos (científicos, tecnológicos, económicos, sociales, culturales, políticos). Pese a los intentos por planificar estas estrategias cada unidad académica ha buscado nichos, oportunidades, innovaciones, para responder a los nuevos contextos. De modo que **resulta improbable que a escala mundial encontremos nuevamente modelos homogéneos** como fueron en otros momentos el Modelo Francés, el Modelo Británico, el Modelo Alemán, el Modelo Soviético o el Modelo Norteamericano. Los sistemas universitarios son hoy un mosaico de diversidades (como en el caso de los 54 países que participan del Proceso de Bolonia en Europa y África) o como el caso de las universidades en América Latina.

3. Uni – diversitas: un sistema universitario global y complejo

Nada puede evitar que los sistemas universitarios nacionales e internacionales tengan características diversas. Pero tampoco nadie puede frenar el avance de la globalización, de la informatización, de la flexibilización curricular, de la masificación, de la investigación científica, de los posgrados, de los programas de vinculación con la sociedad, la economía y el Estado. Cada uno de estos procesos tiene su lógica, su causalidad. Las grandes universidades se convierten en multi-versidades o en uni-diversidades.

Las teorías sociológicas, organizacionales, educativas o institucionales pueden brindarnos algunas hipótesis sobre el perfil dominante de la universidad futura. Con seguridad habrán de asumir los procesos de globalización, informatización, virtualización o masificación. Pero las experiencias en curso muestran que las instituciones pueden mantener una identidad por encima de las tendencias dominantes. Esto quiere decir que la *gestión estratégica*, la *cultura organizacional* y la *identidad institucional* serán decisivas para definir el comportamiento de las universidades.

En el plano de los sistemas universitarios nacionales dos preguntas aparecen como centrales: *¿cómo asegurar la empleabilidad de los graduados?* ; *¿cómo lograr en los países periféricos que las universidades logren un nivel de calidad o de excelencia?*

La empleabilidad de los graduados dependerá cada vez más de la creación de procesos económico-sociales que requieran el uso intensivo de conocimientos. Por otro lado, en la medida en que las universidades se encuentren implicadas en las

estrategias de este tipo entonces se verán motivadas para mejorar las actividades científicas y la calidad de la enseñanza.

Si las universidades de regiones periféricas no logran modificar el modelo “profesionalista” vigente seguirán formando recursos humanos condenados a la emigración o al subempleo. Si no se proponen lograr el mejor nivel científico, la mejor calidad de su enseñanza, los mejores resultados en transferencia de conocimientos, entonces seguirán reproduciendo el subdesarrollo de sus países. Lamentablemente existe, como decía Kenneth Galbraith, un *acostumbramiento al subdesarrollo* tanto en las universidades como en la sociedad. La “banalización” de la ineficiencia del Estado, de la desintegración social, de la pobreza, de la violencia, de la irracionalidad económica, crea una *cultura del atraso* que las universidades deberían atreverse a superar.

Teniendo en cuenta las tendencias organizacionales y los valores en juego en América Latina sostenemos que sería adecuado asumir un **Modelo de Universidad para el Desarrollo que fuera capaz de afrontar al mismo tiempo la misión de socializar a los jóvenes, de ofrecer enseñanza de calidad, de producir conocimientos científicos, de crear alternativas económico-sociales y de formar ciudadanos para fortalecer la democracia.** Al decir esto nos preguntamos cuántas instituciones de la Educación Superior están cumpliendo con estos propósitos.

Sería realista de parte de los gestores universitarios tomar en cuenta las tendencias, los cambios, las innovaciones que afectan a las universidades en todo el mundo. Sería realista también reconocer que no todas las universidades pueden consagrarse a las mismas funciones. No todas adoptan tampoco los mismos valores y misiones institucionales.

Pero, en cualquier caso, resulta evidente que no es sostenible mantener como función exclusiva de las universidades el producir profesionales sin tener en cuenta el destino de los mismos. En términos estadísticos sobran profesionales en América Latina aunque falten profesores de calidad, ingenieros o graduados en ciencias naturales. **El problema central reside en el bajo aprovechamiento del potencial científico, técnico y profesional en todos los sectores. Necesitamos crear un modo eficaz de vinculación de las universidades, los centros científicos y las demandas sociales. Lo que a su vez nos exigirá fortalecer nuestra capacidad científica y tecnológica.**

La universidad futura en América Latina está inevitablemente asociada con la realización de este objetivo: **diseñar políticas de desarrollo inteligente y contribuir a la implementación de las estrategias adecuadas.** Las univer-

sidades, que reúnen a los núcleos intelectuales, científicos y tecnológicos del país, tienen que animarse a diseñar y proponer proyectos para crear un nuevo modelo de desarrollo inteligente sustentado por la organización eficiente del Estado, la igualdad social y el crecimiento económico.

Bibliografía

- ALTBACH, Ph.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L.** (2009) *Trends In Global Higher Education. Tracking an Academic Revolution.* Massachusetts: Boston College
- CLARK, B.** (1983) *El sistema de Educación Superior. Una visión comparada de la organización académica.* México: Universidad Autónoma Metropolitana
- DELAMATA, G.** (ed.) (2004) *La universidad argentina en el cambio de siglo.* Buenos Aires: UNSAM
- DRUCKER, P.** (1990) *Las nuevas realidades.* Buenos Aires: Sudamericana
- GUMPORT, P.** (ed.) (2015) *Sociología de la Educación Superior.* Buenos Aires: Universidad de Palermo
- INAYATULLAH, S.; GIDLEY, J.** (comps.) (2003) *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad.* Barcelona: Pomares
- KERR, C.** (1994) *Higher Education Cannot Escape History. Issues For the Twenty-First Century.* New York : State University of New York Press
- LUHMANN, N.; SCHORR, K.E.** (1993) *El sistema educativo. (Problemas de reflexión)* México: Universidad de Guadalajara
- MIKLOS, T.; ARROYO, M.** (coords.) (2016) *El futuro a debate. Respuestas prospectivas y estratégicas ante la incertidumbre global.* México: LIMUSA
- PEREZ LINDO, A.** (1998) *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo.* Buenos Aires: Biblos
- PEREZ LINDO, A.** (2003) *Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional.* Buenos Aires: Biblos
- RAMA, C.** (2006) *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina.* México: Fondo de Cultura Económica
- RENAUT, A.** (2008) *¿Qué hacer con las universidades?* Buenos Aires: UNSAM
- SERVETTO, A.; SAUR, D.** (comps.) (2011) *Sentidos de la universidad.* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba

La Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba en el desarrollismo: universidad, saberes y sujetos técnicos (1958-1969)

MARÍA RITA MALDONADO

mrita_maldonado@hotmail.com

Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

Entre 1958 y 1976 se impone el “consenso desarrollista”¹ en Argentina, como en otros países de América Latina. En este proceso, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), postuló dos grandes etapas para alcanzar el desarrollo: la primera consistía en la sustitución de bienes de consumo masivo no duraderos, para lo cual era indispensable la protección aduanera, el crédito para la inversión y la incorporación de tecnología disponible. La segunda etapa, implicaba la sustitución de bienes durables y de capital, y un mayor énfasis en la exportación.

Para ello, se necesitaba una intervención estratégica del Estado, que debía realizar inversiones en sectores claves de la economía. Esta intervención debía estar orientada a: garantizar la inversión pública a gran escala, realizar una adecuada planificación de la economía e impulsar las actividades científicas-tecnológicas. En este sentido, la intervención estatal era imprescindible al menos en cuatro niveles: como regulador de las relaciones capitalistas; para promover sistemas de incentivos para orientar las tendencias principales de la macroeconomía; para poner en marcha políticas sociales, culturales, sectoriales y/o empresariales de promoción y en su facultad de producir bienes y servicios (Cao et al., 2015).

A partir del consenso desarrollista de la década de 1960, las tareas asignadas al Estado en el proceso de industrialización eran: crear condiciones de infraestructura para el desarrollo en pos de la integración física del territorio (vías, puertos y redes de energía eléctrica); impulsar y defender el mercado interno y la demanda agre-

1 A pesar de las gran diversidad de teorías del desarrollo en América Latina, existía un consenso generalizado que se basaba en la constatación de que la sustitución de importaciones surgida de la crisis de 1930 no había logrado avanzar hacia un crecimiento en la industria pesada que permitiera producir aquellos bienes de capital que demandaban un uso intensivo de tecnología y grandes inversiones (Cao et al., 2015).

gada; establecer las condiciones sociales y culturales para el desarrollo (educación y pautas de consumo y de comportamiento modernas); gestionar emprendimientos básicos (industrias básicas e instituciones de financiamiento); poner en marcha políticas para incrementar la capacidad de ahorro interna y así poder cubrir el esfuerzo de inversión pública; impulsar políticas de modernización estatal (reformas de estructuras y burocracias públicas, incorporación de tecnologías de gestión, sistematización y homogeneización de las cuentas nacionales). Con respecto al sector privado, también se esperaba que la intervención estatal canalice las inversiones, mediante políticas fiscales de incentivo y desincentivos; y que genere polos de desarrollo regional y sectorial.

Este nuevo rol asignado al Estado principalmente en los aspectos económicos, y el auge de la planificación, son las razones por la cual comienza a observarse una fuerte demanda de “técnicos” o profesionales especialistas, principalmente provenientes del campo de las Ciencias Económicas, que en este contexto se presenta a la vez como una ciencia sobre la sociedad y como un conjunto de herramientas operativas al poder (Plotkin y Neiburg, 2014)

De esta manera, este consenso desarrollista da origen a nuevas instituciones donde se ponen en circulación discursos contruidos y reproducidos por sujetos “técnicos²” que protagonizarán esta escena. En este trabajo, se indagará sobre el rol que va a ocupar la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba en la formación de futuras elites intelectuales y estatales, así como también como espacio donde ejercieron su docencia y transitaron personalidades vinculadas al desarrollismo, sus trayectorias y la construcción de estos discursos durante la década de 1960. Este análisis adquiere importancia a partir de que la ciudad y la provincia de Córdoba van a ocupar un papel central en tanto polo agrícola e industrial referencial en las políticas públicas del Estado Desarrollista, con lo cual estas demandas de saberes específicos y sujetos formados en economía también se van a manifestar a nivel de las burocracias estatales provinciales.

En la primera parte del trabajo, se partirá de un breve acercamiento a la historia de la Facultad, teniendo en cuenta que en ese momento se trataba de una institución joven, atravesando también por las intervenciones y los cambios propios del contexto de la inestabilidad política del país.

2 Los funcionarios públicos del Estado desarrollista, rompían con el imaginario del burócrata o del político. Su lugar en el Estado era legitimado a partir del conocimiento especializado sobre economía y administración pública, para lo cual se valían de una red de instituciones de formación, espacios de sociabilidad y participación de ámbitos de difusión de estos conocimientos, como el Instituto Superior de Administración Pública y su revista, el Instituto Torcuato Di Tella; y aquí en Córdoba, como intentaremos indagar, el Instituto de Economía y Finanzas.

Posteriormente, se analizarán una serie de artículos publicados en la revista “Economía y Estadística” del Instituto de Economía y Finanzas, donde se reconstruyen las trayectorias de algunos sujetos (de la facultad y personalidades extranjeras) que ocuparán un rol fundamental en el campo de las ciencias económicas, en el Estado y en organismos internacionales de desarrollo, y que a su vez, han dejado su impronta en la Facultad.

Por último, se analizarán las discusiones que se dieron hacia dentro de la Facultad en torno al perfil del egresado y a los posibles cambios en el plan de estudio y que fueron publicadas también en la Revista de Economía y Estadísticas en el año 1968, con motivo de celebrarse unas jornadas docentes en esta institución. Estas discusiones adquieren importancia en tanto que intentan responder a las demandas del Estado y las nuevas instituciones del desarrollismo.

La Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba

La expansión de la burocracia estatal en Argentina a lo largo de las décadas de 1930 y 1940, comenzó a demandar la incorporación de un nuevo conocimiento especializado, el de la economía. Sumado a esto, la crisis financiera de esta década, orientó el interés hacia saberes cada vez más técnicos, científicos y modernos, interés que fue el puntapié inicial para el proceso de institucionalización de las Ciencias Económicas como carrera universitaria en Córdoba.

De acuerdo a la investigación realizada por Ezequiel Grisendi, la semilla inicial de este proceso puede rastrearse en la enseñanza de la Economía Política en la Facultad de Derecho durante el siglo XIX, y con posterioridad a la reforma de 1918, a partir de la creación del Instituto de Ciencias Económicas, proyecto presentado por el entonces rector Francisco de la Torre y que luego sería truncado por las intervenciones a la Universidad.

A partir de 1930, un grupo de docentes de Derecho y de la Escuela Superior de Comercio reclamarán un espacio de autonomía para la disciplina económica. Guillermo Ahumada y Benjamín Cornejo, ambos provenientes de la cátedra de Economía Política, serían los principales promotores del nuevo proyecto de fundación de la Escuela de Ciencias Económicas, que se concretaría en el año 1935.

En el marco de la reciente Escuela, Cornejo impulsará la publicación de la *Revista de Economía y Estadística* como órgano difusor de las investigaciones de los propios docentes de la casa, y como una respuesta también a la necesidad social

vinculada a las novedades que la ciencia económica podía aportar para la solución de los problemas de la época. En palabras del propio Cornejo, quien, como analizaremos después, va a adquirir un protagonismo crucial en la historia del campo científico económico cordobés: *“Esta parece ser la hora de los economistas. El público, el gran público comprende al fin que los problemas económicos son difíciles de resolver. El gobierno de hoy y del futuro se orienta en el sentido de ser preferentemente gobiernos económicos”* (Cornejo; 1945 en Grisendi, 2013)

De ideología claramente liberal, Cornejo y también Ahumada, fueron apartados de sus cargos en la Escuelas durante los gobiernos peronistas. Fue durante esta etapa también que se produce la facultarización de este espacio (1946) y se crea el Consejo Provincial de Ciencias Económicas (1949). En este contexto, van a adoptar protagonismo nuevos sujetos, como Mario Martínez Casas, quien es también un ejemplo de trayectorias académicas vinculadas a la estructura estatal, por su cargo de Presidente del Banco de la Provincia de Córdoba y por ocupar el máximo lugar en el Banco de la Nación durante el peronismo (Grisendi, 2013).

Durante la década de 1960, la facultad inaugura su nueva sede en ciudad universitaria y comienzan a tener lugar discusiones en torno al plan de estudios de la carrera, reformulaciones de la misma y de sus contenidos. Finalmente, en el año 1966 se crea la carrera de Licenciatura en Economía. Del mismo modo, las exigencias que por su crecimiento industrial y comercial impone la ciudad de Córdoba y su zona de influencia, hacen indispensable crear la Licenciatura en Administración de Empresas.

En este marco, se generan también múltiples jornadas de especialización. Entre ellas deben citarse las Jornadas de Finanzas Públicas, que se realizan anual e ininterrumpidamente desde 1968. En ellas se debaten artículos que son posteriormente publicados en los Anales de las Jornadas y disertan las principales figuras nacionales y mundiales de la especialidad. Por esto, son reconocidas en todo el país -y en la región- como las más importantes de las que se realizan en el campo de la Economía Pública³.

Sujetos y trayectorias vinculadas al desarrollismo: Benjamín Cornejo y el paso de François Perroux por la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC.

Como ya se mencionó en el apartado anterior, Benjamín Cornejo se convirtió en una figura crucial para la institucionalización de las Ciencias Económicas en el

³ Información extraída del sitio web de la facultad de Ciencias Económicas de Universidad Nacional de Córdoba: <http://www.eco.unc.edu.ar/historia-la-facultad>. Consultada el día 20/03/2017

ámbito universitario cordobés, pero al mismo tiempo fue un intelectual con reconocimiento internacional por sus producciones, vínculos y trayectorias en espacios de investigación y gestión estatal.

En el año 1928 Cornejo se gradúa como abogado en la Universidad Nacional de Córdoba, y se incorpora a la cátedra de Economía Política en 1930. Desde ese momento, evidencia una visión liberal de la economía, intentando demostrar a través de sus investigaciones los numerosos fracasos del “dirigismo monetario” (Cornejo, 1945 en Grisendi, 2013).

En el año 1965 Camilo Dagum, decano de la facultad, escribe en la Revista de Economía y Estadística, un homenaje a Benjamín Cornejo con motivo de su retiro del claustro docente. En este homenaje el autor destaca tanto la trayectoria docente, como sus trabajos de investigación y su participación en organismos internacionales, remarcando como valores positivos la supuesta “objetividad científica” que Cornejo aportó al campo disciplinar, así como también lo valioso de su gestión universitaria como director de la Escuela y posterior Facultad, que “con precariedad de medios y de recursos humanos”, funda y dirige la revista de Economía y Estadística y crea los institutos de Estadística, Economía, Finanzas y Administración y Contabilidad.

En el marco de su gestión, Cornejo motoriza además sus contactos en el exterior para incorporar economistas italianos al plantel docente del Doctorado en Economía. La ausencia en Córdoba de especialistas en la disciplina (hasta el momento ocupaban estos espacios profesionales provenientes de otros campos, principalmente del Derecho), motivó a establecer estos contactos con sujetos como Gino Arias, Camilo Viterbo, Dino Jarach y Mario Pugliese. Cabe aclarar además que el sostén económico para el financiamiento de estos profesionales vino del aporte de Rockefeller Foundation (Grisendi, 2013)

Durante los gobiernos peronistas, el Doctor Cornejo es separado del ámbito universitario y comienza su participación en organismos internacionales. Sobre esta etapa de su vida, Dagum destaca que “por su actividad universitaria, sus estudios y publicaciones” es designado para conformar comisiones internacionales de estudio y asesoramiento en las cuales se requiere “sus servicios profesionales de economista”. Entre los espacios donde participa destaca el Seminario de Educación Universitaria en la Universidad de Chicago, la CEPAL, la OEA y Naciones Unidas, en éstas dos últimas representando a la CEPAL (Dagum, 1965).

En el mismo año que Dagum publica su homenaje a Cornejo, también se publica en la revista de Economía y Finanzas otro artículo en su honor, pero esta vez destacando los aportes del mismo al “Desarrollismo Latinoamericano”. Este texto

estuvo a cargo de José Antonio Mayorbe, venezolano que en ese momento ocupaba el cargo de Secretario Ejecutivo de la CEPAL. En este homenaje, Mayorbe destaca que la “labor de gran trascendencia” que Cornejo realizó en su país no tiene el merecido reconocimiento en Argentina y en Córdoba. Considera además que el homenajeado en cuestión había sabido realizar con claridad varias reseñas sobre la situación económica de los países latinoamericanos en vías de desarrollo, capacidad y eficiencia que, según el autor, el mismo Raúl Prebisch había sabido reconocer, haciéndole saber al momento de su regreso a Argentina, que “las puertas de la CEPAL siempre estarían abiertas para él” (Mayorbe, 1965).

Tras el derrocamiento de Perón, Cornejo regresa a Argentina y ocupa el cargo de Vicepresidente del Banco Central de la República (1956-1957) y Presidente del Banco de la Provincia de Córdoba entre 1962-1963.

De esta manera, se puede observar en la trayectoria del Dr. Benjamín Cornejo no solo el proceso de institucionalización de las Ciencias Económicas en Córdoba, y su relación con las demandas del contexto político y económico en las coyunturas de mediados del siglo XX, sino también las estrategias de un sujeto protagonista en esta escena, para instalar un discurso “científico” sobre la disciplina que le permita ocupar espacios en los organismos internacionales, en la gestión bancaria y universitaria, en línea también con la demanda de conocimientos “imparciales”, “despolitizados” y técnicos del Estado durante el desarrollismo.

Otra trayectoria que interesa destacar en este apartado, o más bien, otro momento en la trayectoria de un sujeto, es el paso de François Perroux (1903-1987) por la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC, con motivo de recibir el título de Doctor Honoris Causa de esta casa de estudios en el año 1963.

En América Latina, y principalmente en Argentina, las ideas sobre el desarrollo acuñadas por Perroux tuvieron un gran impacto no solo en los espacios académicos, sino también en el diseño de políticas estatales. Durante la década de 1960, las políticas económicas y territoriales del Estado invocaron a la planificación regional como técnica para alcanzar el desarrollo económico, y se basaron principalmente en las teorías de los polos de desarrollo del economista francés, según la cual, la creación de polos de crecimiento en ciertas aglomeraciones urbanas produciría un efecto de irradiación de dicho crecimiento sobre un área geográfica determinada, que terminaría configurando una región polarizada. Esta idea implicaba también la delimitación de una “región plan” la cual resultaba de una planificación territorial para un periodo determinado⁴.

4 Para el caso de Argentina, la planificación regional con las influencias de las teorías de Perroux, tuvo una de sus más claras expresiones en el “Sistema Nacional de Planeamiento y Acción para el Desarrollo”

En el discurso de presentación de Perroux, a cargo de Camilo Dagum, se destaca no solo los títulos y la trayectoria académica del premiado economista, sino que además se hace una breve reseña de algunas de sus obras más importantes, entre ellas, el aporte que hace en torno a la idea de “coexistencia pacífica”, donde según explica Dagum *“indica el abandono de las ortodoxias de partido y evoca una convergencia a largo plazo, sin compromiso, que consiste en descubrir leyes y en levantar las instituciones de una economía generalizada, de la que el capitalismo y el comunismo son casos particulares (...) ni una economía ni la otra han presentado una forma de democracia económica aceptable, hay que buscarla”* Por otra parte, también alude a que Perroux reconoce los éxitos logrados por la teoría keynesiana en torno al papel del Estado, pero que *“encuentra dificultades para reformularse en una economía abierta, es decir, integrada a la economía mundial (...) el camino abierto es el de una economía intervencionista, racional y cuantitativa”* (Dagum; 1963).

En su discurso de agradecimiento por el premio recibido, Perroux se extiende, desde un enfoque que él denomina “Doctrina de la Descolonización”, sobre la relación entre “Grandes firmas” y “Pequeñas Naciones”. En este sentido, entiende que en su tiempo persiste una “colonización de hecho”, donde el colonizador le impone sus exigencias a la economía del colonizado y tiene sus industrias ligadas a su propio mercado interno; mientras que el colonizado recibe unidades industriales destinadas al mercado externo (Perroux; 1963).

En este marco, el economista explicita lo que ha sido uno de sus principales aportes teóricos para la época, su mirada respecto a las ideas de desarrollo y subdesarrollo. Con respecto a esto, comienza criticando aquellas miradas que entienden a estas ideas como meras clasificaciones de países basándose en sus ingresos o en sus productos brutos, porque según su mirada, no permiten caracterizar el “funcionamiento y los procesos” de las economías de dichos países. Para superar estas visiones, el autor menciona una serie de características de los países no industrializados, entre las cuales menciona:

**Las propensiones de los agentes: Las poblaciones en su conjunto no son propensas a los gastos de consumo, al ahorro, actividades éstas definidas según la racionalidad económica de Occidente (...) Por lo tanto, desarrollar un país signifi-*

(1966/1967), llevado a cabo por el gobierno de facto de Juan Carlos Onganía (1966-1970). Este plan, que ligaba desarrollo y seguridad nacional, se proponía “poner en marcha una gran empresa nacional” que tendiera a la “unidad del país”, y consideraba que para ello, la región era una herramienta indispensable. Así, planteaba la división del país en ocho “regiones de desarrollo” y establecía la implementación de una serie de instituciones como el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), las Juntas de Gobernadores y las Oficinas Regionales de Desarrollo, y el Consejo Nacional de Seguridad (CONASE) entre otras

ca suscitar en él los agentes capacitados en experiencias, en decisiones y en actividades económicas. Más simplemente, se trata de producir “hombres”.

**La articulación de las unidades: En los países considerados, las unidades de producción, de comercio y de consumo, no están o están mal relacionadas entre sí. Esta ausencia se observa en los siguientes niveles: en la red de infraestructura de transportes materiales y de comunicaciones intelectuales; en la red social de las informaciones (...) en la red de precios (...) y en la red de flujos (...) Estos rasgos se resumen diciendo: las economías consideradas están in-articuladas. Por consiguiente, un impulso de crecimiento o de desarrollo en un punto no se propaga o se propaga mal, se propaga en el conjunto de manera anti-económica.*

Desarrollar un país significa articular sus funciones, sus regiones, sus clases sociales y sus grupos sociales. Más simplemente, significa transformar ese país en un medio de propagación de los progresos económicos y sociales.

**La dominación por las firmas y los grupos sociales: En los países considerados, las unidades de producción modernas ejercen, durante un periodo, acciones de impulsión o de detención asimétrica e irreversible, sobre las unidades de producción tradicionales. Los grupos de unidades de producción modernas ejercen acciones análogas sobre los conjuntos de unidades tradicionales (...) Desarrollar un país es ponerlo en condiciones de orientar sus propias actividades, conquistando, mediante procesos acumulativos, una autonomía económica que se precisa y se mide con referencia al nivel económico y cultural de las poblaciones autóctonas (...)*

Agrupando todos estos elementos, el desarrollo puede definirse de la siguiente manera: Desarrollar un país significa procurarle una vida autónoma formando a sus hombres, articulando sus unidades de producción y reduciendo la dominación interna o externa de países ricos y de los más poderosos” (Perroux; 1963)

Si bien se pueden extraer muchas conclusiones de esta intervención de Perroux respecto de su mirada sobre el desarrollismo, a los fines de este trabajo se puede decir que se observa la presencia y la circulación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC, de discursos en torno al desarrollismo y de sujetos que han tenido una fuerte injerencia en la definición de políticas públicas, más concretamente, de planificaciones regionales para el desarrollo en América Latina, y unos años más tarde en Argentina. Ejemplo de esto, es que durante la dictadura de Onganía se propone un “Sistema Nacional de Planeamiento y Acción para el Desarrollo”, basado en la idea de “región plan” o “región polo” de Perroux, vinculada también con la idea de “articulación de unidades” que menciona en el fragmento analizado.

De esta manera, se observa cómo estos discursos que son presentados como especializados, científicos y “técnicos”, comienzan a definir las intervenciones estatales en el ámbito económico; al mismo tiempo que son re-definidos por el propio accionar del Estado, sus demandas y los procesos económicos en el marco del desarrollismo.

A continuación, se presentarán algunas discusiones en torno a los contenidos, los planes de estudio y los perfiles de egresados demandados por los distintos ámbitos de injerencia de los economistas (organismos estatales, empresas, institutos de investigación, etc.), que se publicaron en la Revista de Economía y Finanzas en el año 1968, en el marco de unas jornadas docentes y en el contexto de reciente creación de la Licenciatura en Economía y la Licenciatura en Administración de Empresas.

Debates sobre la formación académica del economista

Dos artículos publicados en el Volumen 12 de la Revista de Economía y Finanzas (1968) dan cuenta de estas discusiones: el primero de ellos, de autoría de Aldo Arnaudo, se denomina “*Formación académica del economista*”, y el segundo, escrito por Alieto Aldo Guadagni, se titula “*La investigación de la realidad argentina en la formación del economista*”. Al tratarse de conferencias brindadas en el marco de las jornadas docentes, en ambos casos se transcribieron al final las intervenciones y opiniones de los docentes de la casa presentes, lo que permite ver las diferencias de posturas al calor de este debate.

El primero de ellos, de Aldo Arnaudo, expone sobre la necesidad de diferenciar tres perfiles de economista, para los cuales deberán adaptarse los contenidos a enseñar en función de sus futuras salidas laborales. El primer perfil es el de aquel profesional que denomina de “nivel medio de formación”, instruido para resolver problemas prácticos a través de conocimientos teóricos pero fundamentalmente técnicos sobre economía, como es el caso de contadores, administradores y personal estatal de rango medio. El segundo perfil que identifica es el de un economista con alta preparación que se volcará a la investigación y a ocupar lugares de decisión en el Estado. Y por último, menciona un tercer tipo de profesional con formación en ambos aspectos.

Lo interesante de la postura de Arnaudo, es que identifica algunos problemas de la época sobre la formación académica: la poca cantidad de docentes especialistas, la falta de una “teoría relevante” para analizar los problemas específicos de Ar-

gentina, al tiempo que pone énfasis en la necesidad de que los egresados puedan “aplicar” el pensamiento económico a casos concretos de nuestra realidad, superando la “enseñanza enciclopédica”. Con respecto a los campos o espacios curriculares que considera que debe incluir la carrera son necesariamente: Historia y desarrollo económico, Instrumental matemático y estadístico, cursos especializados de economía y otras “materias informativas” (Arnaudo; 1968)

Con respecto a la propuesta de Guadagni, hace énfasis en una necesidad concreta que Arnaudo también menciona: la de formar a los economistas en contenidos y técnicas que le permitan analizar problemas propios y específicos de la economía Argentina. Entre sus argumentos, el expositor identifica desde qué ámbitos provienen las demandas de economistas en el país, entre los que menciona a los organismos públicos como ministerios, secretarías y bancos, rescatando que esta demanda se acrecentó a partir de la creación de grandes organismos de planificación como el Consejo Nacional de Desarrollo y sus Oficinas Regionales (entre las cuales había una en Córdoba) y el Consejo Federal de Inversiones. También menciona a los organismos privados de investigación, fenómeno que se estaba propagando en esos años en casos como la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL) y el Centro de Investigaciones Económicas del Instituto Torcuato Di Tella, y por último también menciona como demandantes de profesionales a los Institutos de Investigación Universitarios (Guadagni; 1968)

Para la incorporación del análisis de problemáticas económicas argentinas en la currícula de las carreras, Guadagni propone dos alternativas: la primera es incluir materias específicas que cubran diversos aspectos de la realidad económica del país; y la segunda es tratar estos temas dentro de los cursos en los cuales se analizan los principios y conceptos generales sobre economía.

De acuerdo a su criterio, la primera alternativa parte de una mirada sobre la carrera como demasiado “general y teórica”, que busca compensarse mediante cátedras como Geografía Económica Argentina. Con respecto a esta cátedra, cabe destacar que, a partir de trabajos anteriores (Maldonado, Ricci; 2015), se ha podido identificar que entre los contenidos que se impartieron durante el periodo desarrollista, ocupan un lugar central, sobre todo a partir del ingreso de Roberto Miatello (Profesor en Geografía), contenidos referidos a los procesos productivos de Argentina, pero desde una perspectiva regional; ya que este tipo de análisis era propio de la Geografía y le permitía al docente posicionar también su propio campo de conocimiento, no institucionalizado académicamente aún en Córdoba.

Por otra parte, la segunda alternativa enunciada por Guadagni presentaba la ventaja, según su perspectiva, de que los problemas propios de la economía argen-

tina serían abordados por profesores con mayores conocimientos “habilitados” para encararlos, y en segundo lugar, que los estudiantes podrían hacer interactuar de mejor manera las herramientas de carácter teórico y los problemas del mundo real (Guadagni; 1968). Cabe destacar, que en el debate que se transcribe al final del artículo, pueden encontrarse posiciones bastante divididas entre una y otra postura, pero se evidencia un gran consenso en cuanto a la necesidad de incorporar de alguna manera estas problemáticas y contenidos.

A modo de cierre

En este primer acercamiento al tema, se ha puesto en evidencia que la Carrera de Ciencias Económicas estuvo desde sus orígenes vinculada a las demandas de conocimientos y profesionales por parte del Estado, para responder a las diversas coyunturas económicas durante el siglo XX. El periodo conocido como del consenso desarrollista no queda afuera de esta generalización, ya que el nuevo rol que en él se le asigna al Estado profundiza estas demandas y redefine la construcción de conocimientos en el ámbito académico. Se abren nuevas instituciones que requieren de una burocracia técnica y especializada, principalmente, organismos estatales de planificación, tal como el CONADE y sus oficinas regionales.

Como se pudo ver en la trayectoria del Dr. Benjamín Cornejo, existió una vinculación directa entre los sujetos que transitaban como docentes e investigadores de la Facultad, y los espacios no estrictamente académicos de decisión y de circulación de ideas desarrollistas, como la CEPAL, las burocracias bancarias y estatales, etc. Estas vinculaciones fueron posibles por las diversas estrategias que los sujetos supieron desplegar, para permanecer en posiciones jerárquicas a pesar de los vaivenes políticos por los que atravesó el país: la idea de la economía como una disciplina que brinda conocimientos técnicos y objetivos, las redes y vinculaciones con el campo científico en el extranjero, entre otras. Así mismo, la entre del título de Doctor Honoris Causa a François Perroux y su visita a la universidad, evidencia la importancia que la casa de estudios le presta a estos saberes y discursos sobre el desarrollismo que estuvieron en boga, no solo en los ámbitos académicos, sino también políticos en toda América Latina.

Por último, los debates sobre el perfil de los egresados, y los contenidos que debían incorporarse en función de las demandas y necesidades sociales, evidencian un campo de conocimientos en plena construcción, principalmente con respecto al

abordaje de problemáticas económicas específicas de Argentina, demanda que también es no solo académica, sino también política.

Bibliografía

- Arnaudo, A. (1968).** Formación académica del economista. *Revista de Economía y Estadística*, Tercera Época, Vol. 12, No. 3-4: 3º y 4º Trimestre, pp. 11-27. Disponible en: <<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/REyE/article/view/3644>>
- Cao, H.; Rey, M. y Laguado Duca, A. (2015)** El Estado en cuestión. Ideas y política en la Administración Pública Argentina 1958-2015. Editorial Prometeo, Buenos Aires, Argentina
- Dagum, C. y Ríos R. (1963).** Acto Académico. Presentación del Profesor Francois Perroux, Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista de Economía y Estadística*, Tercera Época, Vol. 7, No. 3-4: 3º y 4º Trimestres, pp. 11-25 Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/REyE/article/view/4417>
- Dagum, C. (1965).** Homenaje al Profesor Doctor Benjamín Cornejo, Director fundador de la Escuela de Ciencias Económicas. *Revista de Economía y Estadística*, Tercera Época, Vol. 9, No. 1-2-3-4: 1º, 2º, 3º y 4º Trimestre, pp. 9-15. Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/REyE/article/view/3587>
- Guadagni, A. (1968).** La investigación de la realidad argentina en la formación del economista. *Revista de Economía y Estadística*, Tercera Época, Vol. 12, No. 3-4: 3º y 4º Trimestre, pp. 71-79. Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/REyE/article/view/3648>
- Grisendi, E. (2013)** La hora de los economistas. El proceso de institucionalización universitaria de las Ciencias Económicas en Córdoba (1935-1955). En Gordillo, M. Y Valdemarca, L. *Facultades de la UNC. 1854 – 2011. Saberes, procesos políticos e institucionales.* UNC, Colección 400 años.
- Maldonado, M.R y Ricci, C. (2015)** La Cátedra de Geografía Económica en el proceso de institucionalización de la Geografía en Córdoba: un análisis de su propuesta bibliográfica (1964). En *Actas de las VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani-Universidad de Buenos Aires.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 4 al 6 de Noviembre, 2015. ISSN 2313-9005 Edición digital <http://jornadasjovenesiigg.sociales.uba.ar>
- Mayobre, J. (1965).** La contribución del doctor Cornejo al desarrollo latinoamericano. *Revista de Economía y Estadística*, Tercera Época, Vol. 9, No. 1-2-3-4: 1º, 2º, 3º y 4º Trimestre, pp. 159-162. Disponible en: <<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/REyE/article/view/3593>>

Perroux, F. (1963). Acto Académico, Discurso. 'Grandes Firmas y Pequeñas Naciones'. Revista de Economía y Estadística, Tercera Época, Vol. 7, No. 3-4: 3º y 4º Trimestres, pp. 26-52. Disponible en: <<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/REyE/article/view/4418>>

Plotkin, M. y Neiburg, F. (2014) Elites intelectuales y ciencias sociales en la Argentina de los años 60. El Instituto Torcuato Di Tella. Consultado en: <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/932/968>

A cien años de la Reforma Universitaria: Antecedentes y tendencias para la segunda Reforma

SILVIA CLARA KIVATINITZ

ROSANA GONZÁLEZ

CLAUDIA GUZMÁN

skivatinitz@unc.edu.ar

Universidad Nacional de Córdoba, Secretaría de Asuntos Académicos.

Sarmiento crea en Córdoba un centro de investigaciones científicas, la Academia de Ciencias, volcada a las Ciencias que él consideraba adecuadas para el desarrollo nacional¹ y una escuela de ingeniería que abarcara las ramas de ingeniería de la época. El reglamento y plan de estudios se elaboró en 1877, enfocado a preparar profesores de colegios y escuelas normales, en ciencias naturales y en agrimensura². En 1879 se gesta un estatuto que establecía cuatro facultades: Ciencias Físicas y Matemáticas, Ciencias Médicas, Derecho y Ciencias Sociales y Filosofía y Humanidades. Estos antecedentes ejemplifican la estrecha relación que hubo entre el desarrollo nacional y el de los estudios superiores al final del siglo XIX. En 1885 se promulga la Ley Avellaneda “supo dar cabida tanto a la consolidación de la estructura universitaria tradicional y su contenido cuanto a sus reformas producto de los sucesos históricos ocurridos en 1918 y que cambiarían por siempre la concepción de la universidad hasta hoy en día.”³

Al inicio del siglo XX suceden hechos violentos relacionados a la modernización industrial, la aparición de nuevas clases sociales y un fuerte cambio político: la primera guerra mundial, las revoluciones mejicana y rusa. Estos hechos y las nuevas ideologías que de ellas surgen influyen en la juventud cordobesa que se encuentra con una universidad refractaria a los cambios⁴. Como consecuencia de esto los estudiantes se agrupan y crean los centros de estudiantes: en 1900 el de Medicina, en 1903 el de Ingeniería, en 1905 se conforma el Centro de Filosofía, Letras, y Derecho, los tres centros conformaban la Federación Universitaria de Córdoba, FUC.

En 1912 con la promulgación de la denominada "Ley Sáenz Peña", se aprueba el voto universal, secreto y obligatorio en el país. Este avance en la democratización de las estructuras políticas nacionales también repercute en el poder de la clase conservadora que dominaba la escena de las universidades. El modelo hegemónico de

sociedad sustentado en la oligarquía agrícola-ganadera y un sistema de valores y códigos sociales con una fuerte vinculación eclesiástica, son afectados por los profundos cambios en las estructuras económicas y demográficas, las ideas de la modernidad asociadas a la industrialización, la secularización de la educación y el ascenso de las clases medias en la búsqueda de la promoción social ascendente a través de la educación superior. Este fue el telón de fondo de la gesta reformista.

El programa de la Reforma ha tenido múltiples lecturas históricas, y pueden sintetizarse sus aspectos sobresalientes en: la autonomía universitaria, el cogobierno (docentes estudiantes y egresados), la elección de sus autoridades en el seno de la comunidad universitaria, el régimen de cátedras libres, la evaluación de la actualidad y la calidad a través de concursos de los docentes y la vinculación de la universidad con los problemas de la región, el país y de América Latina. En 1917 se suprime el internado en el Hospital Nacional de Clínicas, esencial para la formación de los estudiantes avanzados de Medicina y el centro de estudiantes de la facultad de medicina comienza la protesta. El 17 de junio la FUC decreta la huelga general y dos días después da a conocer el histórico Manifiesto Liminar “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América”. Es importante comprender que los reclamos académicos y políticos estaban imbricados en forma indisoluble: autonomía de las universidades, el cogobierno, la función social y la necesidad de educarse con diferentes enfoques ideológicos. Gabriel del Mazo que además de ingeniero, fue uno de los actores fundamentales de la Reforma y presidente de la FUA y a Enrique Barros, primer Presidente de la FUC y que en pleno conflicto reformista fue nombrado Decano de Medicina.

Como consecuencia de la hechos de 1918, la Facultad de Ingeniería de Córdoba realizó un profundo debate que culminó en una reforma del plan de estudios respetando los acuerdos arribados respecto de si los estudios debían ser teóricos y dictados por el profesor o prácticos y ser responsabilidad del alumno bajo supervisión del docente; es así que se concluyó: “Nuestro plan de estudios debe incluir el estudio de las ciencias puras en la medida conveniente para alimentar y sostener el conjunto, pero cuidando que un exceso de vigor en estos estudios no sea causa de esterilidad en el provecho técnico”. Además, “las ciencias de aplicación deben desarrollarse en proporción armoniosa, pero pasado un cierto límite puede motivar también esterilidad por exceso de composición que conduce a descubrir fenómenos en vez de leyes”.² En relación a las ciencias de la salud se crearon los doctorados de Ciencias Naturales y Odontología, disminuía un año la carrera de medicina e introducía numerosos beneficios para los estudiantes.⁵

Los logros de la Reforma han tenido retrocesos y adelantos, se han sucedido varias Leyes Nacionales de Educación Superior desde entonces y las cuatro facultades madres han dado surgimiento a otras 11, en este momento hay 15 facultades en la Universidad Nacional de Córdoba. El crecimiento de las carreras de grado y posgrado ha sido constante contando en este momento un total de 87 las primeras y de 212 las segundas.⁶

Las carreras de medicina e ingeniería se han relacionado fuertemente con las asociaciones deontológicas, que tienen el poder de fiscalización de los profesionales y de regular la matriculación siguiendo lo normado por las leyes provinciales y han formado foros de decanos: Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina (AFACIMERA) y el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI).

Estas entidades han tenido un rol importante en la construcción de los estándares para la acreditación. Las asociaciones de Decanos continúan actualmente liderando la construcción y revisión de estándares.

Es interesante notar que los documentos elaborados tanto por AFACIMERA como CONFEDI definen competencias del médico y del ingeniero.

Las competencias del médico fueron resumidas a 40 organizadas en cuatro dimensiones (práctica clínica, pensamiento científico e investigación, profesionalismo, salud poblacional y sistemas sanitarios) que incluyen componentes y actividades.

Las competencias genéricas del egreso del ingeniero fueron 10 y agrupadas en dos categorías (tecnológicas y sociales, políticas y actitudinales) que coinciden con las de ASIBEI para las ingenierías de Iberoamérica.

Estas dos profesiones están sometidas a fuertes tensiones causadas por el avance tecnológico (la información en la web sobre salud y tecnología, en forma de documentos escritos o filmaciones) que ha cambiado la relación con el usuario y por las demandas de mayor consideración con el medioambiente y el cambio climático. Otros cambios en marcha se relacionan al grado de especialización cada vez más específico y al reconocimiento de nuevas terminales.

En la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) el reconocimiento de competencias de ingreso o egreso es un tema conflictivo y que requerirá definiciones diferenciadas según las titulaciones.

Se acerca el centenario de la Reforma Universitaria y la UNC está llevando a cabo una serie de importantes acciones para repensarla en forma conjunta con la sociedad creándose un espacio de reflexión sobre la Reforma de la Educación Superior⁷. En este sentido se han realizado una serie de Seminarios para la Reforma, se

ha encarado un Plan Estratégico participativo⁷ y la discusión sobre las áreas de vacancia tanto a nivel académico como extensionista. Los ejes de discusión que se proponen tienen en cuenta la necesidad de buscar una enseñanza que resguarde el capital académico del alumno y que este sea suficientemente flexible para que las nuevas profesiones y áreas de trabajo encuentren apoyo de la UNC.

En las últimas dos décadas se han realizado varios estudios prospectivos tratando de predecir la evolución de la educación superior, analizaremos brevemente a continuación sus conclusiones para luego compararlas con las acciones que se están realizando en la Universidad Nacional de Córdoba.

En el Informe preparado para la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidido por Delors, se definió que la misión de la educación para el siglo 21 “es formar ciudadanos responsables, altamente calificados capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana...”. Es necesario reflexionar sobre esta definición como una declaración que se centra en el *qué* y no en el *cómo*, rescatando el aspecto central de la educación como tarea netamente formativa, relegando a un segundo plano los aspectos metodológicos tan centrales en los informes prospectivos de países de habla inglesa que analizaremos más adelante. Esta aseveración es en sí misma central para una segunda reforma ya que formar ciudadanos responsables que no solamente se dediquen a defender los valores democráticos de la primera reforma, sino que además amplíen los derechos y obligaciones para asegurar la igualdad de oportunidades y la evolución hacia un mundo más justo en el cual los ciudadanos puedan realizar sus proyectos de vida favoreciendo el progreso de la Nación Argentina en una sociedad inclusiva, con una democracia fortalecida y que favorezca una nueva forma productiva que respete el medioambiente.

Esta misión de la segunda reforma se relacionan con los conceptos vertidos en el informe para la UNESCO como los de "educación permanente" y "sociedad educativa" (ejes del informe) que harán que la educación del siglo XXI se base en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Estos pilares se entrelazan fuertemente con los métodos de enseñanza y los enmarcan con la finalidad de “proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él”⁹.

En la letra de la canción “La gente del futuro” de Miguel Cantilo se hace un resumen del presente y se percibe de la visión del futuro:

A donde hay un ejemplo que nos sirva de ley
la crisis del hombre es casi total

ve sólo valores en lo material,
impone la fuerza sobre lo sutil,
su débil conciencia, se arrastra a ser vil.
Y dónde están ahora los psicoanalistas?
Calmando la neurosis de los accionistas.
Y donde están ahora los hippies pacifistas?
Peleando para mantener a sus familias.
Y dónde estás tú famoso gurú,
ahora que se fueron y apagaron la luz?
Esta es la gente del futuro, y éste presente tan tan duro.
Es el material con que edificaremos un mañana total....
Tenemos que hacernos, un mundo mejor
Porque éste está enfermo y nosotros no....

Las instituciones educativas somos el “famoso gurú” y debemos asumir la responsabilidad de dar luz mostrando que la educación formativa es más necesaria hoy que nunca, que más que algunos conocimientos específicos lo importante para la convivencia y desarrollo es entender que los valores fundamentales no están en lo material y que la habilidad de intercambiar ideas haciendo prevalecer lo sutil sobre la fuerza es y será una cualidad indispensable en el cercano futuro.

En este sentido Delors bajo el título “De la noción de calificación a la de competencia”⁹, señala que si a las nuevas exigencias de la educación superior para el trabajo se añade la del empeño personal del trabajador, “considerando como agente del cambio, resulta claro que ciertas cualidades muy subjetivas,... innatas o adquiridas se combinan con los conocimientos teóricos y prácticos para componer las competencias solicitadas” y luego subraya “él vínculo que la educación debe mantener entre los diversos aspectos del aprendizaje entre estas cualidades, cobra cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos”⁹.

Cuando se busca en la bibliografía estudios prospectivos sobre la educación en la Argentina los reportes que se encuentran son escasos. Uno de ellos realizado hace ya quince años atrás señala que el escenario más favorable sería aquel en el que “se establece un sólido vínculo con la comunidad al brindar respuestas a sus requerimientos. Las principales demandas: equidad, eficiencia y calidad son satisfechas. La incorporación de nuevos ambientes pedagógicos y la flexibilización del sistema como principales logros de la gestión, posibilitan tomar cursos que se adecuen a los ritmos de estudio de los estudiantes y en los lugares de residencia habituales. El

desafío está puesto en el aprendizaje en línea (on-line), para lo cual es necesario desarrollar la infraestructura y nuevas capacidades como metodologías de enseñanza-aprendizaje sobre Web y software educativo. Se apuesta a la creatividad e innovación.”¹⁰ Se observa el énfasis dado a las nuevas tecnologías y que el resto de los atributos son meramente nominados a pesar de su importancia, más adelante volveremos sobre los aspectos tecnológicos, pero ahora empecemos a desglosarlos un poco iniciando por la equidad referida a la educación superior. Fanelli ha analizado recientemente el acceso, permanencia y egreso según el origen socio económico del alumno y concluye que “la mejora de las oportunidades de los que se encuentran en situación desventajosa en términos económicos, culturales y sociales para acceder, permanecer y graduarse es una tarea que debe comenzar en los niveles previos. Las pruebas de calidad nacionales e internacionales y las investigaciones realizadas sobre el rendimiento y la equidad en el nivel medio de la Argentina exponen que la situación es sumamente grave. Ahora bien, en la medida en que los gobiernos y la comunidad universitaria apoyan la política pública de mecanismo no selectivo de admisión al sector universitario nacional, los déficits de aprendizaje del nivel medio se transforman en una cuestión a resolver también por parte de este sector.”¹¹ Si se pretende la inclusión de quienes no terminaron la escuela obligatoria o de quienes ingresan y no son capaces de sortear exitosamente el primer año se deberían implementar instrumentos adecuados para disminuir la brecha socio-cultural-académica; que es el principal determinante en el fracaso de los estudiantes en la educación superior. En un artículo reciente Fanelli analiza la investigación científica en ciencias sociales sobre rendimiento académico y abandono en las universidades y concluye que los principales determinantes son los factores individuales, “centralmente vinculados con el capital cultural y social de los estudiantes (especialmente, la formación académica previa y la educación de los padres), el género (mejor rendimiento las mujeres)” y la actividad laboral de los alumnos.¹²

Los objetivos de la Universidad Pública en la segunda reforma debería generar distintas alternativas no existentes en este momento tanto para hacer más atractiva la oferta de educación superior, por ejemplo incluyendo trayectos formativos reducidos que los jóvenes pudieran visualizarlos como una tarea más cercana a sus capacidades o al empeño que están dispuestos a realizar; o modelos que desafíen la masividad y permitan la adecuación más personalizada con distintas formas de cursado. Esta aseveración es especialmente delicada a la hora de evaluar la inclusión de personas con capacidades diferentes y las incipientes acciones se han comenzado a realizar hace quince años con la sanción de la Ley de educación superior N° 25573 que modifica la Ley N° 24.521. Rositto realizó una exploración sobre este

tema y concluyó que en la Argentina coexisten dos contextos: uno que defiende el modelo médico-rehabilitador y otro que defiende el modelo social y vaticina que triunfará este último en la medida en que continúe el proceso comenzado por la “Comisión Interuniversitaria Nacional de Discapacidad y Derechos Humanos”.¹³

Otro elemento de análisis para comprender el contexto actual y que genera tensiones a la hora de pensar en una nueva reforma universitaria que sea conservadora del espíritu democratizador y social de la primera es la realización de un convenio colectivo de trabajo de los docentes universitarios en el año 2014. La negociación colectiva de trabajo en el ámbito de las universidades se introdujo la idea de democratización de las relaciones laborales y se asimiló a las relaciones de empleo público (estabilidad relativa). Sin embargo hay quienes han señalado que, cuando la instancia paritaria pretende avanzar en el sistema universitario en la creación de un marco regulatorio del contrato de trabajo académico, se requiere una revisión de los mecanismos existentes en cada universidad, con las particularidades del cogobierno y la autonomía, lo cual impacta sobre la lentitud en la aprobación de un convenio colectivo de trabajo específico. Estas regulaciones sobre el trabajo académico podrían ser una herramienta para fortalecer el compromiso de los docentes con su actividad favoreciendo la mayor dedicación pero también son un obstáculo para el concepto de libertad de cátedra de la vieja reforma y de creatividad necesarias para la nueva reforma y los cambios y adecuaciones necesarios para incorporar los alumnos que terminan la escolaridad obligatoria, que a partir de la Ley N° 26206 se extendió al secundario.

Hasta ahora hemos resumido algunos aspectos del pasado y del presente que son importantes y que moldearán los cambios futuros. Ahora revisemos que avizoran los protagonistas como futuro de la educación superior mundial/global para luego concluir sobre lo que podría constituir la segunda reforma de la Educación Superior.

En el mundo se están sucediendo protestas estudiantiles, tanto en Europa, las más recientes en Hungría, Italia y España, en Norteamérica, en Latino América y en Asia. Durante el semestre de otoño, los colegios y universidades de los Estados Unidos y Canadá experimentaron el mayor aumento en el activismo estudiantil desde los años sesenta. Las analistas Hollie Chessman y Lindsay Wayt opinan que al igual que hace 50 años las protestas estudiantiles hoy se centran en la justicia social, específicamente en temas de diversidad e inclusión, cambios en la conducción, en el curriculum y en el destino de los fondos¹⁶. Las autoras terminan el artículo diciendo que “Mientras que algunas exigencias requerirán enfoques sistémicos de largo plazo, el devenir de los próximos meses será decisivo, ya que los organiza-

dores estudiantes y los docentes intentarán encontrar soluciones viables para los estudiantes de hoy y para aquellos que ingresan a la educación superior en los años y décadas venideras.”¹⁶

¿Son estas demandas tan distintas de las de nuestros estudiantes? Esta pregunta es de difícil respuesta ya que no se ha llevado a cabo en la Argentina, ni en la Universidad Nacional de Córdoba un estudio para evaluar estadísticamente la opinión de los estudiantes sobre los cambios que introducirían.

Otro dato a considerar es el cambio generacional, de los denominados del milenio a los miembros de la Generación Z, es decir los nacidos entre la mitad de los 90 y aproximadamente 2012, los primeros están comenzando a ingresar a la universidad. Esta generación nació con la tecnología y en una sociedad muy diversa, y traen expectativas distintas a sus precedentes que las instituciones deberían anticipar.

En un exhaustivo estudio publicado recientemente, se sugiere que la Generación Z es:

- Leal, responsable, deseoso de ayudar al prójimo en su desarrollo
- razonador de mente abierta, y que acepta la opinión de los demás
- tiene deseos de previsibilidad y orden
- Determinado, innovador, emprendedor
- Preocupado por la educación, el empleo y la igualdad
- Escéptico sobre el costo y el valor de la educación superior
- .El dinero no es el principal motivo por el que eligen un trabajo¹⁷

¿Cómo podrían afectar los intereses de la generación Z el currículo o cómo se enseña? ¿Son similares los rasgos de los miembros de la generación Z en la nuestro país? Según un trabajo realizado en Argentina, cambian de forma de comunicarse constantemente y ven al superior como un guía o un tutor pero no como una autoridad, requieren su seguimiento constantemente aunque son autosuficientes¹⁸. Sin duda se deben contemplar otros rasgos sumamente importantes al diseñar un curso y al pensar en la segunda reforma universitaria.

Otros factores que influyen en cómo será la enseñanza superior (ES) del mañana se relaciona a la fuerte conciencia sobre lo ambiental y a las características de los futuros docentes. La Sociedad para el planeamiento de los colegios y universidad de Estados Unidos de Norteamérica ha realizado un profundo análisis sobre las tendencias utilizando un método taxonómico que ellos han denominado STEEP (STE-AP en español):

Social: cómo las personas trabajan internamente (aspectos psicológicos) y como se relacionan entre sí (aspectos sociológicos).

Tecnología: cómo las personas utilizan la tecnología, incluyendo hardware y software; como la sociedad depende de la tecnología; y cómo la tecnología afecta a la sociedad.

Económico: macro o microeconomía, incluyendo factores globales, cambios de dirección en las industrias y tendencias relacionadas con el empleo y las habilidades necesarias para el trabajo.

Ambiental: el medioambiente que nos contiene, incluyendo la sostenibilidad y nuestra evolución, lugares de trabajo, ciudades y espacios habitables.

Políticas: políticas públicas, sistemas gubernamentales, las personas dentro de ellos, y los efectos de las decisiones gubernamentales sobre los ciudadanos y las comunidades.

En el aspecto social nos hemos referido a la generación Z pero hay otros factores, por ejemplo el creciente envejecimiento de la planta docente ya que muchos docentes universitarios se retiran recién cuando alcanzan los 70 años. Sin duda un factor que aumenta la brecha generacional y las dificultades de comunicación entre alumnos y docentes.

No nos hemos referido a lo tecnológico. En Argentina hay una gran variedad de cursos y titulaciones de Educación Superior que se ofrecen en la modalidad a distancia. Actualmente la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA) está integrada por las instituciones públicas de nivel superior (universidades e institutos universitarios) que desarrollan actividades para la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación superior y desde el 2015 cuenta con un estatuto propio que la integra al Consejo Interuniversitario Nacional como organización interuniversitaria. Sin embargo la inclusión de actividades on-line se ve amenazada por algunas observaciones de la CONEAU a las carreras comprendidas en el artículo 43 de la ley de educación superior, sin duda estas políticas serán revisadas en un futuro cercano.

En relación al mundo de la economía y el trabajo encontramos que la certificación de competencias es una práctica usual, esto aún no es así en la educación universitaria. Como hemos visto antes con las carreras de Medicina e Ingeniería esto si sucede con las carreras más profesionales y también hay tendencia a utilizar esto en titulaciones más cortas. Un ejemplo es el financiamiento por parte del Departamento de Educación de los Estados Unidos para instituciones de ES que brinden certificaciones de corto plazo y programas de educación basada en competencias.¹⁹

Cuando el mundo del trabajo y las nuevas tecnologías se conjugan aparecen nuevas ofertas como los nanotítulos, una nueva línea de grados lanzados por com-

pañías dedicadas a la programación y que contemplan obtener un certificado con un estudio on-line de 10 horas semanales durante 9 a 12 meses.²⁰

Retomando el Informe de UNESCO sobre la misión de la educación para el siglo 21 "formar ciudadanos responsables, altamente calificados, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la vida humana...", los cuatro pilares: aprender a hacer, ser, conocer, convivir y el objetivo N° 4 de los ODS 2030 "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos", cerraría con la importancia de que las universidades recuperen del ideario reformista en relación al compromiso con la sociedad (agregaría el medio ambiente) en procesos formativos flexibles, adaptados a las nuevas tecnologías y necesidades sociales, en vinculación con las competencias blandas.

La segunda reforma deberá contemplar sin duda todas estas cuestiones emergentes y será atravesada por los problemas ambientales que están como temas centrales en la demanda de la sociedad y de las políticas públicas para encontrar certificaciones que puedan ser brindadas a un público que aún no accede a la ES. En esta reforma también aparecerán nuevas ofertas educativas más flexibles, la UNC está incluyendo en su Planificación Estratégica Participativa un área dedicada a facilitar esta flexibilización, tanto de familias de carreras tradicionales, en consonancia con el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico propulsado por la Secretaría de Políticas Universitarias, como de titulaciones cortas que se puedan ensamblar en trayectos más extensos.

Agradecimiento

Se agradece a la Lic. María Isabel Morales por sus comentarios y aportes que contribuyeron sustantivamente a cerrar las ideas sobre los propósitos de una segunda reforma.

Bibliografía

- García Castellanos T.** (1994). *Sarmiento y su política científica*. Miscelanea 94. ISSN 0325-3406.
- Godoy L. A.** (2014). *Breve reseña de la investigación en Ingeniería en la Universidad Nacional de Córdoba*. Revista Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales 1(1): 17-26.

- Scioscioli S.** (2007) .El proyecto del modelo universitario en la Argentina de principios de siglo XX y su influencia en el contenido de la educación superior de la época. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad de Tucumán.
- Tünnermann Bernheim C.** (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*. Buenos Aires: CLACSO
- Vidal G.** (2005). *La Reforma Universitaria de 1918 y la Unión Cívica Radical*
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cuadernosdehistoriaeys/article/viewFile/9918/10593>
- Anuario Estadístico de la Universidad Nacional de Córdoba, 2015.
- Planificación Estratégica de la Universidad Nacional de Córdoba
<http://pep.unc.edu.ar/que-es-la-pe-en-la-unc/>
- Delors, J.** (1996). *Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Delors, J.** (2013). Los cuatro pilares de la educación. Galileo, (23).
- Mosso M. J., Ferrari C. A., Diaz A.** (2003) *Perspectivas de la educación superior en la argentina 2023* . Ciencia y Técnica Administrativa 2(4): artículo 2.
- de Fanelli, A. M. G.** (2006). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo, año 1, núm. 1, pp. 73-86..
- de Fanelli, A. G.** (2015). Inclusión social en la Educación Superior Argentina: indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación. Social Inclusion in Argentina Higher Education: Indicators and Policies Regarding Access and Graduation. Páginas de Educación, 7(2), 275-297.
- Rositto, S. A.** (2014). *Estado de la educación superior argentina a tres años de la ratificación de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 59/1
- Pérez, P. E., y Solanas, F.** (2015). *Las transformaciones del sistema de educación superior Argentino, la política hacia el trabajo académico y el espacio de la negociación colectiva de trabajo. La etapa neoliberal*. Sudamérica 4: 114-135.
- Future perfect: what will universities look like in 2030?* (2015) Times Higher Education (THE) accedido febrero 2016 <https://www.timeshighereducation.com/features/what-will-universities-look-like-in-2030-future-perfect#survey-answer>
- Chessman H. y Wayt L.** What Are Students Demanding? Higher Education Today
<http://higheredtoday.org/2016/01/13/what-are-students-demanding/>
- Seemiller, C., y Grace, M.** (2016). Generation Z goes to college. John Wiley & Sons.

Navós, M. L. O. T. y Trottini, M. L. A. M. (2016). *Tendencia de los Nativos Digitales: proyecciones futuras de la generación Z* (RB). <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC120536.pdf>

U.S. Department of Education. *Fact Sheet: Department of Education Launches the Educational Quality through Innovative Partnerships (EQUIP) Experiment to Provide Low Income Students with Access to New Models of Education and Training* www.ed.gov/news/press-releases/factsheet-department-education-launches-educational-quality-through-innovative-partnerships-equip-experiment-provide-low-income-students-access-new-models-education-and-training

Waters, J. K. (2015) *Udacity and Google Unveil codeveloped nanodegree*. Campus Technology. <https://campustechnology.com/articles/2015/11/17/udacity-and-google-unveil-codeveloped-nanodegree.aspx>

La feminización de la graduación universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba: implicancias sociales

MARÍA ISABEL MORALES

ANTONELLA DI PAOLA

MARIELA DEMARÍA

marisa.morales@unc.edu.ar / antonelldipaola@gmail.com / mariela.demaria@gmail.com

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Breve historia del egreso femenino en la UNC

Desde su fundación hasta nuestros días la universidad ha constituido una de las instituciones más importantes de la Provincia y de la ciudad de Córdoba. La nominación de “La Docta” en clara alusión a la formación de doctores (médicos y abogados), perdura hasta nuestros días. En sus más de 400 años, la Universidad Nacional de Córdoba ha formado importantes referentes de la política y de las ciencias en el ámbito nacional e internacional. En sus inicios y hasta mediados del siglo XIX, la universidad fue el espacio de formación de las élites sociales, con pureza de sangre, de profesión de fe católica. Aún con la nacionalización de las universidades en 1856, el sesgo de sexo, clase, religión y raza se sostuvo como sistema jerárquico de regulación de los roles y las relaciones sociales.

En sus 400 años de historia la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) ha tenido un crecimiento sostenido en la matriculación, la oferta de carreras de grado y posgrado y en la tasa de graduación. No obstante, esa tasa ha estado históricamente atravesada por diferencias de género, en las cuales se intenta profundizar en el presente trabajo.

El análisis comienza con el movimiento universitario más importante del siglo XX, la Reforma Universitaria. Resulta curioso que dicho movimiento no haya contado con protagonistas femeninas, o que las mismas no hayan sido visibilizadas.

Es a partir de la segunda mitad del siglo XX la incorporación de las mujeres a las aulas se hace notoria y se incrementa especialmente en la década de los años 70' y 80'.

A partir de 1884 comenzaron a registrarse las primeras egresadas de la

Universidad y a medida que la oferta de carreras se iba extendiendo, también lo hacía la incorporación de las mujeres a las mismas.

Según registros propios de la Universidad, entre 1884 y 1945 se graduaron 477 mujeres con el título de Parteras. Este número fue decreciendo hasta desaparecer en detrimento del número de mujeres graduadas en las carreras de medicina y obstetricia. (Índice de Primeras Egresadas de la Universidad Nacional de Córdoba 1884 – 1950 del Archivo general e histórico de la UNC)

En 1905 se tituló la primera mujer en Farmacia y luego con el título de Médica, en 1920 se graduó la primer odontóloga y en 1924 la primer abogada. En 1933 se recibieron las primeras arquitectas, en 1936 las primeras ingenieras civiles. Se graduaron de contadoras en 1941, constructoras en 1946, en 1947 las licenciadas en filosofía y las ingenieras aeronáuticas en 1948.

En los años 50', con la incorporación de nuevas carreras en la UNC, se incrementó la matriculación y egreso femenino. Así en 1953 se registraron egresadas en artes plásticas, en 1954 en ingeniería en agrimensura y en ingeniería mecánica electrónica, en 1956 egresaron las primeras mujeres de la licenciatura en historia, en 1958 las licenciadas en letras clásicas, en 1959 las licenciadas en enfermería, kinesiología y fisioterapia, en letras modernas, en música, las técnicas en laboratorio clínico y las técnicas en radiología.

Durante la década del 60', se desarrollan fuertemente las carreras correspondientes a las ciencias sociales y humanas y paralelamente y acompañando el movimiento desarrollista latinoamericano, también crecen las ciencias exactas y aplicadas.

Así en 1960 se graduaron las licenciadas en nutrición y en psicología, en 1961 las licenciadas en física, en 1962 las licenciadas en bibliotecología, en 1963 las licenciadas en idiomas: español, inglés, italiano, francés y alemán, en 1964 las licenciadas en archivología, en matemáticas y en astronomía, en 1965 las licenciadas en fonoaudiología, en 1968 las licenciadas en teatro, ciencias biológicas y en ciencias geológicas, en 1969 las licenciadas en ciencias de la educación y en economía.

En la década del 70' se crean nuevas carreras y egresan las primeras mujeres en ingeniería agronómica, en cine, en ingeniería electrónica, en ingeniería química industrial, en mecánica electricista y en ciencias de la información época.

Este movimiento de expansión universitaria fue coartado durante la dictadura militar de los años 70', cerrándose y/o restringiéndose el ingreso a algunas carreras. También se instauraron los exámenes de ingreso, quizás por ello, durante la década del 80' no se registraron egresadas mujeres en carreras nuevas. En 1999 se graduaron las primeras mujeres en ingeniería química y en 2002 en ingeniería industrial.

Posterior al retorno de la democracia, el ingreso y egreso universitario femenino ha presentado un crecimiento sostenido. En el año 1920, de un total de 96 graduados, tan solo el 2% representaba graduación femenina; mientras que para el año 2015, sobre un total de 7213 graduados de las 87 carreras de grado con orientación profesional o científica que ofrece la UNC, el 65% son mujeres y el 35% varones (gráfico 1).

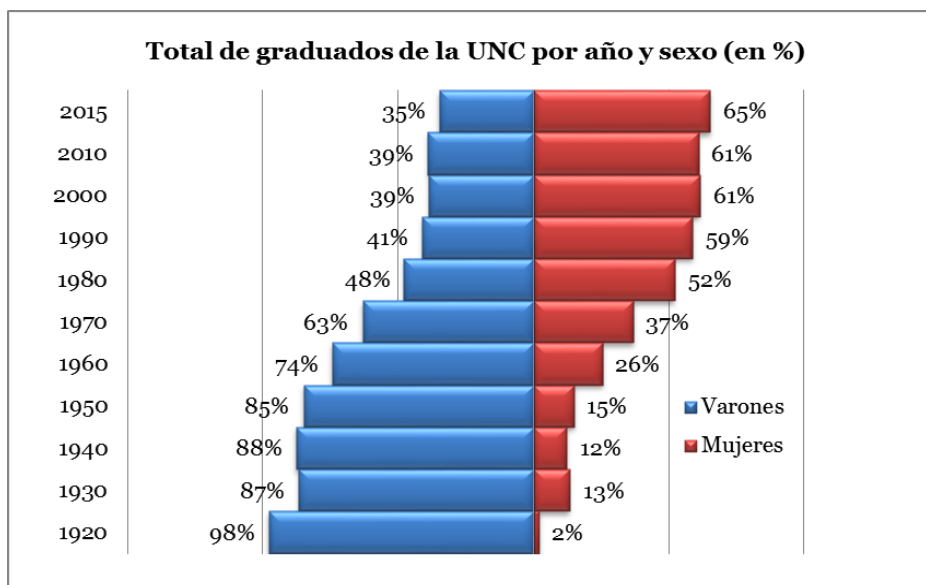


Gráfico 1: evolución del porcentaje de varones y mujeres graduadas durante el periodo 1920-2015.

Equidad de género y educación a nivel mundial

El período comprendido entre 1975 y 1986 se conoce como la década de la mujer, en tanto los estados y organismos internacionales realizan una serie de acuerdos sobre el rol de las mujeres. Los objetivos tienen que ver la erradicación de la pobreza, la construcción de sociedades más justas y equitativas y el desarrollo de las naciones. El nuevo rol construido para la mujer se aleja de los roles tradicionales y se vincula al empleo y a las actividades productivas. Desde esta perspectiva se comienza a analizar la relación e impacto de la Mujer en el Desarrollo (MED) de las estructuras económicas y productivas. Las mujeres son consideradas parte del problema y de la solución en la superación de la pobreza y el subdesarrollo y se insta a los estados a desarrollar acciones que promuevan la capacitación y la participación activa de las mujeres en el mercado laboral.

Sin embargo se observa que a pesar de los esfuerzos, las relaciones de poder y

las tensiones en el mundo laboral continúan impactando sobre las posibilidades reales de participación de las mujeres en el mundo productivo. El enfoque de mujer y desarrollo (MyD) propone analizar el triple rol de las mujeres (el rol productivo, el rol reproductivo y el rol de pertenencia comunitaria) la división sexual del trabajo y el acceso y control de los recursos y las relaciones de género. Las investigaciones se desarrollan en múltiples campos del conocimiento y analizan las desigualdades entre hombres y mujeres en los procesos de desarrollo. Se promueven estrategias que favorezcan la disminución de las desigualdades entre hombres y mujeres y se impulsan políticas para el empoderamiento de las mujeres.

A partir de la década del 90' los investigadores comienzan a señalar la importancia de la construcción social de los roles de género. La atribución de responsabilidades, funciones y expectativas específicas vinculadas al género, trascienden las fronteras de lo estrictamente femenino. Las acciones en pos de la igualdad de la mujer, han provocado un desplazamiento de los roles masculinos tradicionales sin encontrar aún un nuevo posicionamiento en la matriz social. Este enfoque de género y desarrollo (GyD) recomienda generar acciones en favor de la igualdad y equidad teniendo en cuenta las necesidades y problemas de mujeres y varones. Este enfoque hace especial hincapié sobre la necesidad de fortalecer los marcos legales que garanticen el genuino ejercicio de derechos por parte de las mujeres y que contemplen a la sociedad, la producción y las políticas públicas con una perspectiva integradora.

En la Nueva Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada en 2015 por ONU, se fijan 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El objetivo N° 4 establece la necesidad de *garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. En concordancia, la Declaración de Incheon (República de Corea) compromete a los estados a promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida en todos los niveles educativos y afirma que en la educación superior deben garantizarse condiciones de igualdad de la enseñanza, la formación técnica y profesional de calidad.

Los siglos XX y XXI presentan importantes avances en materia de reconocimiento de derechos de género. No obstante para la ONU la igualdad entre géneros también implica igualdad en acceso a todos los niveles de educación, igualdad en las condiciones laborales, igualdad en el acceso y la participación en la vida pública y equidad en el acceso, control y definición de los recursos.

Atendiendo a estos objetivos y según datos de UNESCO, la feminización de los estudios universitarios se presenta como un fenómeno a nivel mundial. No

obstante, y contrario a lo sospechado, no representa necesariamente un indicador de equidad de género. El alto índice de feminización universitaria y la elección de carreras se encuentran asociados a roles de género tradicionales, obturando las posibilidades de reconocimiento de la discriminación de género hacia las mujeres (Colombo y Cols; 2012).

En el marco del Programa “Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, el Instituto Internacional de Educación Superior en América latina y el Caribe (IESALC) en coordinación con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (UDUAL) realizó en 2003 un seminario internacional sobre feminización de la matrícula en educación superior. Algunas de sus conclusiones fueron:

- Si bien se ha incrementado la matrícula femenina en las IES, este fenómeno no tiene su correlato en el incremento de las mujeres en los espacios de decisión política o económica, ya sean públicos o privados.
- La feminización de la matrícula es más acentuada en las carreras vinculadas con los roles tradicionales de género: el cuidado y la educación; en tanto las carreras vinculadas con la tecnología, las ciencias o la ingeniería, presentan un crecimiento menor de la matrícula femenina.
- La planta de personal docente universitario de las carreras vinculadas a las tecnologías o la ingeniería también está fuertemente compuesta por varones en la mayoría de las universidades analizadas.
- Por último el mercado laboral presenta la mayor inequidad de género en tanto las mujeres presentan las mayores tasas de desempleo o subempleo. Existe menor ocupación de cargos directivos por parte de las mujeres y en general el campo de las definiciones de políticas públicas está representado por varones.

Equidad de género en la Universidad Nacional de Córdoba

En concordancia con el fenómeno descrito para toda América Latina, la UNC registra un proceso de feminización en su tasa de graduación con un crecimiento sostenido a lo largo de los últimos 40 años. Sin embargo, así como se señala en las conclusiones del seminario internacional, la tendencia respecto de la feminización de las carreras vinculadas a las Ciencias de la Salud, las Ciencias Sociales y las Ciencias Humanas, operan como una prolongación de los roles tradicionales instituidos culturalmente; en tanto las carreras vinculadas a las ciencias naturales, aplicadas y exactas siguen siendo campo de competencia masculina (gráfico 2).

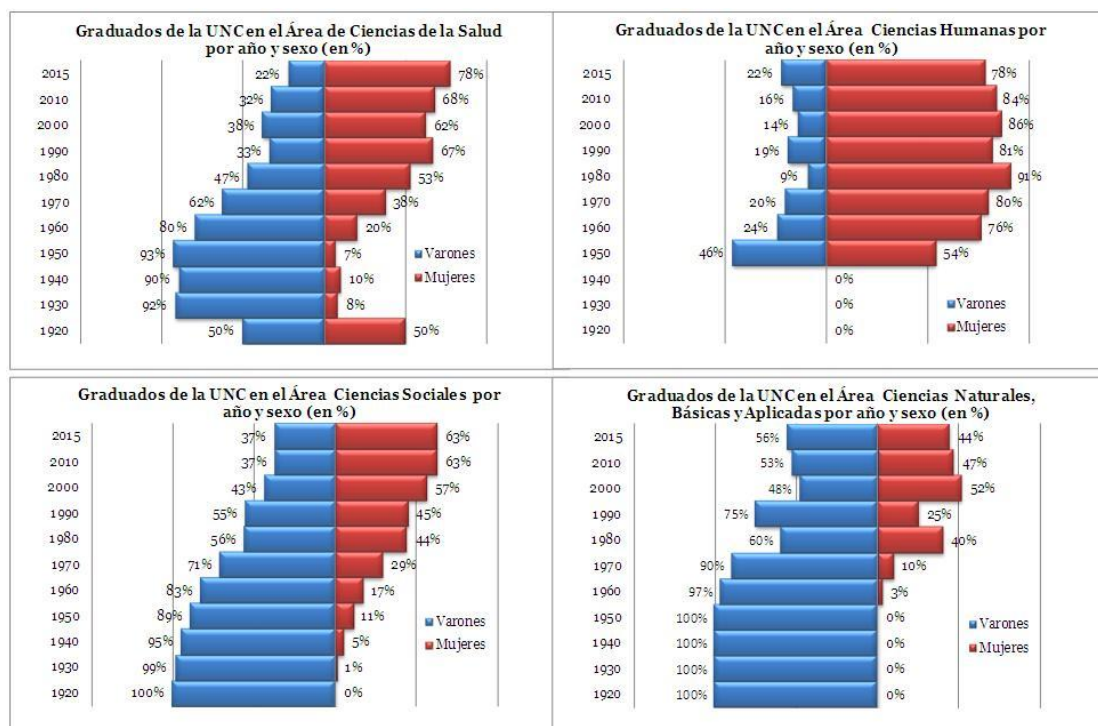


Gráfico 2: evolución del porcentaje de varones y mujeres graduados durante el periodo 1920-2015 por área de conocimiento.

En este sentido, la igualdad de género es positiva pero no está garantizada la equidad de género, debido, probablemente, a que las condiciones preexistentes en términos culturales favorecen la asunción de roles vinculados con la prolongación de lo doméstico: la atención y el cuidado de la familia y la educación de los hijos, el campo de las ciencias sociales, humanas y de la salud. En tanto se asume que la protección de la familia y el desarrollo productivo/competitivo en el ámbito de lo público son funciones masculinas que encuentran su instrumentalización en las profesiones vinculadas a lo científico, racional, las ciencias naturales, aplicadas y exactas.

Según el Resumen Ejecutivo publicado por OIT sobre “Las mujeres en el trabajo. Tendencias 2016” la situación de las mujeres desde la Conferencia de Beijing, sólo ha tenido leves mejorías en relación a la participación en el mundo laboral y en el acceso, control y definición de los recursos que producen. Según el mismo informe las mujeres destinan menos tiempo a tareas productivas pero el cuidado de los hijos y de otros miembros de la familia le insumen dos veces y media más tiempo que a los hombres, lo que limita sus posibilidades de incrementar las horas de trabajo productivo, remunerado y formal.

Así también las diferencias en las oportunidades de acceder al desarrollo

económico, personal, político, plantean un desafío para las IES en tanto las mujeres tienen mayores probabilidades subempleo o desempleo por razones vinculadas a la crianza de los hijos y al cuidado de los padres envejecidos; tienen menos posibilidades de ascender en sus puestos laborales y permanecen en puestos de menor jerarquía y salario respecto de sus capacidades y formación.

Se estima que en promedio las mujeres ganan un 23% menos que los varones. Esta brecha salarial no se explica por razones de cantidad de horas destinadas al trabajo productivo vs. las horas destinadas al trabajo reproductivo, ni por la calidad de vida de la población, ni por el nivel de desarrollo alcanzado por el país, ni por la calificación y la educación de las mujeres. Una combinación de estos factores asociados a la discriminación y la infravaloración del trabajo que desarrollan las mujeres explican las tendencias actuales. Si estas persisten se requerirán 70 años para superar la desigualdad salarial por motivos de género.

Estrategias para la Equidad de género en la Educación Superior

La agenda establecida por los ODS 2030 para el Desarrollo Sostenible, integrada a la iniciativa del centenario de OIT sobre las mujeres en el trabajo permiten pensar en las estrategias transformadoras que se requieren en la educación superior para el logro de la igualdad de género. Estas estrategias deben contemplar la integración de ámbitos distintos que permitan el establecimiento de guarderías cercanas a los lugares de estudio, flexibilización en los horarios de cursado, compensaciones económicas que permitan alivianar los costos de las tareas domésticas que se dejan de realizar, etc.

Los desafíos que podemos plantearnos en relación a los cien años de la Reforma universitaria están directamente vinculados con la perspectiva de la equidad y la igualdad de género, en tanto la universidad profundice en los procesos de enseñanza-aprendizaje el sentido de ciudadanía y los derechos de las personas. Para esto es necesario contemplar las diferencias y poder proponer alternativas de cursado que sean personalizados atendiendo a las distintas situaciones sociales y culturales que hacen a distintas comunidades, no solo al género. Así también corresponde a la universidad asumir la reflexión continua sobre los planes de estudio y la formación en destrezas y habilidades que faciliten el acceso igualitario a puestos laborales de jerarquía y de toma de decisiones (ya sean públicos o privados).

Atendiendo a que la tasa de graduación femenina resulta más alta para algunas

carreras, también será oportuno efectuar análisis intersectoriales que permitan deslindar los factores que favorezcan u obstaculizan a las mujeres pensarse y ser pensadas en profesiones vinculadas a las ciencias exactas, las tecnologías y la ingeniería.

Bibliografía

- Balzarini, M. y cols.** (Comp) (2013). Estadísticas de la Universidad Nacional de Córdoba 1613 – 2013. Córdoba, UNC.
- Colombo, María; Vallejos, Lucila; Morillo, Marcelo; Otero, María** (2012). Significados asociados al género y carrera universitaria elegida. Ponencia presentada en el Cuarto Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP.
- Cortéz, Nuria y Freytes, Alejandra** (2015). Índice de las primeras mujeres egresadas en la Universidad Nacional de Córdoba 1884-1950. Libro digital. Editorial de la UNC.
- Graña, François** (2008). El asalto de las mujeres a las carreras universitarias “masculinas”: cambio y continuidad de la discriminación de género. *Praxis* 12 (2008) 77-86. [Recuperado el 12 de noviembre de 2016]. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n12a08grana.pdf>
- Hernandez Vega, Gabriela** (2009). Reseña de "Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe" de SIERRA, Rosaura y RODRÍGUEZ, Gisela. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 13, 2009, pp. 286-288. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Boyacá, Colombia
- OIT** (2016). Las mujeres en el trabajo. Tendencias 2016. Resumen ejecutivo. Ginebra.
- Programa de Estadísticas Universitarias** (2015): Anuario estadístico 2015. Córdoba, UNC.
- UNESCO** (2015). Declaración de Incheon en *Foro Mundial sobre la Educación 2015*. [Recuperado el 20 de mayo de 2016]. Disponible en: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>

La Política Científico-Tecnológica en la Universidad Nacional a lo largo del tiempo

ENRIQUE DANIEL SILVA

LEONEL PEREYRA

CARLOS RÍOS

PATRICIA TILLI

enriquedanielsilva@hotmail.com

Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Haedo

Sobre lo acontecido en los inicios de las carreras tecnológicas

A instancias del Dr. Juan María Gutiérrez, (quien había sido designado Rector de la Universidad de Buenos Aires -UBA- en 1861) se iniciaba la carrera de Ingeniería, en 1865, dependiendo del Departamento de Ciencias Exactas, funcionando en la denominada “Manzana de las Luces”. Vale mencionar que dicho Departamento, había comenzado su actividad en 1821, formando parte de la inicial estructura académica, de la UBA. Entre los principales antecedentes podemos mencionar:

“[...] para 1828, el entonces Rector de la UBA, el presbítero José Valentín Gómez, impulsaba un proyecto de creación de una Facultad de Ciencias Exactas, el cual no prospero, que intentaba procurar la formación de arquitectos, agrimensores y topógrafos[...]” (Silva, 2016, p. 109)

Por tanto, el Departamento de Ciencias Exactas comenzaba entonces su actividad académica en 1866, congregando la formación de Ingenieros Civiles. Sobre el particular el historiador Tulio Halperin Donghi (2002, p.60), decía: *“Sólo en 1865, fue posible encontrar –con el auxilio del Ministerio de Instrucción Pública italiano– los profesores buscados. Fueron ellos: el Dr. Bernardino Speluzzi (matemático, de la Universidad de Pavia); el Dr. Pelegrino Strobel (graduado en la Universidad de Parma); y el Ing. Emilio Rosetti (egresado de la Real Escuela de Aplicación de Ingenieros de Turín)”*.

En cuanto al momento que se creaba la carrera de ingeniería, se debe tener en cuenta, que la misma resultaba coincidente con los notables cambios que devenían de la llamada 2º Revolución Industrial, rotulada significativamente como “Revolu-

ción del Vapor”, acontecida aproximadamente a mediados de 1800, en Inglaterra. A efectos de dimensionar los acontecimientos tecnológicos, que se produjeron, podemos citar a Hugo Licandro (1979, p.53), en la breve pero contundente enunciación que llevaba a cabo al respecto, cuando decía:

- Adelantos en las comunicaciones. En 1850 se instalaba el primer cable submarino en Paso de Calais; en 1866 el transatlántico; se inventaba el teléfono en 1876; y el telégrafo sin hilos en 1896.
- Adelantos en los transportes. En 1860, el motor de explosión; en 1855 los primeros automóviles; en 1909 se hacía la travesía aérea del canal de la Mancha.
- Adelantos en la calidad de materiales y nuevos materiales. En 1855, se mejoraba el acero con el convertidor Bessemer; en 1878, con el procedimiento Thomás; en 1886 se fabricaba el aluminio por electrólisis; en 1888, el caucho.
- Adelantos en nuevas formas de energía. El petróleo, impuesto por el motor a explosión; y la electricidad, que a las aplicaciones ya mencionadas cabe mencionar la lámpara eléctrica, en 1897, y el cine en 1895.

Así entonces, con semejantes acontecimientos y cambios tecnológicos sucedidos, nos encontramos que nuestro país pretendía encolunmarse con los avances tecnológicos que se estaban llevando a cabo, entronizándose por tanto la figura del ingeniero, resultando acorde impulsar su formación. Sin dejar de plantear que los arrolladores cambios tecnológicos, sobrevinieron en profundas transformaciones socioculturales. Como también podemos detallar, en las expresiones de Thomas Derry y Williams Trevor (1997, p.441), cuando reseñaban estos momentos de cambio, al decir:

[...] para las mentes reflexivas, al menos, el prodigio de los logros de su tiempo quedaba realizado en gran medida por el surgimiento de nuevas técnicas: los grandes avances en la electricidad y en la industria química, por ejemplo, y la introducción del motor de combustión interna, que iba a dar al hombre nuevas comodidades en el transporte, del mismo modo que un transporte en un nuevo elemento.

Quienes también aportan información sobre cómo a partir de mediados de 1800, se agolparon múltiples transformaciones desde lo industrial. Así también se avicinaron renovadores estilos de procedimientos en el proceso productivo, que el historiador Rodrigo Arocena (1993, p.33), señalaba:

Los principales avances en la marcha hacia la mecanización del trabajo, fueron realizados en los Estados Unidos. Allí, a comienzos de los años 1880, Frederick Taylor elaboró los fundamentos de su famoso sistema, la llamada organización científica del trabajo, mientras se desempeñaba como encargado de un taller de maquinaria [...]

Palabras que nos brindan el panorama de cambio, que se pronunció en base a la transformación industrial experimentada. Por tanto, resulta apropiado transcribir parte del Decreto de creación de la carrera de ingeniería, que decía: *“Siendo notable la necesidad de establecer en la Universidad de Buenos Aires un Departamento de Ciencias Exactas, a fin de formar en su seno Ingenieros y Profesores, fomentando la inclinación a estas carreras de tanto por venir e importancia para el país [...]”* (Camacho, 1971, p.42). Estos conceptos nos permiten percibir claramente como se instalaba una carrera tecnológica, vinculada con el futuro y proyectado desarrollo en el cual se debería encaminar nuestro país, bajo la iniciativa de los gobernantes de la época.

En cuanto a la infraestructura

Así entonces, nos encontramos que para el período comprendido entre 1870 a 1910, nuestro país contaba con profesionales autóctonos en el área tecnológica, referenciados a la temática de la infraestructura y construcción. Sin embargo, la cuestión que pretendemos visibilizar, radica en la desatención recibida por nuestros profesionales, protagonizados por los Ingenieros Civiles y Arquitectos, para fines del siglo XIX y comienzos del XX. Apreciación que la historiadora Graciela Silvestri (Silvestri y Liernur, 1993, p.154) remarcaba, cuando señalaba:

[...] en este momento de formación del campo profesional, se establece una dialéctica: el ingeniero aparece en principio fuera del Estado e intentando en tanto profesional libre ocupar en él lugares de decisión. Debe pensarse que, si sus miras estaban en los grandes encargos públicos (y no en limitados encargos privados, que cada vez más se concentraban en la figura del ingeniero-arquitecto) no puede menos que debatir con una clase política que había creado la Facultad (en realidad al Departamento de Ciencias Exactas) para obtener camadas propias de especialistas, pero que simultáneamente desconfiaba de sus aptitudes tanto como para llamar casi siempre a los extranjeros para las decisiones principales.

Al respecto Inés Dussel y Pablo Pineau (en Toribio, 2010, p.259), hacían notar las palabras vertidas por el Ing. Enrique Butty (quien se había recibido de ingeniero en 1911, y se desempeñó posteriormente como docente, Decano, y Rector de la UBA) quien expresaba en 1910: “[...] *el lugar que Butty reclamaba para los ingenieros de la sociedad (era) el de dirigentes, conductores, correctores, gobernantes. No hay referencias a una inserción en la producción: Butty habla desde un lugar que pretende ser el intelectual orgánico del bloque oligárquico.*”

Alternativa que fundamentaremos a través algunas enunciaciones, que denotan muy claramente esta cuestión, y que focalizaremos exclusivamente en la denominada actualmente zona del “microcentro”, y alrededores. Aunque debemos pronunciar que similar situación se experimentó en otras ciudades de nuestro país.

Un caso bastante conocido y por demás emblemático, se encarnaba en la controversia desatada por la construcción del Puerto de Buenos Aires, donde confrontaron el Ing. Luis A. Huergo (1837-1913) y el Sr. Eduardo Madero (1823-1894). La historia resulta conocida, ya que el proyecto presentado por Madero, diseñado en Londres, por la empresa Hawkshaw, Son y Hayter, fue el elegido e implementado. El mismo fue inaugurado en 1889. Vale mencionar que Sir John Hawkshaw (1811-1891), era un Ingeniero muy reconocido en la época por su experiencia en la ejecución de obras hidráulicas de gran importancia, y además era miembro de la renombrada Royal Society. A efectos de intentar argumentar esta cuestión, el Ing. Hernán Huergo (2013, p.62) (nieto del Ing. Luis A. Huergo) exponía:

Quizás sea válida la explicación que da Hebe Clementi, en su libro *El protagonismo de la Boca*: por un lado operó la desconfianza en sí mismos, en los nuestros, ante la perspectiva de que los técnicos ingleses y peritos graduados en la Albion, dueña de los mares, hicieran un trabajo técnico de envergadura. La marina y los ferrocarriles habían constituido la clave de bóveda de la grandeza inglesa. Se trataba de una opción. Ante cada emprendimiento se le presentaría a la elite rectora esta suerte de elección forzosa: optar por el francés, suponía el reaseguro del buen gusto artístico y social. El inglés, para cuanto significara avance técnico, seguridad financieramiento, peritaje [...]

Vale aclarar que Luis A. Huergo resulto el primer Ingeniero Civil, titulado el 6 de junio de 1870 en nuestro país; fecha en la cual se instauró el Día de la Ingeniería. También Hernán Huergo (2013, p.64) hacía alusión a otra opinión extraída de Félix Luna, cuando al respecto decía: “*La buena fe de Julio A. Roca (Presidente argentino durante los períodos 1880 – 1886, y 1898 - 1904), su creencia en que los inge-*

nieros ingleses eran una garantía y la importancia del respaldo financiero de la Baring Brothers”.

Así entonces, podemos palpar como se ponderó el desempeño de los profesionales extranjeros, en un claro detrimento de los profesionales locales, en un momento histórico donde se impulsaban grandes obras de infraestructura. Alternativa que supo generar polémicas, como podemos observar en las palabras del Ing. Ignacio Firmat, que desde un artículo publicado en los Anales de la Sociedad Científica Argentina, en 1876, entre otros conceptos expresaba en relación a la controversia dada entre los proyectos presentados sobre la construcción del Puerto de Buenos Aires, de Huergo y Madero, lo siguiente: *“Las Comisiones del Congreso deben estar formadas por las únicas personas competentes para opinar sobre los problemas portuarios: los ingenieros; el país está aburrido de notabilidades extranjeras; los ingenieros argentinos pueden perfectamente hacerse cargo del problema”* (Huergo, 2013, p.147).

En esta línea, podemos mencionar la intervención de otros profesionales extranjeros. Así, nos encontramos que, en 1873, el Presidente Domingo F. Sarmiento (período 1868-1874), encaraba la edificación donde había estado el Fuerte de Buenos Aires, el cual había sido demolido –que ocupaba el actual Patio de las Palmeras, en el interior de la Casa Rosada– para albergar a la Casa de Correos, que se finalizaba en 1879. Dicho proyecto, fue ejecutado por el Ing. Carlos Augusto Kilhberg (1839-1908), de origen sueco. Esta obra, al ser concluida, dada su magnificencia, opacaba a la denominada Residencia de los Virreyes, que oficiaba como Casa de Gobierno. Por tanto, se proyectó su ensanche en 1882, a cargo del Arq. Gustavo Enrique Aberg (1841-1922), también de origen sueco. Aunque las obras definitivas de la Casa Rosada, las dirigió el Arq. Francisco Tamburini (1846-1891), de nacionalidad italiana. Buscando lograr una imagen armónica, se desalojó la Casa de Correos, para su funcionamiento como tal, dándole mayor amplitud a la Casa Rosada. La Casa de Gobierno se inauguraba oficialmente en 1898, durante la segunda Presidencia de Julio A. Roca.

En cuanto a la citada construcción de la Casa de Gobierno, vale considerar lo que expresaba José Ceppi (1984, p.38), bajo el seudónimo de Aníbal Latino, a modo de un viajero por nuestro país, para fines del siglo XIX. Así decía: *“Los edificios de la Casa de Gobierno y de Correos, que están enfrente del anterior (Cabildo) por el lado opuesto, según los inteligentes desentonan por la falta de unidad que revela su construcción, puesto que las ventanas germanas del piso bajo, no armonizan con las columnas de estilo del Renacimiento [...]”* y continuaba brindando ejemplos por la falta de un criterio común en las construcciones. Más adelante, escribía:

“Sin embargo un arquitecto inteligente se encargó hace poco de unir, los más armónicamente posible, los dos edificios, y ahora forman uno sólo, presentan un golpe de vista, sino grandioso, agradable e imponente” (Latino, 1984, p.38). Subsumida entonces, la Casa de Correos por la Casa Rosada, se construye el Edificio (Palacio) de Correos y Telecomunicaciones, llevado a cabo por el arquitecto francés Norbert Maillart en 1886, que luego de prolongadas demoras se inauguraba finalmente en 1928, ubicado en la actual calle Sarmiento 151, CABA (hoy Centro Cultural Néstor Kirchner).

El ingeniero Tamburini, italiano, estuvo involucrado en la construcción del Teatro Colón, ubicado en la actual calle Cerrito 628, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), en 1890. Ante su fallecimiento, la obra fue continuada por el arquitecto italiano Vittorio Meano (1860-1904) quien también diseñó el Proyecto del Congreso de la Nación, ubicado en la actual calle Rivadavia 1864, CABA, en 1895. Que como material de construcción empleado, podemos mencionar, que se contó con mosaicos de origen alemán; los pisos de madera provenientes de Eslovenia; y con vitreaux franceses, es decir traídos desde Europa. El arquitecto Maillart, construyó el Palacio de Justicia de la Nación (conocido como Palacio de Tribunales), ubicado en la actual calle Talcahuano 550, CABA, en 1889, el cual resultaba interrumpido por los avatares de la crisis económica de 1890, reiniciando la obra en 1904; sin embargo resultó habilitado definitivamente en 1942. En 1908, el arquitecto Maillart elaboraba el proyecto del actual edificio del Colegio Nacional de Buenos Aires, ubicado en la actual calle Bolívar 263, CABA.

También, podemos mencionar al ya citado arquitecto sueco Gustavo Enrique Aberg, quien participaba en las obras del Hotel de los Inmigrantes en 1876, ubicado en la actual calle Antártida Argentina 1355, CABA (aunque vale señalar que a lo largo del tiempo se fue localizando en distintos espacios geográficos); proyectando la Capilla Nuestra Señora de la Paz, para guardar los restos mortales del General José de San Martín, en la nave derecha de la Basílica Metropolitana de Buenos Aires, en 1877, ubicada entre las actuales calles Rivadavia y San Martín, CABA; y el Hospital Bernardino Rivadavia (el cual venía presidido por el Hospital de Mujeres de Buenos Aires, fundado en 1774), ubicado en Las Heras 2670, CABA, iniciado en 1880, e inaugurado en 1887.

El citado hotel inicialmente se levantó en las actuales Av. Leandro Alem y Corrientes, CABA. El cual en poco tiempo resultó pequeño, y se construía un segundo Hotel, que se instaló en la actual calle Cerrito 1250, CABA (hoy sede del Centro Argentino de Ingenieros), estando vigente entre 1881 y 1888. A partir de este año, comenzaba a funcionar un nuevo Hotel de los Inmigrantes, denominado redondo,

por su forma casi circular, cuya autoría corresponde al Ing. Hjalmar Frederik Stavelius (1842-1901), de origen escandinavo. Este último Hotel fue demolido en 1911 para favorecer la construcción de la Estación Retiro. Así entonces en 1906, se comenzaba a construir otro Hotel de Inmigrantes, el cual dejó de funcionar definitivamente en 1953 (extraído de arquitectos-escandinavos-argentinos.blogspot.com).

Asimismo debemos tener en cuenta, la recreación que lleva a cabo el historiador Enrique Germán Herz (1979, p.42), en relación a la construcción del Palacio de Obras Sanitarias de la Nación (Gran Depósito de Gravitación, ubicado en la actual Av. Córdoba 1950, CABA), cuando expresaba:

Este Gran Depósito de Gravitación – ésa fue su denominación original – fue inaugurado recién en 1894. Su construcción había comenzado en 1887, e intensificada en los años posteriores. En cuanto a la arquitectura del edificio, se debe destacar que fue idea de las autoridades públicas que sirviera de monumento para las obras hidráulicas, en las cuales ya se habían investido apreciables recursos, de los cuales no aparecían constancias visibles que pudieran dar pública fe de su real magnitud, por cuanto la mayoría de las instalaciones eran subterráneas.

Y continuaba detallando las características e improntas del material empleado para su construcción, señalando más adelante: *“Digamos que el diseño arquitectónico estuvo a cargo del señor Olaf Boye de Cristiania, bajo la dirección del famoso ingeniero sueco Karl Nystromer”* (Herz, 1979, p.44). Dicha obra, estaba precedida por los lamentables estragos cometidos por las siguientes epidemias: del cólera, acaecida en 1867; la de tifoidea, en 1869; y la de fiebre amarilla, de 1871, las cuales habían contabilizado un total de aproximadamente 16.000 muertes. Como detalles constructivos, del Gran Depósito de Gravitación, podemos enunciar que la fachada fue recubierta con 170.000 piezas de cerámica y 130.000 ladrillos vitrificados, traídos de Bélgica e Inglaterra.

Es decir, además de contratar profesionales extranjeros, se importaba el material necesario dado que como expresa Mauricio Lebedinsky (1967, p.14), para la década del 80:

Buenos Aires era una ciudad artesanal, de pequeños talleres, comercial y donde tenía su sede una burocracia más o menos importante. Todavía se importaban muebles, pastas, zapatos, paños, vinos, y una lista detallada e interminable de elementos de consumo personal. El país, hay que tenerlo en cuenta era predominantemente rural todavía.

También podemos mencionar al arquitecto noruego Alejandro Christophersen (1866-1946), quien en el lapso de tiempo analizado, estuvo involucrado en las siguientes construcciones: del Hospital de Niños Dr. Ricardo Gutiérrez, ubicado en la actual calle Gallo 1330, CABA, inaugurado en 1896. La residencia de los Anzué (hoy Café Tortoni), en la actual Av. de Mayo 825, CABA, en 1893. La Escuela N° 19 “Leandro Alen”, ubicada en la actual calle Fray Cayetano Rodríguez 95, CABA, en 1894. El edificio de propiedad de María Carranza de Lawson (hoy Hotel Astoria), en la actual Av. de Mayo 902, CABA, en 1895.

Y finalmente en esta apretada síntesis, del accionar de profesionales extranjeros en nuestro país, durante el período considerado, citamos al arquitecto francés Jules Charles Thays (1849-1934), quien realizó y remodeló los Parques de: 3 de Febrero, Los Andes, Florentino Ameghino, Colón, Patricios, Chacabuco, Pereyra Iraola, Centenario, Lezama, Avellaneda, Intendente Alvear, y Barrancas de Belgrano; así como las Plazas del Congreso, de Mayo, Rodríguez Peña, Solís, Castelli, Brown, Balcarce y otras. Como también, llevo a cabo otras obras paisajísticas en las provincias de Córdoba, Santa Fe, Mendoza, Tucumán y Salta.

Es decir, las obras citadas –que hoy en día en su gran mayoría resultaron declaradas monumentos históricos– y observando la notoria predilección de nuestra dirigencia de la época (rotulada bajo la denominación de la Generación del 80) por profesionales extranjeros, aun contando con la existencia de profesionales locales, nos daría lugar a intentar distintas inferencias al respecto. Vale mencionar en este sentido, que lo realizado sobre todo en la Ciudad de Buenos Aires, a nivel de infraestructura, nos permite reflejar como el promovido espíritu europeo, supo imperar durante este período. Al respecto el historiador Julio Raúl Lascano (2005, pp.310-311) expresaba:

G. Clemenceau, político y estadista francés, en sus Notas de Viaje por la América del Sur, vio a Buenos Aires, así: una gran ciudad de Europa, dando por todas partes la sensación de un crecimiento prematuro, pero anunciando, por el adelanto prodigioso que ha tomado, la Capital de un continente. La Avenida de Mayo, tan ancha como nuestros mejores bulevares, se parece al Oxford Street por el aspecto de los escaparates y la decoración de los edificios [...] La Arquitectura italiana reina en Buenos Aires.

Visión de 1930, que nos permite apreciar claramente las renovadas mejoras introducidas en el área de infraestructura, bajo el estigma de parecernos lo máximo posible a Europa, que evidentemente los profesionales foráneos pudieron plasmar en nuestra ciudad. Como también podemos tener en cuenta, las expresiones del ya

citado Aníbal Latino (1984, p.35), cuando decía en relación a la Plaza Victoria (hoy Plaza de Mayo), para fines de 1800, lo siguiente:

Si ha venido por agua, si ha desembarcado en los muelles, si ha tenido algo que arreglar en alguna dependencia pública o particular, si ha dado un paseo a pie, o en tranvía, si se ha movido de su casa o de su albergue por cualquier cosa, ha tenido que tropezar, fijarse, ver admirar la Plaza Victoria. Esta es a Buenos Aires, lo que la Plaza de la Concordia es a París, la del Duomo de Milán, la del Quirinal a Roma, la de San Marcos a Venecia, la del Sol a Madrid, la de Francisco José a Viena, la de Opera a Berlín.”

Inferencias del período inicial en estudio (1870-1910)

El recorrido realizado, nos permite elaborar las siguientes consideraciones. En una primera instancia, nos sentiríamos simplistamente tentados, que dada la profunda transformación edilicia y de infraestructura, que se estaba ejecutando por la dirigencia de la época, enrolada en el hegemónico positivismo, y además instalados los renovadores cambios que provenían de la mano de la 2^o Revolución Industrial (acaecida aproximadamente en 1860), nos llevaría a plantear que la aparición de las primeras camadas de Ingenieros y Arquitectos, resultarían sumamente captados por estos mega emprendimientos edilicios.

En esta línea, podríamos entonces exclamar, que las carreras locales de Ingeniería y Arquitectura, eran necesarias, y por tanto sus egresados serían muy reclamados. Alternativa, que como fuimos desarrollando no se cumplió, ya que resultaron foráneos los profesionales que ejecutaron gran parte de las obras desarrolladas, con un evidente detrimento del accionar de los profesionales locales. Aunque también, de modo complementario podríamos señalar en este intento de esclarecer la cuestión presentada entre los profesionales locales y extranjeros, remarcando cual resultaba la finalidad del estudio universitario, para el período analizado.

Al respecto, Pablo Buchbinder (2005, p. 68), expresaba: “[...] *la Universidad estaba llamada a desempeñar un rol crucial en la formación de una nueva clase dirigente. Se esperaba así que la institución universitaria contribuyese de manera decisiva a la conformación de un nuevo liderazgo en términos políticos y culturales*”. Asimismo no podemos soslayar, que en el país ante la ausencia de profesionales tecnológicos profesionales, contábamos con una larga tradición en la contratación de extranjeros. Por tanto, se estaban previendo organismos que oficiaran como auditores de las obras, que encararía

el naciente Estado. Sin embargo, para esa época, todavía no contábamos con profesionales autóctonos, así entonces la conformación de estos estamentos de control, se constituía con extranjeros. Grupo de profesionales que congregaban distintas nacionalidades, ya que había españoles, ingleses, italianos y franceses. Por tanto, se debe remarcar que nuestro país se respaldó con la idoneidad de profesionales foráneos, prácticamente desde su origen, circunstancia que chocaría ante la aparición de los profesionales locales. Dado que, el accionar de profesionales extranjeros, se constituyó en una pesada inercia, de larga data.

Dando lugar a inferir, que el papel profesional de los egresados universitarios, no se focalizaba tanto a su desempeño laboral, como sí se enfatizaba su desarrollo a nivel dirigenal político. Es así como muchos profesionales locales, de la época, se vieron tentados a encaminarse a asumir cargos políticos, y por tanto colaborar en mantener el orden conservador vigente, el cual permitía vivir holgadamente a un sector elitista de la sociedad, mientras que el resto sobrevivía paupérrimamente. Alternativa, que abriría otra postura argumentativa, en cuanto a por que los profesionales locales no encontraron cabida –o tal vez no la buscaron con perseverancia, al encontrar una salida laboral desde lo político– ante los renovadores cambios edilicios realizados, algunos de los cuales hemos presentado indicios previamente.

Así entonces, plantearíamos una segunda instancia, a efectos de resignificar lo acontecido, a la luz de las distintas cuestiones que fueron surgiendo. Instancia que resultaría al dimensionar al ya mencionado positivismo – el cual desde otros trabajos llevados a cabo por el Dr. Enrique Daniel Silva (2007), pregonaba que dadas las adaptaciones experimentadas por este movimiento, lo podemos rotular como positivismo acriollado, en cuanto a intentar asemejarnos lo máximo posible a Europa (en especial a Francia e Inglaterra y tomar como ejemplo lo realizado en Estados Unidos). Dando por tanto la espalda a nuestro pasado histórico, especialmente a lo vinculante con España. Por tanto, estas ansias por parecernos a las potencias de la época, conllevo a plasmar entre otras cuestiones, la conveniencia de contratar profesionales foráneos, dejando de lado la aparición de los primeros profesionales locales de Ingeniería y Arquitectura.

Camadas de profesionales locales, que como fuimos observando, no representaban un volumen de importancia, en base a la cantidad de egresados, frente a la amplia irrupción de profesionales extranjeros. Quienes por parte de la dirigencia de la época, merecían aparentemente un mayor reconocimiento a su trayectoria profesional. Aunque sí, tomamos como caso testigo la construcción del Puerto de Buenos Aires, el proyecto del Ing. Luis A. Huergo, resultaba holgadamente una futura prestación, mucho más favorable que el presentado y ejecutado, a instancias de Eduardo Madero. Aseveración, que

podemos corroborar con el Informe emitido por 43 ingenieros independientes locales y extranjeros, que reunidos en Asamblea, el 30 de marzo de 1886, daban a conocer su opinión sobre el Proyecto del Sr. Eduardo Madero, expresando:

1º El proyecto presentado por los señores Hawshaw, Son y Hayter no realiza, en su disposición, las condiciones esenciales a un buen puerto para la Capital de la República; por el contrario, su elevado costo de construcción y su explotación importarían una carga inmotivada para los intereses del comercio. 2º El proyecto formulado por el Ing. Huergo, completando las obras que, ejecutadas, muestran palpablemente su eficacia, satisface no solo a las condiciones técnicas, generales y comerciales exigidas actualmente por el puerto de la Capital, sin que para ello bastara solo la inversión de la tercera parte del capital que representa el Proyecto presentado por los señores Hawshaw, Son y Hayter. (extraído de Huergo Hernán, 2013, pp 60,61)

Por tanto, nos animaríamos a cuestionar que esta manifiesta predilección por los profesionales extranjeros, radicara sólo por su idoneidad, dejando abierta las argumentaciones, que los promocionaron. Como también debemos reflatar, la anterior opinión planteada por Graciela Silvestri, en cuanto a que los primeros Ingenieros Civiles, los observaba en relación a su focalización en el área de la agrimensura. Alternativa, que también como hemos detallado al transcurrir el tiempo, e ir sumando mayor cantidad de egresados en Arquitectura e Ingeniería, fueron disminuyendo la entrada de profesionales extranjeros, equiparación que demandó aproximadamente 40 años. Como también, resulta importante en este sentido la recreación que realizaba el historiador Félix Luna (1997, p.150), en cuanto a la Argentina de comienzos del siglo XX, cuando decía:

la prosperidad de este período dependió en gran medida de la producción de la llamada pampa húmeda; es decir, de los cereales primero, los oleaginosos después y, sobre todo de las carnes. En consecuencia, la región que se privilegió fue la que abarca buena parte de la provincia de Buenos Aires, sur de Santa Fe, sur de Córdoba, algo tal vez de San Luis, y también se privilegiaron dos islotes, el vitivinícola y el azucarero.

Apreciaciones que nos permiten observar la ostensible jerarquización otorgada al modelo agroexportador, es decir proveedores de materia prima, dejando de lado la expansión industrial, y así desconocer a los profesionales locales.

El período del Desarrollismo (1959-1965)

Los cambios planteados desde la política dada por el Desarrollismo, tuvieron su correlato en el ámbito universitario, así el historiador Pablo Buchbinder (2005, p.179), expresaba al respecto: “Durante el período en que Arturo Frondizi ocupó la presidencia de la Nación, el proyecto universitario coincidió con algunas facetas sustanciales de la política gubernamental que reconocía en el desarrollo de la ciencia un instrumento fundamental para asegurar el progreso y la independencia económica”. Alternativas, que fuimos visualizando en las líneas anteriores vertidas sobre la gestión implementada; que podemos constatar, con los guarismos que manejaba Buchbinder (2005, p.183), al decir: “Entre 1959 y 1964, la Facultad de Ciencias Exactas (de la Universidad de Buenos Aires) incrementó su población estudiantil en un 60%, y en Filosofía y Letras, en un 146%, sobre todo por la expansión de la carrera de Psicología (que se había creado recientemente junto con Sociología).”

Datos numéricos que, aunque resultan muy desproporcionados entre sí, hay que tener en cuenta que las carreras de Ciencias Exactas (vale aclarar la estigmatización de Exactas) desde su origen, a mediados del siglo XIX, nunca resultó favorecida por la preferencia de los jóvenes. Por tanto, es relevante considerar el aumento experimentado, que evidentemente se origina, por la hegemonía de la ciencia e investigación, encarrada por el Desarrollismo. También el investigador Augusto Pérez Lindo (2003, p.62), señalaba: “Por ejemplo, entre 1962 y 1971, el crecimiento de la matrícula universitaria en América Latina fue de 9,7% anual, y el de Argentina de 5% anual”. Panorama que podemos corroborar en base a los siguientes guarismos de la evolución experimentada en nuestro país, de la matrícula universitaria, así observamos que en 1950, se contabilizaban 80. 292 estudiantes; para 1960, había ascendido a 1950/60, se habían prácticamente duplicado los estudiantes universitarios (Porto, 1979, p.24) Así entonces, resulta relevante tener en cuenta el siguiente cuadro comparativo:

Distribución de egresados universitarios por grupos de carreras (%)

Años	CC. Básicas y Tecnológicas	CC. Sociales	Humanidades	CC. Médicas
1956 - 1960	38,4	29,5	0,5	31,8
1961 - 1965	32,6	29,3	2,2	35,8

Extraído de Porto A.J, 1979, p. 25¹

1 Los datos están dados en porcentajes. En el agrupamiento de las carreras se ha seguido el criterio de la publicación del Consejo de Rectores de las Universidades Nacionales, a saber:

Guarismos planteados por Avelino Porto, que nos reflejan el aumento de egresados en carreras afines al grupo denominado de Ciencias Básicas y Tecnológicas, el cual resulta importante para el período 1956-60, y para 1961-65, disminuye levemente, frente al ascenso de las Humanidades y las Ciencias Médicas. Que pese, a estas alternancias numéricas, las denominadas Ciencias Básicas y Tecnológicas alcanzaron valores de relevancia.

Norberto Fernández Lamarra (1990, pp. 21-22), en cuanto al periodo en estudio, reseñaba:

Es en la década del 60, que la planificación reaparece en el escenario educativo de nuestro país, asociada a la teoría de la modernización y a la del capital humano desde el punto de vista social y educativo respectivamente. Sustentado en el paradigma economicista que se requería del sistema educativo en expansión, la formación de recursos humanos, bajo un criterio de inversión para el crecimiento económico. La concepción de desarrollo que imperaba, consideraba a éste como un modelo, al que debía arribarse y que se correspondía con el de los países centrales.

El investigador Pedro Krotsch (2001, p.137), reseñando el período dado entre 1958 a 1966, decía: *“El pasaje de la Universidad de élite a la Universidad de masas, supuso un crecimiento espectacular de las instituciones universitarias primero y luego también de las no universitarias, pero el desarrollo que en general ha sido considerado como característico de ese período en la región ha sido el de la emergencia de un fuerte sector privado.”* Apreciación que nos trae a colación, que en febrero de 1959, la Ley – Decreto conocido por el apellido de su impulsor, Domingorena (Horacio) da lugar a la creación de Universidades Privadas.

Como también, debemos tener en cuenta, que durante el Gobierno de Facto, denominado Revolución Libertadora, que había derrocado a Juan D. Perón, con la iniciativa de “desperonizar”, había iniciado una serie de creaciones promotoras de la ciencia y la tecnología, las cuales durante el Gobierno de Frondizi, encontraron un ámbito sumamente favorable para su propagación. Así, podemos mencionar la creación de el: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), por Decreto – Ley Nº 21.680, el 4 de diciembre de 1956, Instituto Nacional de Tecnología In-

Ciencias Básicas y Tecnológicas: Agronomía, veterinaria, arquitectura, ciencias exactas y naturales, ingeniería, y farmacia.

Ciencias Sociales: Derecho, ciencias sociales, sociología, Relaciones Públicas. Humanidades: Antropología, Artes, Bibliotecología, Ciencias de la Educación, etc.

Ciencias Médicas: Medicina, Odontología, etc.

dustrial (INTI), por Decreto – Ley N° 17.138, el 27 de diciembre de 1957; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), por Decreto – Ley N° 1291, el 5 de febrero de 1958; y la Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA), que se creaba en 1958. Instancias que se potenciaron notablemente, con las premisas planteadas por el Desarrollismo. Que podemos rubricar, si transcribimos las siguientes líneas fundacionales del INTI, al plantear:

La Carta Orgánica del INTI, establecía que los candidatos a integrar la Comisión Asesora pueden ser propuestos por las siguientes entidades: Academia Nacional de Agronomía; Academia de Ciencias Exactas, Física y Naturales; Asociación Argentina para el Progreso de las Ciencias, Asociación Física Argentina, Asociación Química Argentina, Centro Argentino de Ingenieros, Centro Argentino de Ingenieros Agrónomos; Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA; Facultad de Ciencias Físico – Matemática, de la Universidad de La Plata; IRAM; y la Sociedad Científica Argentina (Oteiza, 1992, p.131).

Que nos refleja cómo se trataba de integrar a las entidades, que podían colaborar para fortalecer el accionar de un organismo dirigido al campo. Los historiadores Rapoport Mario y Seoane María (2007, p.113), daban cuenta que:

En julio de 1958, se creó la Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA), con la estructura de una sociedad mixta. Entre 1959 y 1966, publicó 802 títulos – a razón de un libro cada tres días – con un total de más 11, 5 millones de ejemplares. Los precios eran los más económicos de plaza, lo que no impidió que la editorial obtuviera utilidades del orden de los doscientos mil dólares. Diversos canales de distribución permitieron la difusión popular de obras científicas, técnicas especializadas. En sus primeros tres años de labor, EUDEBA excedió el total editado por las Universidades argentinas desde sus inicios.

Como también llevaban a cabo una enunciación de creaciones relevantes, al mencionar:

Creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), el 5 de febrero de 1959, o mediante el Decreto – Ley N° 1291. Sus objetivos eran: fomentar y subvencionar la investigación científico y tecnológica (C y T), y las actividades que apunten al avance C y T, al desarrollo de la economía nacional y a la que mejora de la calidad de vida; estimular el intercambio y la cooperación científico – tecnológica de-

ntro del país y con el extranjero; otorgar subsidios a proyectos de investigación; otorgar pasantías y becas para la capacitación y perfeccionamiento de egresados universitarios, o para la realización de investigaciones científicas en el país y en el exterior; organizar y subvencionar institutos, laboratorios y centros de investigación que funcionen en universidades y en instituciones oficiales o privadas, o bajo la dependencia directa del Conicet; administrar las Carreras del Investigador Científico y del Personal de Apoyo a la Investigación y Desarrollo; instituir premios, créditos u otras acciones de apoyo a la investigación científica, y asesorar a entidades públicas y privadas en el ámbito de su competencia (Rapoport y Seoane, 2007, p.119).

Los investigadores Mario Albornoz, María E. Estebanez y Lucas Luchilo (Barsky y otros, 2004, p.391), llevan a cabo un breve punteo, en cuanto a la ciencia como profesión, así mencionaban:

En el conjunto de América Latina, esto tuvo lugar recién a mediados del siglo pasado, tal como ocurrió en Argentina, pese a la temprana creación de las primeras instituciones científicas. La tradición reformista reivindicó discursivamente a la ciencia, y a la existencia de una incipiente comunidad científica, que demandó repetidas veces, a las universidades y al Estado, que se dispusieran condiciones favorables, para su instalación y reproducción

Para luego los autores citados, enuncian los Institutos y Consejos, ya señalados. Asimismo, debemos mencionar, que el clima imperante del período en estudio, dio lugar a posturas ideológicas de relevancia, en relación a la conceptualización de la investigación. Al respecto podemos mencionar al Dr. Oscar Varsavsky (1974, p.39), quien alertaba en cuanto a los objetivos, que se debería proponer con la actividad científica, cuando expresaba: *“Resumiendo, científicista es el investigador, que renuncia a preocuparse por el significado social de su actividad, desvinculándola de los problemas políticos, y se entrega de lleno a su carrera, aceptando para ellas las normas y valores de los grandes centros internacionales, concentrados en un escalafón”*. Conceptos que nos permiten visibilizar, el grado de compromiso que se pretendía otorgarle a la ciencia nacional. Más adelante aseveraba: *“El científicismo es un factor importante en el proceso de desnacionalización que estamos sufriendo; refuerza nuestra dependencia cultural y económica, y nos hace satélite de ciertos polos mundiales de desarrollo.”* (Varsavsky, 1974, p.39). Retomando el área de organismos científico – tecnológicos, Osvaldo Barsky (1995, p.51), mencionaba: *“La energía atómica merecería una preferente atención y en el ámbito militar se cre-*

arían organismos desde 1949, que hacia 1955 y 1956, serían reorganizados dando origen a la Comisión Nacional de Energía Atómica.” Organismo, que abría de compatibilizar la investigación científica tanto la básica como la aplicada, dando lugar a un desarrollo tecnológico de relevancia. Que Enrique Oteiza (en Albornoz y otros, 1996, p.78) desarrolla en base al modelo conceptual como triángulo de Sábato, el cuál luego resulta transformado como un polígono, con variadas implicancias. Así entonces, manifestaba:

El modelo del triángulo de Sábato – Botana, útil por su claridad y sencillez, constituyo un valioso aporte que postulaba lo siguiente: para que la investigación científico – tecnológica, pueda producir un flujo sostenido de conocimientos y transferir sus frutos a la sociedad, se requiere vincular lo que en nuestra región, había estado divorciado (en el modelo, los vértices de un triángulo: el gobierno y el Estado, por un lado; los Centros de Creación e Investigación científica y Tecnológica, incluyendo las actividades de Desarrollo y las de apoyo, por el otro; y finalmente las Unidades de Bienes y Servicios.

Instancias que en la década del setenta, comenzaron a circular, a efectos de intentar amalgamar áreas que estuvieron separadas, y a partir de ésta década, la iniciativa era concatenarlas, más allá, si la figura triangular, pudiera contemplar los factores incidentes, o si se debía tener en cuenta otro tipo de figura con mayores vértices. Si nos queda claro, que la investigación científico – tecnológica, no resultaba reservada y/o encerrada a un ámbito, sino que debía colocarse al servicio de la sociedad, Que además, en este período, parecía posible, y los hechos que se protagonizaron de la mano del Desarrollismo, daban cuenta que era posible. Aspectos que podrían dar respuesta, de la cantidad de estudiantes que optaban por carreras científico – tecnológicas. Por tanto consideramos, que aunque el lapso de tiempo, que se proyectó el Desarrollismo, resultaba reducido, se llevaron a cabo, distintos tipos de emprendimientos, que concitaron muchas expectativas, evidenciadas en el acercamiento a formarse en carreras científico – tecnológicas, como ilustramos anteriormente. Al respecto, el historiador Daniel Toribio (2010, p.190), reseñaba:

Esta etapa de la vida universitaria, que va del golpe militar del 55 a otro golpe militar, el de 1966, ha sido considerada por la tradición reformista (en alusión a los cambios que intentaron impulsar con la denominada Reforma de 1918, originada desde la Universidad Nacional de Córdoba) como la edad de oro de la universidad, y ello se debió a la amplia autonomía que dispuso en una sociedad, donde el partido político mayoritario estaba proscripto (el Peronismo). La universidad era una isla democrática, en un

país donde los sucesivos gobiernos carecieron de legitimidad, es decir del apoyo mayoritario de la población.

Alternativas, que tenderán a justificar, el aumento considerable evidenciado en la matrícula universitaria. El citado autor, más adelante planteaba: *“Los sectores que asumieron el control de la universidad, después del derrocamiento del peronismo, proclaman que esta institución, tenía que ocupar un papel destacado en el desarrollo del país.”* (Toribio, 2010, p.192). Apreciaciones que muestran la coherencia manifestada entre el accionar de las Casas de Altos Estudios, existentes en la época, lo ejecutado por el Gobierno Desarrollista, de Frondizi, y lo implementado desde los organismos promotores de ciencia y tecnología, potenciados a fines de 1950.

También Gustavo F. J. Cirigliano (1982, p.62), en una interesante periodización de nuestra educación, lleva a cabo una enunciación de hechos realizados en el período en estudio, así extraemos aquellos referidos a la esfera universitaria, puntualizando:

Aparición de la Universidad Obrera; + Creación de Universidades Privadas;+ Nuevas Universidades Estatales; + Reformas notables en las Universidades Nacionales (particularmente en la de Buenos Aires); + Gobierno tripartito. Estatuto Universitario; + Creación de nuevas carreras como Sociología y Psicológica; + Censo Universitario (1958); + Cursos y Escuelas para graduados. Departamento de Graduados; + Vinculación con lo económico y social; + Difusión de la beca (para estudiantes y graduados), importancia asignada a los viajes y al intercambio, créditos de honor; + Difusión del planeamiento integral en el Ministerio Nacional de Educación y en la Universidad de Buenos Aires; + Creación del Consejo Nacional de Educación Técnica; + Acción Internacional de Educación (Planes con la OEA, Unesco, Alianza para el Progreso).

En cuanto a los logros tecnológicos, de la época, nos remitiremos a enunciar, que en 1960, la empresa SIAM, originalmente dedicada a la fabricación de heladeras, reconvertida, produce el primer automóvil Di Tella 1500, versión nacional del Riley 4 de la BMC. El cual fue rápidamente adoptado como taxi, debido a su robustez y también, citar que en 1962, se presentaba, luego de cinco años de trabajo, la computadora desarrollada en Argentina, CEFIBA. Logros tecnológicos que dan claras muestras del relevante desarrollo tecnológico que se había logrado.

De una entrevista realizada al Dr. Manuel Sadosky, por Leonardo Moledo y Federico Kukso (2002, pp. 42-50), para la Revista Todo es Historia, podemos extraer, ante la pregunta:

Con la reorganización de la Universidad (UBA) empezó la época de oro de la Facultad de Ciencias Exactas. Se compró a Clementina (primera computadora universitaria en América Latina), se fundó el Instituto de Cálculo. ¿Cómo fue el desarrollo del Instituto?, [...] respondiendo “El Instituto de Cálculo tuvo mucho éxito, porque trabajamos duro, y se fue corriendo la voz. A partir de ahí, empezaron a llegar los ingenieros que trabajaban en YPF, o los ferrocarriles a plantear sus problemas, y nosotros veíamos qué era lo que podíamos hacer. El ingeniero Dorfman, que estaba en Chile, nos trajo un problema muy importante sobre cosas de hidráulica, y Carranza que era ministro en ese entonces... no, todavía no era ministro [...] después fue ministro, pero él ya empezó a encarar problemas muy complejos y a la altura de Europa, d Estados Unidos, Estaba también Oscar Varsavsky. Mire aquí ha habido tres personas que, a mi juicio, son muy excepcionales: Mario Bunge, Oscar Varsavsky y rolando García, y yo siempre he pensado que con esos tres se podía haber hecho una cosa de nivel internacional.

Entrevista y apretada síntesis, que nos permiten reflejar los impulsos desarrollados, para el estudio, dando claras muestras de la denominación otorgada de “período de oro”.

Conclusión

Resulta así relevante, adjuntar parte de las palabras pronunciadas por Osvaldo Loudet (Sanguinetti, 1987, p.56), quien oficiaba en esos años como Presidente de la Federación Universitaria Argentina, en la apertura del Congreso Nacional de Estudiantes en 1918, realizado en la Ciudad de Córdoba, cuando expresaba: *“De esta asamblea ha de surgir la construcción ideal de la Universidad futura. Si ella ha de responder a las necesidades de la época; si ha de realizar su fecunda labor de elaboración e irradiación de la cultura; si ella ha de vivir el momento social, tiene que modificar sustancialmente su estructura, sus métodos, su orientación.”* Preclaros conceptos que evidentemente tardaron un tiempo en corporizarse, ya que la Universidad continuo resultando elitista y encerrada en sí misma, sin embargo en el período dado entre 1955, y que supiera perdurar hasta 1966, se mostraron muestras muy concretas de los cambios producidos en la Educación Superior, como los que

se desarrollaron anteriormente. Así, la recorrida histórica llevada a cabo, nos permitió visibilizar dos estilos de Universidad, uno materializado. Puntualmente para fines del siglo XIX y comienzos del XX; y el otro experimentado para la década de 1960. Sin perder de vista, que entre ambos momentos señalados, había acontecido la crucial circunstancia generada, como la Reforma del 18, y posteriormente la sanción del Decreto 29.337 de 1949, el cual suprimió el cobro de los aranceles universitarios. Por tanto, nos animaríamos a resignificar la contundencia de lo acontecido, entre ambos estilos de universidad enunciados, ya que el primero nos acercaba a una Casa de Altos Estudios, la cual aunque pretendió contar con una oferta académica acorde a las necesidades sociales de la época, prevalecieron los intereses locales otorgados a sus egresados, vinculando a estos con la esfera político-dirigencial. Mientras que, en la segunda instancia temporal contemplada, se corporiza una concreta armonía entre quehacer educativo de la Universidad y las demandas económico – político de la comunidad. Es decir, el pasaje de una Universidad, para unos pocos pudientes de la sociedad, a una con espíritu inclusor, se fermentó al calor de los designios proclamados desde la Reforma Universitaria, y de la Reglamentación de la gratuidad en la formación universitaria. Antecedentes, que evidentemente conllevaron a apuntalar características e improntas, que aún hoy perduran en nuestras Universidades Nacionales.

Bibliografía

- ALBORNOZ, M., KREIMER, P. y GLAVICH, E.** (1996) *Ciencia y Sociedad en América Latina*. 5^o edición. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.
- AROCENA, R.** (1993). *Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- BARSKY, O.** (1995). *El sistema de posgrado en la Argentina*. Buenos Aires. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Cultura y Educación.
- BARSKY, O., SIGAL, V. y DÁVILA M.** (2004) (Coordinadores) *Los desafíos de la Universidad Argentina*. Universidad de Belgrano. Buenos Aires. Siglo veintiuno.
- BUCHBINDER, P.** (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires. Sudamericana.
- CAMACHO, H.** (1971) *Las Ciencias Naturales en la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Eudeba.
- DERRY T. y TREVOR W.** (1997). *Historia de la Tecnología*. Vol.2. decimosexta edición. Madrid. Siglo veintiuno.

- DONGHI HALPERIN, T.** (2002). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires. Eudeba.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. A** (1990). *La planificación y la administración en el marco de la transformación y la educación en la Argentina*. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento Educativo.
- HERZ G.** (1979). *Historia del agua en Buenos Aires Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires*. N° 54 de la Serie Cuadernos de Buenos Aires. Imprenta del Congreso de la Nación Argentina
- HUERGO, H.** (2013). *Luis A. Huergo y la cuestión Puerto*. Buenos Aires. Dunken.
- KROTSCH, P.** (2001). *Educación Superior y Reformas Comparadas*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- LASCANO, J.** (2005). *Fundación Centro de Estudios Presidente Arturo Frondizi El desarrollo como camino de integración*. Buenos Aires. La imprenta.
- LATINO A.** (1984). *Tipos y Costumbres Bonaerenses*. Madrid, Hyspamérica.
- LEBEDINSKY M.** (1967). *La década del 80*. Buenos Aires. Ediciones Siglo Veinte.
- LICANDRO H.** (1979). *Los cambios económicos y sociales en el siglo XIX*. Bogotá. Kapelusz.
- LUNA, F.** (1997). *Breve historia de los argentinos*. Decimotercera edición. Buenos Aires. Planeta.
- MOLEDO, L. y KUKSO F.** (2002) Entrevista a Manuel Sadosky en *Revista Todo es Historia*. N° 425. Año XXXV.. CABA. Argentina. Art. pp. 46 – 50.
- Oteiza, E.** (1992). (Director) *La Política de Investigación Científica Tecnológica*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- PÉREZ LINDO, A.** (2003). *Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional*. Buenos Aires. Biblos.
- RAPOPORT M. y SEOANE, M.** (2007). *Buenos Aires: historia de una ciudad*. Tomo I. Buenos Aires. Planeta.
- SANGUINETTI, H.** (1987). *La Reforma Universitaria*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- SILVA, E.** (2016). *Aportes para contextualizar históricamente la génesis de la ingeniería*. Buenos Aires, edUTecNe.
- Silvestri y J. Liernur** (1993). El umbral de la metrópolis. Sudamericana. Buenos Aires. Argentina. p. 151
- SOBREVILA, M.** (1995). *La Educación Técnica Argentina*. Buenos Aires. Academia Nacional de Educación.
- TORIBIO D.** (2010). (Compilador) *La Universidad en la Argentina*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Lanús.

VARSAVSKY, O. (1974). *Ciencia, política y cientificismo*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

Eje 7 - Evaluación y acreditación universitaria

El eje 7 “Evaluación y Acreditación Universitaria” aglutinó ponencias de colegas de universidades argentinas (de gestión privada y gestión estatal) y universidades latinoamericanas, dos de Chile y dos de universidades de Brasil.

Las ponencias abarcan temáticas relacionadas con la acreditación de carreras de grado y posgrado, la evaluación de instituciones universitarias e indicadores y rankings de universidades.

Con respecto a la acreditación de las carreras de grado, una de las ponencias analiza las diferencias y asimetrías entre las carreras comprendidas en el artículo 42 y 43, preguntándose sobre el rol de la acreditación en el mejoramiento de la calidad atendiendo la cantidad de carreras que no forman parte del artículo 43 y el significativo número de estudiantes implicados.

Otro de los trabajos indaga en torno al impacto del PROMEI en el marco de la acreditación de las carreras de ingeniería mostrando en qué dimensiones se produjo mayores cambios institucionales.

La ponencia presentada por los colegas de Brasil explora las conexiones emergentes entre cooperación internacional en educación y solidaridad académica en la acreditación de carreras de grado en el Sistema Arcu-Sur.

En el caso del trabajo sobre la acreditación de carreras de posgrado, se desarrolla las particularidades de las políticas de evaluación del nivel cuaternario en Brasil, Argentina, Chile y Paraguay considerando las características de la regulación según el modelo de evaluación adoptado y su relación con los procesos de homogeneización-diferenciación en el conjunto de carreras de posgrado.

Otra de las ponencias se pregunta sobre si es posible plantear procedimientos de aseguramiento de la calidad comunes para un sistema heterogéneo de universidades en el caso de Chile centrándose en un conjunto cuestiones que, a lo largo del trabajo, dan cuenta de la variabilidad institucional y de la necesidad de pensar en procedimientos diferenciados.

Dos trabajos refieren procesos de evaluación institucional en dos universidades nacionales. Uno de ellos expone el proceso de autoevaluación y evaluación externa señalando las tensiones por las que atravesó hasta su instancia final y, el otro, presenta el modelo de evaluación construido para la autoevaluación de la universidad y el relato del modo como fue implementado en la institución teniendo en cuenta los actores institucionales involucrados.

Otras ponencias se enmarcan en la importancia de la función docente, de la investigación y extensión en los procesos de acreditación de grado y posgrado.

Un trabajo hace incapie en el aseguramiento de la calidad y el financiamiento de las universidades con carreras de medicina.

La mayor parte de los trabajos se basa en una perspectiva de investigación de carácter cualitativo, algunas de las cuales utilizan datos cuantitativos y en general se trata de estudio de casos. Para la obtención de los datos se emplean entrevistas y fuentes documentales primarias y secundarias. En algunos casos se denota la prevalencia en la descripción en torno del modelo de autoevaluación construido para la institución.

Al término de las exposiciones se generó intercambio y debate entre los ponentes entre sí y entre estos y los asistentes referidos a un conjunto de temas críticos derivados de las exposiciones. Por un lado, se dio un diálogo que complementó puntos de vista cuando hubo acercamientos temáticos en los trabajos presentados, fundamentalmente en la comparación de las realidades de Brasil y Chile. Por el otro, se planteó que, en general, las investigaciones sobre las políticas de evaluación indagan en torno a procedimientos antes que a impactos y se refirió la necesidad de evaluar la política pública de evaluación para avanzar hacia modelos no burocráticos que promuevan la reflexión crítica y el mejoramiento institucional antes que procesos rutinarios.

Instituciones participantes

Universidades argentinas: Córdoba, del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Rosario, del Litoral, Sur, Lanús, San Martín, General San Martín, San Andrés.

Universidad Abierta Interamericana (UAI), Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, CIFYH, UNC, Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituto de Humanidades - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), CEDES-CONICET, Universidad de Antioquia, Universidad de Playa Ancha.

Coordinadores del eje:

Adolfo Stubrin, Héctor Odetti, Sonia Araujo

Coordinadores de las mesas de trabajo:

Sonia Araujo y Eliana Magariños

El aseguramiento de la calidad en el sistema universitario argentino. Diferencias y asimetrías entre las carreras comprendidas en el artículo 42 y las carreras acreditadas en el marco del art. 43

ARIADNA GUAGLIANONE

guaglianone8@hotmail.com

Universidad Abierta Interamericana (UAI)

Introducción

En este momento en el que se ha generalizado la discusión sobre la calidad de la educación superior en el marco de sus dinámicas de cambio y tendencias evolutivas, consideramos necesario analizar algunos impactos de los procesos y los resultados surgidos de las prácticas de aseguramiento de la calidad que se generaron en las universidades Argentinas a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 y de la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

El presente trabajo forma parte de un proceso de investigación más amplio que abarca el análisis de las políticas públicas de aseguramiento de la calidad en las universidades argentinas, para luego puntualizar en la investigación sobre el impacto de las políticas de acreditación en la enseñanza – aprendizaje y en la función investigación¹.

Se analizaron fuentes primarias, producidas por las universidades y la agencia evaluadora (informes de evaluación institucional, resoluciones de acreditación de carreras, documentos internos de CONEAU, entre otros), que dan cuenta de las prácticas de aseguramiento de la calidad y se realizaron encuestas en profundidad a las autoridades

1 En este proceso de investigación se generaron publicaciones destacándose las siguientes: University Postgraduate Programs and Their Evaluation - Comparative Aspects between Argentina, Brazil and Uruguay en *Journal of Education and Human Development*. March 2015, Vol. 4, No. 1, pp. 01-20 (2015); La investigación en las universidades argentinas y su evaluación en *European Scientific Journal* vol.10, No.16 June (2014); *Políticas de Evaluación y Acreditación en las Universidades Argentinas*. Buenos Aires. Editorial Teseo – UAI (2013); Comentarios sobre Documentos de Trabajo CIN y CRUP sobre el art. 43° LES acerca del ejercicio y titulación de las actividades reservadas en *Revista Debate Universitario*, vol 1, n.2, pp.117 – 121. (2013); Las políticas públicas de evaluación y acreditación de las carreras de grado en la Argentina, *Revista Calidad en la Educación*. Revista Científica del Consejo Nacional de Educación de Chile. N° 36 (2012); La conformación del sistema de educación superior en la Argentina, *Revista de la Educación Superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUI-ES). México. No. 159. Volumen XL (3), pp. 164 – 184 (2011).

institucionales y a los responsables de las carreras de las instituciones seleccionadas como casos de estudio. Para la elección de los casos se siguió la clasificación elaborada por Del Bello (2007) tomando como categoría central el tamaño de acuerdo a la cantidad de alumnos. Se seleccionaron como casos de estudio universidades de gestión pública y privada que tuvieran las carreras de: historia, comunicación, ciencias de la educación y economía. Hasta la fecha se realizaron las entrevistas en una universidad de gestión pública.

La Universidad Argentina en cifras

El sistema de educación superior se expandió tanto en el ámbito público como privado. A diciembre de 2016, el sistema se componía de 131 Instituciones², distribuidas de la siguiente manera:

- 60 instituciones de gestión estatales (53 universidades y 7 institutos universitarios)
- 63 instituciones de gestión privada (49 universidades y 14 institutos universitarios)
- 6 universidades provinciales
- 1 Universidad Extranjera
- 1 Universidad Internacional

Según la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)³ la cantidad de estudiantes del sistema ascendía a 1.468.072. Los estudiantes comprendidos en la carreras del artículo 43 sumaban 509.709 (35%), mientras los estudiantes de las carreras del artículo 42 totalizaban 958.363 (65%)⁴.

Si tomamos los datos elaborados por la CONEAU⁵ en 2015 sobre la matrícula universitaria por disciplina, las carreras comprendidas en el artículo 43 poseen una matrícula que asciende a 31%; mientras que la matrícula de las carreras del artículo 42 abarca el 69% de la matrícula.

2 Secretaría de Política Universitarias, diciembre 2016.

3 Adelanto del anuario 2015.

4 Los datos no contemplan los 8.188 alumnos sin rama o disciplina cuyas ofertas académicas, por sus características, pueden ser clasificadas en distintas ramas o disciplinas de estudio.

5 Documento presentado por la Directora de Acreditación de carreras CONEAU en el marco del Seminario Internacional "Experiencias y Perspectivas de Evaluación y Acreditación Universitaria en Iberoamérica", junio 2015.

La reforma de la Educación Superior en la Argentina

El aseguramiento de la calidad ha tomado una creciente importancia a nivel internacional.

Los avances del conocimiento, los nuevos modelos de desarrollo, el crecimiento y expansión de las instituciones requieren de mecanismos de aseguramiento de la calidad tanto de las instituciones académicas como de las carreras ofertadas, con el fin de “garantizar la fe pública” (Bruner, 1990) en cuanto a que su calidad cumple con los estándares mínimos establecidos por las agencias de acreditación en las que el Estado ha delegado las funciones de evaluación y acreditación.

La reforma producida en los años ´90 introdujo los conceptos de eficiencia, eficacia, calidad, evaluación y acreditación, planteando la necesidad de cambios sustantivos en la lógica institucional de las universidades.

En la Argentina, la reforma de la educación superior busco alinear los objetivos de las universidades con los del Estado. Entre los aspectos más destacados de esa reformase encuentra la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Las universidades en la década del ´90, en un principio, resistieron las políticas públicas que se impulsaban desde el gobierno, pero con el correr del tiempo y la aplicación de los procesos de aseguramiento de la calidad se produjo la adaptación de la comunidad académica a las mismas mediante su participación en las diferentes instancias de evaluación y acreditación.

Un momento central de la reforma fue la sanción, en agosto de 1995, de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES). Permitió contar con un instrumento normativo que regularía el funcionamiento de la educación superior en su conjunto. La Ley abarca todos los aspectos de la educación superior, tanto en las instituciones de gestión pública y privada como al sector no universitario. Delimita las responsabilidades sobre el sector de dependencia: sectores no universitarios de responsabilidad jurisdiccional y de responsabilidad del Estado. Establece un sistema de evaluación institucional para la educación superior no universitaria y de evaluación y acreditación para la universitaria. Determina competencias en el otorgamiento de títulos, siendo esto establecido para las universidades los títulos de grado, maestría y doctorados, y fija pautas para la financiación de las actividades que debe desarrollar.

Desde principios del año 2010 se generaron distintas propuestas para modificar y aprobar una nueva Ley de Educación Superior⁶ (Mancuso, 2012). Sin embargo,

6 A diciembre de 2012 se habían presentado 10 Proyectos de Ley, con estado parlamentario, de modificación de la Ley de Educación Superior N° 24521.

hasta la fecha, no ha habido ninguna propuesta superadora integral que logre el consenso necesario para la modificación de la misma⁷.

La LES dispone, en su artículo 43, la acreditación de las carreras universitarias que afecten el orden y la seguridad públicas, definidas con criterio restrictivo por el Ministerio de Educación (ME) en acuerdo con el Consejo de Universidades (CU). El artículo 44 crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en actividad desde 1996, para cumplir como organismo descentralizado del ME las siguientes funciones:

a) Coordinar y llevar adelante la evaluación externa prevista en el artículo 44.

b) Acreditar las carreras de grado a que se refiere el artículo 43, así como las carreras de posgrado, cualquiera sea el ámbito en que se desarrollen, conforme a los estándares que establezca el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades.

c) Pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el Ministerio de Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con posterioridad a su creación o el reconocimiento de una institución universitaria provincial.

d) Preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas, así como los informes en base a los cuales se evaluará el período de funcionamiento provisoria de dichas instituciones.

La CONEAU se encuentra integrada por doce miembros designados por el Poder Ejecutivo Nacional; tres por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), uno por la Academia Nacional de Educación, tres por el Senado de la Nación, tres por la Cámara de Diputados de la Nación y uno por el Ministerio de Educación (ME).

Los artículos 44 a 47, formalizaron las prácticas de evaluación y acreditación universitaria.

El artículo 42 determina que los títulos con reconocimiento oficial certificarán la formación académica recibida y habilitará para el ejercicio profesional respectivo en todo el territorio nacional, sin perjuicio del poder de policía sobre las profesiones que corresponde a las provincias. Los conocimientos y capacidades que tales títulos

⁷ La Ley de Educación Superior 24.521 se encuentra aún vigente. En el mes de octubre de 2015 se ha producido una modificación que establece, entre otros criterios, la responsabilidad principal del Estado en el financiamiento de la educación superior y la gratuidad de los estudios de grado en las universidades públicas. Se procedió a la modificación de los artículos 1, 2 y 50 y a la incorporación del artículo 2bis.

certifican, así como las actividades para las que tienen competencia sus poseedores, serán fijados y dados a conocer por las instituciones universitarias, debiendo los respectivos planes de estudio respetar la carga horaria mínima que para ello fije el ME, en acuerdo con el CU.

El artículo 43 señala que, cuando los títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requiere la acreditación periódica por la CONEAU así como tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y criterios sobre intensidad de la formación práctica establecidos por el ME en acuerdo con el CU.

Una particularidad distintiva de las acciones de evaluación en la Argentina ha sido la diferenciación temprana entre actividades de evaluación y actividades de acreditación, inicialmente en el marco de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y luego asumidas por la CONEAU. Las primeras han tenido como foco de atención las instituciones y las segundas las propuestas de formación primeramente de posgrado y luego de grado, como se señaló, en aquellas carreras que comprometen el interés público.

Las políticas de evaluación se implementaron en un contexto de tensiones entre el Estado y las universidades que vieron en esta estrategia de regulación de la educación superior una amenaza a la autonomía universitaria. La reacción de la mayoría de las universidades de gestión pública fue de resistencia crítica. Esta conflictividad tuvo su origen en la oposición de las universidades al Programa de Fortalecimiento a la Gestión y Coordinación Universitaria, conocido como Subproyecto 06⁸. Sin embargo, la evaluación se instaló en la agenda pública ante la dificultad de la comunidad universitaria de generar proyectos autónomos de cambio, la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521 legitimaría los instrumentos tendientes a la mejora la calidad.

La acreditación de posgrado no suscitó fuertes debates ni controversias pues ya había procesos pilotos como la Comisión de Acreditación de Posgrado (CAP) y la acreditación real de las carreras de grado no suscitaban fuertes debates ni controversias a pesar de la existencia de consecuencias explícitas mucho más significativas que los resultados de los procesos de evaluación⁹.

8 El Subproyecto 06, incluía la formulación de proyectos de políticas públicas y asistencia técnica para distintas áreas de la Universidad y se constituyó en el primer instrumento metodológico para la evaluación de las universidades nacionales

9 En los procesos de acreditación de posgrado si la carrera no acredita su título deja de tener la validez nacional que le otorga el Ministerio de Educación, mientras que en la acreditación de grado la CONEAU puede determinar el cierre de una carrera no acreditada.

El tránsito al Estado evaluador, para el caso de acreditación obligatoria de carreras de grado que comprometen el interés público, respondió a la propia reacción de la comunidad académica, la cual no aceptó otras soluciones más autonómicas para resguardar la calidad y el interés público de estas carreras (Del Bello, 1993).

Siguiendo a Araujo y Trotta (2011) podemos sostener en que el procesos de construcción de los estándares fue el producto de la integración combinada de la coordinación estatal (SPU, CONEAU) y la presencia de cuerpos intermedios de amortiguación como las asociaciones o colegios profesionales, en primera instancia, y el CU, en segundo lugar, que articuló la agenda gubernamental, “especialización disciplinar” y la representación institucional. En este sentido, la legitimación del control estatal es producto del reconocimiento de las asociaciones o colegios como entidades representativas de los intereses de las comunidades académicas, pues en él convergen los decanos de las facultades de universidades de gestión pública y privada, actuando como “bisagra” del nivel de base (los docente que realizan sus tareas de docencia, investigación y extensión y transferencia) y el nivel institucional (los rectores de las universidades que forman parte del CU).

En síntesis, la reforma procuraba la diferenciación de las instituciones, la diversificación de las fuentes de financiamiento, la redefinición del rol del Estado en educación superior y la introducción de políticas que prioricen la calidad y equidad (Mignone, 1995).

La CONEAU se transformó en el único organismo público nacional de evaluación y de acreditación universitaria y comenzó a funcionar en 1996. Su misión institucional se centró en asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones por medio de actividades de acreditación grado y evaluación de la calidad.

Para ello se centro en los procesos de acreditación de las carreras comprendidas en el artículo 43, en los posgrados y en la evaluación institucional que comprende a la institución en su conjunto.

Podemos afirmar que la evaluación y la acreditación han tenido un impacto heterogéneo en la relación entre el Estado y las instituciones. Desde el inicio la relación se basó en un continuo de situaciones de cooperación y conflicto, acompañado de estrategias de adaptación y resistencia.

Las nuevas políticas lograron instalarse en las universidades, en algunos casos bajo una modalidad sustantiva; en otros de manera instrumental y en algunos casos con una visión meramente ritualista por la necesidad de cumplir con la Ley (Guaglianone, 2013).

La acreditación de las carreras de grado comprendidas en el artículo 43

La CONEAU tiene entre sus funciones la acreditación periódica de las carreras de grado cuyos títulos corresponden a profesiones reguladas por el Estado y 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. El Ministerio de Educación y Deportes determina, en acuerdo con el CU, la nómina de títulos que afectan el interés público y que, por lo tanto, están sujetos a los procesos de acreditación. También establece las actividades reservadas al título, la carga horaria mínima, los contenidos curriculares básicos, la intensidad en la formación práctica y los estándares de acreditación.

Hasta diciembre de 2016 los títulos incluidos en dicha nómina son los correspondientes a las carreras de: medicina, 23 especialidades de ingeniería¹⁰, agronomía, veterinaria, farmacia, bioquímica, arquitectura, geología, odontología, sistemas, psicología, química y enfermería.

En cuanto a las resoluciones ministeriales correspondientes a la declaración de interés público de las carreras que ingresan al Art. 43 se agregaron a los mencionados los profesorados universitarios y las carreras de contador público y derecho¹¹. El dictado de estas resoluciones marca el ritmo de incorporación de carreras a los procesos de acreditación.

Una vez dictadas las resoluciones ministeriales correspondientes a contenidos mínimos, carga horaria, intensidad de la formación práctica y estándares para cada título; la CONEAU convoca las carreras de la disciplina en cuestión. La evaluación para la acreditación es realizada por comités de pares formados por expertos de destacada trayectoria académica y profesional e incluye una visita a las sedes de las carreras.

La labor de los comités concluye con un dictamen debidamente fundado de acreditación, o no, de la carrera. En los casos en que lo consideren necesario pueden requerir a la institución la elaboración de planes de mejoramiento cuya imple-

10 Los títulos son los siguientes: Ingeniero Aeronáutico, Ingeniero en Alimentos, Ingeniero Ambiental, Ingeniero Civil, Ingeniero Electricista, Ingeniero Electromecánico, Ingeniero Electrónico, Ingeniero en Materiales, Ingeniero Mecánico, Ingeniero en Minas, Ingeniero Nuclear, Ingeniero en Petróleo, Ingeniero Químico, Ingeniero Hidráulico, Ingeniero en Recursos Hídricos, Ingeniero Industrial, Ingeniero en Agrimensura, Ingeniero Metalúrgico, Ingeniero Biomédico o Bioingeniero, Ingeniero en Telecomunicaciones, Ingeniero en Informática, Ingeniero Forestal y en recursos Naturales y Zootecnista.

11 Si bien son consideradas carreras de interés público, aún, no se han elaborado los estándares para la acreditación de las mismas.

mentación permitirá que la carrera alcance, en un plazo razonable y determinado, los estándares de calidad fijados. En estos casos la acreditación se otorga por un plazo de tres años.

Cumplido ese tiempo se realizan segundas evaluaciones de las carreras acreditadas en estas condiciones. Si la carrera satisface lo establecido por la resolución ministerial correspondiente, la acreditación se otorga por tres años más hasta cumplir con el ciclo completo de seis años. Si así fuera, pero la carrera no ha completado un ciclo completo de dictado, la acreditación se otorga por tres años.

El proceso de autoevaluación consiste en la recolección, producción y sistematización de la información, y la sensibilización de la comunidad académica, ya que son procesos en los que se fomenta la participación de directivos, docentes, alumnos, graduados y otros actores. Luego se analizan las condiciones en que se desarrolla la carrera y sus resultados. Con el objetivo de formular juicios a través de los cuales la comunidad académica elaborará una interpretación con perspectiva histórica y contextualizada acerca de su realidad educacional y científica.

Por último, sobre la base de la conciencia adquirida acerca de déficit, objetivos pendientes y eventuales metas de desarrollo, las carreras deberán poder enunciar una agenda de problemas, definida por la comunidad que integra la carrera, y proponer un plan de mejoramiento y las acciones para superarlos.

La segunda etapa es el proceso de evaluación externa llevada adelante por un comité de pares. Este se realiza a través del informe de autoevaluación y la visita a la sede de la carrera, que permite determinar el grado de ajuste de una carrera al perfil de calidad. Para la conformación de estos comités se tiene en cuenta la diversidad de las carreras a analizar y una trayectoria profesional y docente calificada.

Los comités de pares realizarán una evaluación sobre la realidad de la carrera, su autoevaluación, la formulación de problemas y de planes de mejoramiento a partir de la construcción de juicios evaluativos. En base a esa evaluación, los pares recomendarán la acreditación por el período que corresponda, la postergación del dictamen - con formulación de requerimientos - o la no acreditación (con o sin aplicación del artículo 76 de la Ley 24.521¹²).

A diciembre de 2016, la CONEAU había evaluado los dos ciclos de 56 carreras de Medicina; 63 de Ingeniería Agronómica; 660 de Ingeniería; 33 de Veterinaria y 73 de Farmacia y Bioquímica. También los primeros ciclos de 14 carreras de Odon-

12 El artículo El art. 76 expresa: "Cuando una carrera que requiera acreditación no la obtuviere, por no reunir los requisitos y estándares mínimos previamente establecidos, la CONEAU podrá recomendar que se suspenda la inscripción de nuevos alumnos en la misma, hasta que se subsanen las deficiencias encontradas, debiéndose resguardar los derechos de los alumnos ya inscriptos que se encontraren cursando dicha carrera".

tología; 29 de Arquitectura; 21 de Química; 16 de Ingeniería de Recursos Naturales, Zootecnista e Ingeniería Forestal; 14 de Geología; 114 de Informática; 62 de Psicología y 30 de Biología. En total se evaluaron 1.185 carreras y 211 proyectos de carreras (CONEAU, 2016).

Los procesos de Evaluación Institucional

Consideramos necesario hacer mención a los procesos de evaluación institucional ya que generan una mirada de la institución en su conjunto y podrían contribuir, entre otras políticas, al mejoramiento de las carreras comprendidas en el artículo 42.

Según la CONEAU "...la evaluación institucional supone un proceso complejo para determinar el valor de algo, que implica una delicada tarea de interpretación de un conjunto de elementos que interactúan configurando una realidad particular y significativa...". "Una evaluación, asimismo, no son los "datos", aunque éstos sean indispensables, sino el proceso por el que se aprecia y discierne el valor de las acciones y realizaciones; un proceso profundamente humano que se nutre y se articula en el diálogo, la discusión y la reflexión" (Lineamientos para la Evaluación Institucional, CONEAU, 1997).

La evaluación institucional debería contemplar el contexto actual y la historia de la institución. Permitiría una adecuada relación entre lo particular (unidades académicas) y lo global (la universidad), sin perder de vista que su objetivo es la institución en su conjunto, entendiendo que la misma tiene una identidad que no se conforma como la suma de sus partes. Asumiría la diversidad como punto de partida y como orientación principal, no sólo entre universidades sino hacia su interior, y aportaría información para comprender la realidad institucional, así como para formular propuestas de mejora, cambio o conservación.

Autoevaluación y Evaluación Externa

La evaluación institucional contempla dos fases: la autoevaluación y la evaluación externa, cada una de ellas con la participación de diferentes actores institucionales.

El informe de autoevaluación consiste es una presentación cuantitativa y cualitativa donde se exponen las actividades, la organización y el funcionamiento de la

institución, así como sus objetivos, políticas y estrategias. Constituye un análisis de los procesos, y de los resultados, así como también, una apreciación sobre su realidad actual a partir de su *sociogénesis*. Se desarrolla sobre una lógica emergente de la institución, de su proyecto institucional. La realizan los propios protagonistas de la institución.

Para que la autoevaluación cumpla su objetivo de tender a una mejora de la calidad es imprescindible, que la misma:

- Cuenten con un alto grado de participación.
- Adopten una perspectiva contextual e histórica referida a sus objetivos y al proyecto.
- Cubran todas las funciones que desempeña la Institución.
- Enfocan a la institución como un todo y no como la mera suma de sus partes.
- Posibiliten a los lectores del informe de autoevaluación alcanzar una imagen documentada de la institución.

En la evaluación externa se aprecia la organización y el funcionamiento de la institución, se observa la trama de su desarrollo, se valoran los procesos y los resultados y se recomiendan cursos de acción. La realizan pares académicos que no pertenecen a la institución evaluada, sobre la base del proyecto institucional de la misma y a partir de la autoevaluación.

Las evaluaciones externas evalúan las funciones sustantivas de las instituciones. Las mismas deberán realizarse como mínimo cada seis años y producir recomendaciones para el mejoramiento de las instituciones cuyo carácter es público. (Lineamientos para la Evaluación Institucional, 1997. CONEAU).

En el año 2011 la CONEAU dictó la Resolución 382/11 para ajustar las pautas de la autoevaluación institucional establecidas en el documento “Lineamientos para la Evaluación Institucional”. La Resolución establece en su *Anexo I* la información a considerar en la evaluación externa, el procedimiento a implementar y especifica los criterios de la misma. En su *Anexo II* detalla, correlativamente, la información básica que se considera necesaria para sustentar las interpretaciones y juicios de la autoevaluación y de la evaluación externa. Estos Anexos dieron lugar al desarrollo de dos instrumentos: el Sistema de Información para la Evaluación y el Mejoramiento Institucional (SIEMI), de carga on line y de presentación obligatoria junto al Informe de Autoevaluación, y una Guía para la elaboración del informe del Comité de Pares Evaluadores¹³.

¹³ http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/?page_id=193

Para el año 2016, la CONEAU había realizado 92 evaluaciones externas, 51 de instituciones de gestión pública y 41 de instituciones de gestión privada que deberían realizarse cada 6 años. Asimismo realizó 28 evaluaciones externas de instituciones de gestión privada que solicitaron el reconocimiento definitivo¹⁴, sumando un total de 120 evaluaciones institucionales. Asimismo existen 17 instituciones que aún no han realizado ningún tipo de evaluación; siendo 11 públicas y 6 privadas.

Se encuentran en procesos de evaluación 14 instituciones, de las cuales 4 son públicas y 10 son de carácter privado. Además 6 privadas se encuentran transitando segundos procesos de evaluación y dos instituciones de gestión pública atraviesan su tercer y cuarto proceso de evaluación institucional (CONEAU, 2016).

A pesar de los sistemáticos procesos de evaluación, se observa que las evaluaciones institucionales no han alcanzado a generar reformas o cambios con el mismo dinamismo que la acreditación de las carreras. Si consideramos que existen 131 instituciones de Educación Superior, en el período mencionado, que abarca 19 años solo 33 instituciones han sido evaluadas dos o más veces¹⁵, 55 instituciones han tenido un solo proceso de evaluación institucional y 43 no han sido evaluadas a la fecha (CONEAU, 2016).

Impacto del aseguramiento de la calidad desde la mirada de los actores de las ciencias sociales y humanidades. Carreras comprendidas en el artículo 42

El análisis se realizó en el marco de las entrevistas realizadas en la Universidad Nacional (caso 1) en las Facultades de Economía, Filosofía y Letras y Ciencias Políticas y Sociales. Se entrevistaron a los decanos, vicedecanos, secretarios académicos de las facultades y a los directores de las carreras de Economía, Ciencias de la Educación, Historia y Comunicación Social.

Se tomaron como categorías de análisis las cinco variables consideradas como indicadores de mejoramiento producidos por la acreditación de las carreras de grado del artículo 43. Las variables consideradas son: 1) planes de estudio, 2) el crecimiento de los doctorados, 3) el aumento en las dedicaciones docentes y perfeccio-

14 Según la Ordenanza N°: 028/01, las instituciones de gestión privada que soliciten el reconocimiento definitivo para su funcionamiento autónomo deben realizar simultáneamente la evaluación externa de la institución solicitante. Posteriormente deberán realizarla, como lo estipula la Ley, cada 6 años.

15 Solo dos instituciones de gestión pública han sido evaluadas más de dos veces.

namiento, 4) el crecimiento de la investigación y transferencia de tecnología y 5) las mejoras en infraestructura (CONEAU, 2015).

Sobre los planes de estudio, todos los actores entrevistados reconocen que se está produciendo una revisión de los mismos, producto del impulso de una nueva gestión y debido a la adecuación a las leyes de Nación y Provincia. Las modificaciones se vinculan con la incorporación de las TICs, nuevas metodologías, el aprendizaje por competencias y la disminución de la carga horaria de los profesorado. Sin embargo, algunos directores de las carreras sostienen que además de los cambios en las currículas es necesario el cambio en el perfil de docente. En este caso, específicamente, los planes se piensan modificar en base al aprendizaje por competencias¹⁶ pero los docentes no se han capacitado en ese saber específico.

Acerca del aumento de los doctorados, las opiniones de los actores son divergentes y se vinculan con las tradiciones de las áreas de estudio. En las áreas de humanidades y sociales, específicamente en las carreras Historia y Economía existe una tradición en los estudios de doctorado que garantiza el desarrollo de dichas actividades con niveles sostenidos de calidad. Solo en el área de Ciencias de la Comunicación se observa que si bien la Universidad ha aumentado el número de doctorados, ninguno es pertinente para el área. La Directora de la carrera de Comunicación Social sostiene que los docentes realizan doctorados en áreas que no son pertinentes para la formación en el campo de la comunicación y que esta situación produce, con el tiempo, la incorporación de sesgos en la formación de la carrera.

En relación a las dedicaciones docentes, las autoridades institucionales consultadas (decanos, vicedecanos y secretarios académicos) y los directores de las carreras en el área de humanidades (historia y educación) sostienen que hubo un mejoramiento de las dedicaciones para los docentes concursados a partir del PROHUM II¹⁷. Se logró que docentes con cargo simples accedieran a dedicaciones semi- exclusivas. En el área de Ciencias Sociales, los directores de las carreras de Comunicación y Economía advierten dos situaciones distintas, por un lado el mejoramiento de las dedicaciones en el área de Comunicación a partir del PROSOC¹⁸ pero en don-

16 La educación basada en competencias es una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a la sociedad de la información. El concepto de competencia, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución. Puesto que todo proceso de "conocer" se traduce en un "saber", entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado).

17 Proyecto de apoyo a las carreras de grado de Ciencias Humanas, especialmente en las disciplinas de Educación, Filosofía, Historia y Letras e Idioma desarrollado por la Secretaría de Políticas Universitarias.

18 Proyecto de apoyo a las carreras de grado de Licenciatura en Sociología, en Ciencia Política, en Comunicación Social y en Trabajo Social desarrollado por la Secretaría de Políticas Universitarias.

de las asignaciones fueron discrecionales y en el área de Economía donde se señala la ausencia de mejoras en las dedicaciones y aumento de la cantidad de docentes pero con dedicaciones simples.

Todos los actores entrevistados sostienen que se ha avanzado en la formación de posgrado y en el cursado de especializaciones en docencia universitaria de los docentes a partir de la inclusión como requisito en la LES y a través del financiamiento que otorga la Universidad para el cursado de los posgrados internos de posgrado. Sin embargo, se sostiene que al financiar la Universidad los posgrados internos de los docentes hay una excesiva endogamia en la formación y falta de pertinencia en algunos campos del saber.

Sobre la investigación y transferencia las autoridades entrevistadas manifiestan, en el área de humanidades, que la investigación se encuentra en un proceso de crecimiento. Históricamente las humanidades han contado con centros e institutos de investigación. Sin embargo, destacan que si bien existen numerosos proyectos los modelos adoptados tanto para la evaluación como para la difusión del conocimiento no son propios de las humanidades sino de la visión preponderante del CONICET asociada con el área de las ciencias básicas. Solo en el caso de la Facultad de Economía se explicita que la investigación no se encuentra muy desarrollada haciendo énfasis en que sólo la carrera de Economía es la que desarrolla la investigación. Sin embargo, el Director de la misma sostiene que la investigación ha mejorado ya que la misma se encuentra vinculada a la falta de dedicaciones exclusivas de los docentes y a la falta de recursos. También en el área de comunicación se advierte el bajo crecimiento de la investigación y una fuerte tensión entre el perfil académico y el profesional. La Directora de la carrera de Historia, hace referencia a la tradición en investigación en la disciplina pero evidencia la creciente burocratización de los procesos y la Directora de la carrera de Ciencias de la Educación sostiene que si bien la mayoría de los docentes realizan investigación y se encuentran categorizados en incentivos expresa la discontinuidad en la transferencia de conocimientos de los investigadores a partir de la suspensión de la publicación de revistas del Instituto de Ciencias de la Educación por falta de presupuesto.

En cuanto a la infraestructura la mayoría de los actores concuerdan en que se han realizado mejoras a nivel de la Universidad pero que aún falta mejorar la cantidad de aulas y equipos de informática. Un caso particular refiere la Facultad de Economía y la carrera en donde se sostiene la deficiencia en la infraestructura y la falta de mantenimiento preventivo. La ausencia de oficinas para los docentes conlleva a que los mismos trabajen desde sus casas y “se pierda el intercambio docente y el sentido de pertenencia”.

Sobre los procesos de aseguramiento de la calidad, todos los actores asignaron un valor positivo a los procesos de evaluación institucional y acreditación de carreras ya que han promovido la autoevaluación, favorecido el desarrollo de cambios organizacionales y su contribución al ordenamiento de la institución. En síntesis, se considera que han impactado en el planeamiento institucional. Asimismo consideran que deberían evaluarse las carreras comprendidas en el artículo 42 de la LES y que puede evidenciarse una diferencia con las carreras acreditadas por el artículo 43 vinculadas a los indicadores de mejoramiento tomados por CONEAU. Específicamente los directores de las carreras, tomadas como casos de estudio, sostienen que se observan cambios y mejoras en las carreras acreditadas a partir del crecimiento sostenido en las dedicaciones docentes, la investigación y la extensión y que las normas y los procedimientos que se definen para las acreditaciones de las carreras, otorgan mayor ordenamiento y facilitan el seguimiento de objetivos, estrategias y metas a alcanzar.

Si bien la evaluación institucional es ponderada positivamente se considera que las mejoras se expresan a nivel de la Universidad y de las unidades académicas pero que no generan una vinculación directa con las carreras como sucede en los procesos de acreditación exigidos en el artículo 43.

Todos los actores confían en que la acreditación de los profesorado universitarios, que se encuentran articulados fuertemente a las licenciaturas, permitirán indirectamente las mejoras de estas últimas.

Reflexiones del análisis

Las políticas en educación superior viraron en los '90 hacia la calidad y el mejoramiento de instituciones y carreras como centro de la gestión. A principios de la década el debate estaba centrado en cuatro temas principales:

- 1) La diferenciación y diversificación de los Sistemas de Educación Superior
- 2) El desarrollo del sector privado
- 3) El financiamiento diversificado
- 4) Un nuevo contrato entre el sistema y el gobierno.

La implementación de las políticas fue llevada adelante por la instancia de coordinación creada por la Ley de Educación Superior: la CONEAU. Se concretó en experiencias de autoevaluación institucional, seguidas de evaluaciones externas; y

por la institucionalización de la evaluación de la calidad y de la acreditación de grado y posgrado.

La práctica de la acreditación, específicamente de las carreras de grado que comprometen el interés público, respondió a un consenso y un acuerdo con la comunidad disciplinaria, las cuales aceptaron las políticas de aseguramiento de la calidad.

La participación de las agrupaciones de decanos (CONFEDI, AFACIMERA, AUAPsi, CPAU) en la elaboración y discusión de los estándares permitió involucrar a la comunidad académica en la acreditación de un modo más participativo. La discusión generó consensos no solo en la definición del perfil del profesional sino en la necesidad mejoras en las carreras.

Avanzada la aplicación de las políticas en la coordinación del sistema, se produce un giro al eje Estado-oligarquía académica¹⁹, en donde esta última asumió un rol significativo al transformarse en parte de los denominados “cuerpos intermedios de amortiguación”²⁰, como la CONEAU. Además se establece una burocracia funcional al interior de las instituciones fomentando la institucionalización de las prácticas de evaluación y acreditación. Se crean sectores que se benefician con las nuevas políticas: los funcionarios que las llevan adelante en las universidades, los “técnicos en evaluación y acreditación”, los “expertos o pares evaluadores” que integran parte de la oligarquía académica.

Esta comunidad, creada a partir de la figura de expertos o pares evaluadores, adquieren ciertas características, entre ellas: 1) ciertos privilegios, como la libertad de investigar y de enseñar; 2) ser objeto de una heterogeneidad que atraviesa su tarea, dada por la tensión entre una pertenencia disciplinar versus una pertenencia institucional y 3) cierta tendencia al conservadurismo dada por un nivel estructural de regulaciones que protegen sus intereses legítimos de los académicos (Clark, 1992).

La oligarquía académica comienza a operar en el espacio de la evaluación y la acreditación, en permanente tensión y confrontación con diversos intereses, elaborando juicios evaluativos cruzados con intereses particulares dados por la pertenencia disciplinar o institucional.

La desregulación que se produce en materia de planes de estudio y contenidos, el aporte financiero del Estado según indicadores de calidad y eficiencia, el intento

19 Concepto referido a las modalidades de coordinación del Sistema Universitario según Burton Clark.

20 El sistema de educación puede estar coordinado por la oligarquía académica (profesores) que puede tener un fuerte poder de negociación con la burocracia central. Asimismo, estos grupos tienden a organizarse y crear “cuerpos intermedios de amortiguación”. Estos organismos autónomos generalmente están conformados por personas influyentes dentro y fuera de su disciplina e institución.

de creación de entes privados de evaluación y acreditación y una mayor competencia entre las instituciones por alumnos, profesores, reputaciones y recursos revelan una orientación hacia el mercado y la academia. En la lógica académica se observa un hincapié sobre la investigación y la carrera académica.

Los procesos de aseguramiento de la calidad, desde su inicio, han desarrollado un carácter político, como espacios sociales de disputa de valores y de poder, además de técnico y metodológico, que se expresa en negociaciones, acuerdos y conflictos. En este sentido podemos decir que el conjunto de teorías, conceptos y prácticas vinculadas a la evaluación y la acreditación conforman un campo donde se ponen en juego valores e intereses que posicionan a los actores en distintos lugares respecto de los bienes materiales y simbólicos en disputa. Es en este campo y entre sus actores (gobierno, académicos, empresarios, gestores institucionales, estudiantes) donde se define la agenda de la evaluación y la acreditación, los medios para implementarlas y los logros obtenidos.

La práctica de la acreditación ha sido considerada por la comunidad académica como una experiencia positiva, donde se ha aprendido y concientizado sobre el estado de las carreras y las facultades, sobre sus fortalezas y debilidades. Al existir compromisos con el organismo evaluador, con tiempos establecidos, se han logrado resultados concretos.

En los procesos de acreditación se observa una mayor participación principalmente en la primera convocatoria. Con posterioridad se requiere una intervención menor, ya que se basa en la puesta en marcha de los compromisos, generalmente asumida por los organismos de gestión y transformada en una práctica burocrática. Con todo, el haber transitado la acreditación y la autoevaluación permiten a las autoridades y docentes asumir una mirada integral de sus fortalezas, debilidades y de las necesidades de mejora de las carreras.

No hay duda que los procesos de aseguramiento de la calidad devinieron en mejoras sustantivas para el conjunto de las instituciones universitarias. Entre ellas se destaca el ordenamiento de los datos, la elaboración de estadísticas, la comunicación entre las distintas áreas, la concientización de los problemas de las instituciones y de las carreras y, en la mayoría de los casos, en la creación de departamentos o estructuras de aseguramiento de la calidad (Guaglianone, 2012; De Vincenzi, 2013; CONEAU, 2015; Corengia, 2015). Específicamente según un análisis realizado por la CONEAU, en el continuum de carreras acreditadas pueden observarse cinco áreas de mejora: en los planes de estudio, el crecimiento de los doctorados, aumento en las dedicaciones docentes y perfeccionamiento, el crecimiento de la investiga-

ción y transferencia de tecnología y las mejoras en infraestructura (CONEAU, 2015).

No obstante, es posible observar que la acreditación de las carreras ha empezado a generar, al interior de las universidades, una diferenciación sustantiva entre las carreras que se someten a la acreditación y las que no. Se plasma no solo en una atención particular en la unidad académica sino también en la acción de la Universidad como contraparte necesaria para el acceso a financiamientos de las mejoras o en la asignación de fondos específicos para cumplir con los planes acordados.

La presión ejercida por las carreras del artículo 42 en las áreas de exactas, ciencias sociales y humanidades de las instituciones de gestión pública que no acceden a los procesos de acreditación ni al financiamiento de mejoras dio surgimiento a Proyectos de Apoyo financiados por la Secretaría de Políticas Universitarias. Se destacan el Proyecto de Apoyo para Carreras de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI) que funcionó entre los años 2009 - 2011; el Proyecto de Apoyo a Carreras de Ciencias Sociales (PROSOC) que se desarrolló entre los años 2008 - 2010 y Proyecto de Apoyo a Carreras de Humanidades (PROHUM I y II) cuyo periodo fue 2010 - 2012. El período de funcionamiento del financiamiento de dichos proyectos genera incertidumbre sobre la existencia de una política sistemática de mejoramiento de la calidad de las carreras que no realizan procesos de acreditación en el marco del Art. 43 de la Ley.

Esta diferenciación se produce al interior de las universidades entre las ciencias básicas y las sociales y humanas²¹. Mientras que hacia las primeras la institución se encuentra abocada a cumplir los compromisos y financiar los proyectos de mejora, las segundas profundizan sus dificultades y debilidades.

Hasta el momento puede observarse que las variables que han significado un mejoramiento en los procesos de acreditación de las carreras pueden visualizarse en las carreras del artículo 42 de las universidades de gestión pública a partir de tres cuestiones: una tradición disciplinar en las cuales las variables de dedicaciones, posgrado e investigación siguen permitiendo cierto grado de calidad, los impulsos de la gestión en la generación de políticas de mejoramiento y fuentes de financiamiento esporádicas de programas sostenidos desde el Estado.

En este sentido cabría preguntarse si, como impacto no deseado, la acreditación no estaría generando una diferenciación entre las carreras del artículo 42 y las carreras del artículo 43. Carreras que son reflexionadas por los académicos de la propia comunidad y por los expertos evaluadores, que permiten la detección de las fortale-

21 Hasta la fecha la única carrera del área de humanidades que se considera que reúne los requisitos el Art. 43 es la carrera de Psicología.

zas y debilidades y la consecución de planes de mejoras financiadas tanto por la propia Universidad en el caso de las instituciones de gestión privada, como por la Universidad y el Ministerio a partir de los programas específicos en las instituciones de gestión pública. Se trata de ver a las carreras que, hasta el momento, no han sido evaluadas pero que, paradójicamente, son las que poseen la mayor matrícula y cantidad de alumnos.

Una cuestión que hasta el momento no ha sido eje de discusiones es la real efectividad de los procesos de aseguramiento de la calidad teniendo en cuenta los usos del Estado de ambos procesos. Pareciera que el énfasis está orientado a la mejora de las carreras acreditadas por la CONEAU. Esto se refleja en los programas de financiamiento de la SPU para las universidades de gestión pública, formulados a tal efecto (PROMEI I y II, PROMAGRO, PROMFYB, PROMVET, PROMARQ, PROMED, PROMOD y PROFORZ, PROMINF, PM-Q, PM-G, PM-P y APM). Mientras que no existen programas específicos tendientes a alcanzar las necesarias transformaciones que la evaluación institucional revela²².

No obstante, aún quedan cuestiones por definir respecto al financiamiento de las mejoras, sobre todo en la evaluación institucional; qué sucede en las instituciones en donde aún no se han desarrollado los procesos de aseguramiento de la calidad; la mirada de los pares sobre la aplicación de los estándares; el desgaste de la acreditación constante; la participación de los actores universitarios; la conciencia del seguimiento como actividad permanente, la articulación al interior de las instituciones de ambos procesos y la diferenciación que está surgiendo entre las carreras de interés público –que atraviesan la acreditación– y las que no.

A modo de conclusiones

Harvey (2008), sostiene que la gran pregunta de los sistemas de aseguramiento de la calidad consiste en poder determinar si realmente está mejorando la educación superior o si solo se trata de apariencias. El autor argumenta tres posibles respuestas. Una visión positiva que sostiene que se han producido reales cambios a raíz de la intervención de fuerzas externas. Entre estas fuerzas el aseguramiento de la calidad ha dado como resultado un sistema más transparente. Una visión negativa que sostiene que la educación superior se ha deteriorado. En este sentido, se

22 La Secretaría de Políticas Universitaria desarrolla una propuesta de "Contratos Programas", fondos para la mejora relacionados con problemas de la universidad de manera integral. Sin embargo no hay datos oficiales sobre universidades que hayan participado de los beneficios del programa.

considera que la masificación no ha hecho que el acceso a la educación se amplíe y mejore. Y, finalmente una visión intermedia que afirma que la educación ha mejorado, pero no en la medida deseada.

Siguiendo este razonamiento, deberíamos preguntarnos si la implementación de las políticas de aseguramiento de la calidad ha mejorado al Sistema de Educación Superior de la Argentina o solo a una parte del mismo. Si tenemos en cuenta que, de las 131 instituciones de educación superior hasta la fecha se han evaluado 88 instituciones con una periodicidad que supera en su mayoría los 6 años establecidos por la LES; que del total de la matrícula universitaria el 69% se ubica en las carreras comprendidas en el artículo 42 y que aún no se ha producido una articulación entre los procesos de evaluación institucional y acreditación de las carreras de grado y posgrado que permita un análisis del estado del arte de la situación de la Educación Superior en Argentina, *¿podemos asegurar que en la Argentina se ha mejorado la calidad del conjunto del sistema universitario?*

En este sentido, después de aproximadamente 20 años de ejecución tanto de la evaluación institucional como de la acreditación, estamos frente a la necesidad de rediscutir la modificación de los procesos de aseguramiento de la calidad teniendo en cuenta las tendencias internacionales, el formato de agencia (CONEAU) adecuado a la creciente demanda de los procesos de certificación de calidad y las políticas universitarias para una comprensión más profunda de las características y estilos organizacionales de la Universidad Argentina.

El Fórum *INQAAHE*²³ del año 2012, desarrolla una propuesta basada en la creación de un sistema de calidad interna propio en cada Universidad que supongan objetivos, criterios de calidad, sistemas de monitoreo y definición de resultados esperados como así también la creación de una oficina de apoyo al sistema de calidad institucional y la necesidad de que éstas cuenten con una unidad de apoyo a la calidad educativa institucional, que articulen su accionar con las agencias, de tal modo que se pueda descentralizar y sustentar parte del proceso de aseguramiento de la calidad en las prácticas evaluativas de cada universidad (De Vincenzi, 2016).

Consideramos que, en esa línea, es necesario repensar los procesos de aseguramiento de la calidad que nos permita poder evidenciar la calidad de la Educación Superior Argentina y responder la pregunta de Harvey, *¿realmente está mejorando la educación superior o solo se trata de apariencias?*

23 La Red Internacional de Agencias de Calidad de la Educación Superior (INQAAHE) es una asociación mundial de cerca de 300 organizaciones activas en la teoría y la práctica de aseguramiento de la calidad en la educación superior. La gran mayoría de sus miembros son agencias de garantía de calidad

Referencias

- Araujo Sonia y Trotta Lucía.** (2011): La acreditación de las Ingenierías: Configuración compleja en la institucionalización de la política. *Archivos de Ciencias de la Educación*. 4a. época. Año 5, No. 5. 83-97.
- Brunner, Joaquín.** (1990a): Educación superior, investigación científica y transformaciones culturales en América Latina. BID-SECAB-CINDA. Santiago de Chile.
- (1990b): *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- (1994): Educación Superior en América Latina: Coordinación, Financiamiento y Evaluación. En C. Marquis (Ed.), *Evaluación Universitaria en el Mercosur* (pp. 67-117). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias.
- Clark, Burton.** (1992): El sistema de Educación Superior. Una Visión Comparativa de la Organización Académica. México: Nueva Imagen.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria** (1997): Lineamientos para la Evaluación Institucional. Buenos Aires. Argentina.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria** (2015). Calidad en la Educación Superior. Buenos Aires. Argentina
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria** (2016). Informe estadístico. Evaluación y acreditación universitaria en Argentina. Buenos Aires. Argentina.
- Corengia, Angela.** (2015): El impacto de la CONEAU en Universidades Argentinas. Universidad de San Andrés. Editorial: Teseo.
- Dávila, Mabel y Guaglianone, Ariadna.** (2014): La investigación en las universidades argentinas y su evaluación. *European Scientific Journal* vol.10, (16), pp 275 – 294.
- Del Bello, Juan Carlos.** (1993): Relaciones entre el Estado y la Universidad. *Pensamiento Universitario*, Año 1 (1), 41- 45.
- Del Bello, Juan Carlos; Barsky, Osvaldo y Giménez, Graciela** (2007): La Universidad Privada Argentina. Editorial. DEL ZORZAL. Argentina.
- De Vincenzi, Ariana.** (2013): Evaluación institucional y mejoramiento de la calidad educativa en tres universidades privadas argentinas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, volumen 4, (9), pp. 76–94.
- De Vincenzi, Rodolfo.** (2016): Aseguramiento de la calidad: Entre la autonomía institucional y la intervención estatal, Argentina (1999-2010. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de San Andrés, Buenos Aires. Argentina.

- García de Fanelli, Ana María** (2000): Transformaciones en la política de educación superior Argentina en los años noventa. *Revista de la Educación Superior, volumen XXIX* (114), pp. 1-12.
- Guaglianone, Ariadna.** (2012): Las políticas públicas de evaluación y acreditación de las carreras de grado en argentina. *Calidad en la educación*, (36), PP. 187-217.
- (2013): Políticas de Evaluación y Acreditación en las Universidades Argentinas. Buenos Aires: Teseo – UAI.
- Harvey, Lee.** (2008): “Assaying Improvement”, conferencia en el 30th Annual EAIR Forum Polishing the Silver: Are we really improving higher education?, Copenhagen, Dinamarca, 24-27 de agosto de 2008.
- Kells, Herber.** (1995): Sistemas de evaluación nacional y de autorregulación universitaria: sus implicancias para Argentina. En C. Marquis (Ed.) *Evaluación Universitaria. Memorias del II Taller sobre Experiencias de Evaluación Universitaria* (pp.21-46). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Krotsch, Pedro.** (1999): El proceso de formulación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la argentina. En *Un marco de calidad: evaluando la evaluación*. Quinta conferencia de la Red Internacional de Agencias para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior. Chile.
- Mancuso, María.** (2012): *A 17 años de la LES: Los actuales proyectos para la Educación Superior*. Trabajo presentado en las VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales”, diciembre, La Plata. Buenos Aires. Argentina.
- Marquis, Carlos y Sigal, Víctor.** (1993): *Evaluación del mejoramiento de la calidad universitaria. Estrategias, procedimientos e instrumentos*, Secretaría de Educación/PRONATASS. Ministerio de Cultura y Educación.
- Mignone, Emilio.** (1995): Educación en los '90: el desafío de la calidad, la pertinencia, la eficacia y la equidad. *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, N° 19, 4-15.

FUENTES

AGENCIAS Y ORGANIZACIONES

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)
<http://www.coneau.edu.ar>

Consejo de Rectores de Universidades Privadas <http://www.crup.org.ar>

Consejo Interuniversitario Nacional <http://www.cin.edu.ar>

International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)

<http://www.inqaahe.org/>

Ministerio de Educación <http://www.me.gov.ar/spu>

LEY

Argentina. 1995. Ley de Educación Superior N° 24. 521 y Decretos Reglamentarios.

Entre el análisis del texto político y el contexto de la práctica: un estudio del PROMEI en la UNC desde la perspectiva de S. Ball

SILVIA NAVEIRO

NORA ZOILA LAMFRI

snaveiro@gmail.com / nlamfri@hotmail.com

Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, FCEfyN, Universidad Nacional de Córdoba UNC –
Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, CIFYH, UNC

El PROMEI en contexto

La política de Educación Superior de los años noventa en América Latina se materializó en cambios legislativos y en nuevos instrumentos de financiamiento asociados a la evaluación de la calidad de las universidades (Krotsch, 2001; Greco & Greco, 2010). En nuestro país, la Ley de Educación Superior (LES) N° 24521/95, luego de la creación de la Secretaria de Políticas Universitarias (SPU) en 1993, marcaron importantes cambios en el Sistema Universitario en materia de evaluación de la calidad de las instituciones estatales y privadas.

La LES establece la acreditación para todas las carreras de postgrado y para aquellas carreras de grado cuyos títulos correspondan a profesiones reguladas por el Estado y cuyo ejercicio profesional pudiera comprometer el interés público. En este sentido, el proceso de acreditación de las carreras de grado recayó en primer lugar sobre las carreras de medicina y las ingenierías a comienzos del año 2000.

Los resultados obtenidos mostraron una diferencia significativa respecto de los estándares definidos por el Ministerio de Educación (ME), en acuerdo con el Consejo de Universidades (García de Fanelli, 2012). Frente a esta situación, la CONEAU estableció la acreditación por tres (3) años¹ como una instancia intermedia a la acreditación por seis (6) años si las carreras demostraban que desarrollaban estrategias de mejoramiento, aun cuando no cumplieran totalmente con los estándares exigidos (Villanueva, 2008).

Entre las debilidades detectadas en las carreras de ingeniería tras los procesos de acreditación se destacaban las bajas tasas de ingreso y egreso, ante un campo profesional que demandaba crecientemente graduados de calidad según los mode-

1 Creada por ordenanza 005/99 en el marco de la acreditación de las carreras.

los nacionales e internacionales (Villanueva, 2008). En este contexto de dificultad institucional y frente a la necesidad de contar con profesionales de las áreas técnicas, el ME definió a las carreras de ingeniería como prioritarias, por considerar la formación técnica como el motor de desarrollo económico del país (Casajús, 2010; García de Fanelli, 2012). A estas circunstancias favorables se sumó un importante proceso de reflexión y preocupación de las autoridades agrupadas en el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) que motivó el diseño y puesta en marcha del PROMEI, orientado a posibilitar que las universidades nacionales cumplieran con las estrategias de mejoramiento propuestas al momento de la acreditación (García de Fanelli, 2012).

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC) no fue ajena a estos procesos. La Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales (FCEFyN) tuvo importantes recomendaciones explicitadas en los informes de acreditación de sus carreras de ingeniería (CONEAU Resoluciones N° 563/04; 564/04; 565/04; 566/04; 567/04 y 219/05). En consistencia con el diagnóstico surgido del proceso de acreditación, la unidad académica elaboró un plan de mejora para financiar a través del PROMEI una serie de actividades tendientes a cumplir con las recomendaciones y compromisos asumidos.

El objeto de estudio

Los cambios producidos en las instituciones universitarias a raíz de la introducción de determinados programas que vinculan la calidad del sistema con el financiamiento público, se ha constituido en un tema de creciente interés en el ámbito académico. Estas políticas públicas, orientadas desde el Estado Nacional para fortalecer las instituciones universitarias, no siempre han producido y producen los cambios esperados, lo que muestra que las instituciones tienen diferentes modos de procesar los lineamientos establecidos haciendo uso de sus márgenes de autonomía. Por tal motivo, la elección del PROMEI como objeto de investigación pretende contribuir a la producción de conocimiento acerca de los efectos producidos en una institución en particular.

A los fines de abordar este objeto optamos por la perspectiva analítica que propone el sociólogo británico Stephen Ball. El autor aporta un modelo analítico para la reconstrucción de la trayectoria de las políticas educativas, articulando el origen de los discursos y los textos políticos con el contexto de la práctica, construido en el terreno de la investigación.

La literatura revisada mostró diferencias entre la política producida como texto y la situada en el contexto de la práctica (Arana, 2002; Araujo, 2003; Atairo, 2008; Casajus, 2010; Castro, 2003; Claverie & García de Fanelli, 2013; Escudero, 2011; García de Fanelli, 2006; Miranda & Ares Bargas, 2011; Silva Montes, 2007; Prati, 2003). Estas distancias se pusieron en evidencia en la revisión comparada de los documentos del PROMEI y el proyecto de mejora producido por la FCEFyN, mostrando, tal como lo señalan los antecedentes, que las instituciones tienen diferentes maneras de procesar y dar respuesta a una política en el margen de su autonomía. Esto motivó la formulación de los siguientes interrogantes, que se convirtieron en los ejes centrales de la investigación: ¿Cómo se fue desarrollando esta política de mejora en la FCEFyN? ¿Qué tensiones y redefiniciones se fueron generando en la institución? y ¿Qué efectos se produjeron?

El objetivo general propuesto fue “Identificar y analizar el proceso de recontextualización del Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba, como política orientada a la calidad de las universidades.”

Marco Teórico

Los antecedentes relevados muestran la complejidad que reviste el estudio de las políticas públicas educativas, las limitaciones de las perspectivas basadas en el control exclusivo del Estado en su análisis y las dificultades de pensar la política en las instituciones, como un proceso lineal de aplicación en la práctica. En contextos de globalización neoliberal, es necesaria una teoría que contemple la acción de “otros poderes que se despliegan por fuera del Estado y también presionando al Estado” (Miranda, 2014, p. 6); que rompa con la representación de los profesores como sujetos manipulables por las políticas, las que definidas desde las burocracias estatales “llegan” simplemente a las instituciones educativas. Se trata, señalan Stephen Ball y su equipo, de complejos procesos de interpretación, reinterpretación y traducción que los actores realizan sobre los textos que la política codifica en forma compleja (Braun, Ball, Maguire & Hoskins, 2011, p. 586). Son re-traducciones de las “abstracciones de las ideas políticas en las prácticas contextualizadas” que se producen a “a través de la lectura, la escritura y el diálogo” (Braun et al., 2011, p. 586). En este sentido, la perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach) constituye una “caja de herramienta” apropiada para el análisis de

las políticas educativas, “que permite abrirla e ir ‘sacando’ piezas de la caja” (Miranda, 2014, p. 5) para abordar estos procesos desde una aproximación crítica.

El encuadre rechaza la idea de que las políticas son implementadas porque esto sugiere un proceso lineal donde la política llega a “instituciones imaginarias” que se comportarán de manera esperada según el texto político (Miranda, 2011, p.115). Las instituciones no son espacios vacíos sino que sus actores tienen una trayectoria y una cultura que transforma y cambia los significados del discurso original. El concepto de “*enactment*”, puesta en práctica o puesta en acto de la política, ofrece el elemento articulador entre las arenas discursivas del contexto de influencia, los discursos hechos texto durante la producción del texto político, y el contexto de la práctica a partir de la recontextualización e interpretación que los actores institucionales realizan sujetos a múltiples influencias y produciendo diversos efectos (Ball, 2002; Braun, Maguire & Ball, 2010).

Existen variadas formas de indagar cómo una política es recontextualizada, es decir traducida y reinterpretada de un contexto a otro. Una opción posible es reconstruyendo y analizando los procesos de toma de decisiones, entendidos como procesos conflictivos donde los actores procesan intereses contrapuestos, produciendo resultados y efectos.

En este sentido, rastreamos cómo se comunicó, decidió y gestionó el proyecto en la institución, como el modo de poner en evidencia los acuerdos y negociaciones, los intereses puestos en juego, como así también los reales márgenes de actuación de los actores involucrados en tales decisiones. El PROMEI establecía la conformación de un equipo responsable del diseño y conducción del proyecto en la facultad, esto llevó a indagar acerca del papel que cumplieron los órganos formales de gobierno, abriendo el camino para interpretar las decisiones adoptadas con una visión más centrada en los arreglos de poder y negociación entre diversos actores.

Complementariamente, otra forma de mirar el proceso de reinterpretación del texto político, en este caso el documento de la convocatoria de PROMEI, fue relevando y analizando los contenidos de los planes de mejora propuestos por cada una de las carreras y por la Facultad en su conjunto, en un intento por rastrear las múltiples lecturas, traducciones y atribuciones de sentido realizadas por los actores institucionales. De igual manera, relevando las distintas estrategias que los actores desplegaron ante el Proyecto pudimos analizar cómo el texto político fue readaptado en la institución. Estos mecanismos sólo puede ser identificados si consideramos a la política como un texto “writerly”, puesto que revela aquellos elementos que el texto “readerly” intenta ocultar (Bowe; Ball & Gold, 1992 citados en Miranda, 2011).

Estudiar la reinterpretación del PROMEI en la Facultad a partir de las opiniones de los involucrados, es reconocer que “los actores de la práctica no son sujetos pasivos (readerly) del texto político sino, sujetos activos (writerly) capaces de construir significados y traducir la política educativa que llega desde el nivel central” (Bowe; Ball & Gold, 1992 citados Miranda, 2011). Desde sus apreciaciones pretendemos mostrar los distintos sentidos atribuidos por los actores universitarios al Proyecto, capturando “los sujetos y voces” del texto político. Tal como lo señala Ribeiro Comar “los significados de los textos pueden ser leídos, mal interpretados ó hasta ignorados, teniendo en cuenta La pluralidad de sus lectores” (Ribeiro Comar, 2014, p. 5).

Propuesta metodológica

Para dar respuesta a los interrogantes planteados adoptamos un enfoque metodológico cualitativo, siendo la investigación de carácter exploratoria. En el marco del enfoque elegido, se elaboró un diseño que articuló el análisis de datos cualitativos y cuantitativos provenientes de distintas fuentes que se describen a continuación:

a) Entrevistas

Se llevaron adelante entrevistas abiertas a diversos actores claves de la Facultad y del Rectorado, entre ellos al director general del proyecto, integrantes del equipo responsable del PROMEI en la FCEFyN y responsables de las distintas actividades planteadas por la unidad académica en el marco del PROMEI.

Se realizaron entrevistas abiertas a los directores de Escuela; a jefes Departamentales; a docentes que aumentaron su dedicación con PROMEI y aquellos que no accedieron al beneficio; docentes que se incorporaron a la Facultad por el proceso de radicación y estudiantes más vinculados a las actividades universitarias, como representantes del centro de estudiantes o integrantes del HCD.

b) Documentos y textos legales

Se trabajó con consulta y análisis de contenido de documentos oficiales elaborados por la SPU para orientar la convocatoria; documento elaborado por la institución (Convenio MECyT N° 737/05 Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería-Plan Plurianual 2005-2008-FCEFyN, UNC. La mayoría de los datos

cuantitativos presentados provienen de esta fuente); Resoluciones y Actas del Honorable Consejo Directivo de la FCEFYN de la UNC.

c) Otras fuentes

Se participó en 6 reuniones del Consejo Asesor de Planificación Académica (CAPA) durante 2014 en la FCEFYN. Poder concurrir a los encuentros permitió “mirar de cerca” la dinámica de este espacio de trabajo.

Se asistió, además, a la presentación del Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016, presentada por Ing. Daniel Morano, Coordinador General y principal referente de esta política en la SPU. Su alocución, “La Ingeniería en el contexto actual,” brindó un panorama sobre cuáles son los ejes centrales de preocupación en el nivel central de gobierno, respecto de la formación de los futuros profesionales y el tipo de ingeniero que demanda la sociedad.

Sobre la base de la información relevada se fueron efectuando análisis que permitieran encontrar las recurrencias en los significados atribuidos por los actores a partir de los cuales, y en articulación con las definiciones teóricas, se fue armando el andamiaje categorial de la investigación. Se analizaron también los datos cuantitativos relevados que permitieron dimensionar algunas decisiones tomadas por los actores.

Para el análisis de las acciones ejecutadas se trabajó con los datos obtenidos del documento del Proyecto presentado por la unidad académica que fuera aprobado por la Universidad y la SPU. Los fondos solicitados en ese documento y las acciones delineadas coinciden con los montos otorgados y lo ejecutado por la institución.

Principales hallazgos de la investigación

Sobre las regulaciones impuestas por el proyecto

El análisis de los documentos oficiales y el contraste con los producidos por la Facultad permitió reconocer el peso relativo otorgado a determinados Componentes² financiados por encima de otros. Se destaca que los Recursos Humanos Académicos tuvieron un protagonismo principal.

2 El PROMEI financiaba una serie de actividades agrupadas bajo la designación de Componentes. Éstos eran: El Componente A: Mejoramiento del proceso de formación de los futuros ingenieros; Componente B: Desarrollo y Mejoramiento de los Recursos Humanos Académicos; Componente C: Investigación,

Se tomaron una serie de decisiones, con cierta autonomía y sobre la base de disputas, acuerdos, compromisos e intereses, que no estuvieron exentas de ciertas regulaciones impuestas por los términos de referencia del propio proyecto.

En efecto, el PROMEI surgió como respuesta a las falencias detectadas en la acreditación de las carreras, de modo que los fondos debían direccionarse a fortalecer las áreas observadas y al cumplimiento de los compromisos asumidos: “...teníamos que mostrar que ahí corregíamos” (Entrevistado N° 2).

Del mismo modo, el PROMEI promovía la “mejora del cuerpo docente” a través del aumento de la planta y el incremento de la dedicación de sus profesores, quedando la selección de los candidatos sujeta a una serie de requisitos establecidos por el proyecto. La valoración de la investigación se imponía claramente sobre las restantes actividades docentes; lo que, reforzado con otras acciones³ entre la Universidad y el CONICET, parecía dar indicios de un cambio de rumbo hacia un modelo de universidad y una facultad más orientada a la producción de conocimiento que a la enseñanza de la ingeniería.

Las pautas prefijadas muestran cómo el financiamiento aparece condicionado al cumplimiento de determinados lineamientos establecidos, marcando de algún modo “... el camino por el cual uno podía ir...” (Entrevistado N° 13). Los fondos para la mejora, ligados a los resultados de la acreditación de la calidad invitan a preguntarnos sobre la tensión que esta modalidad de provisión de recursos genera entre regulación estatal y autonomía universitaria.

Participación de las estructuras formales de gobierno

Los programas de la SPU requieren para la coordinación y seguimiento de sus programas la designación de unidades ejecutoras, las que han ido desplazando la toma de decisiones desde los órganos colegiados hacia grupos de académicos (Suasnabar, 2001). Los órganos de gobierno “al estructurarse por un mix de lógica política y lógica académica” (Suasnabar, 2001, p. 60) se vuelven lentos e ineficaces para operativizar las medidas que imponen estos programas. En este sentido, el análisis del PROMEI en la facultad dejó en evidencia el desplazamiento del Consejo Directivo en la toma de decisiones en relación al proyecto y el surgimiento de nue-

desarrollo y transferencia tecnológica; y Componente D: Infraestructura, Equipamiento y Bibliografía (Plan Plurianual 2005-2007).

³ Se refiere a la creación del Centro de Estudios Avanzados en Ingeniería y Tecnología (IDIT) (La Mañana de Córdoba, 2015).

vas estructuras de conducción: “*Eso lo manejaban ellos (el equipo responsable de proyecto), yo no tenía participación (como Secretario), y el Consejo Directivo tampoco*” (Entrevistado N° 3).

Como señala Ariadna Guaglianone (2013), parece evidenciarse que a partir de estas políticas, el poder de las universidades comienza a localizarse alrededor de grupos de interés más que en los órganos de gobierno, “permitiendo a las instituciones funcionar según una lógica interna a pesar de las contradicciones que esto genera” (Guaglianone, 2013, p. 30). El PROMEI, como parte de las nuevas políticas de asignación de fondos a las universidades públicas, demandó la creación de un equipo responsable de proyecto, cuyo poder parece legitimarse en la condición de pares de sus miembros y en la agilidad para la toma de decisiones. Así lo refirieron los protagonistas: “*¿Vinculación con el equipo responsable de proyecto?, directa [.....] estábamos trabajando entre pares...*” (Entrevistado N° 7).

La emergencia de nuevos actores, los directores de proyectos, dirigidos a la coordinación y seguimiento técnico del proyecto se erigen sobre la base de una nueva fuente de poder: el conocimiento del proyecto. Las decisiones son tomadas por los que saben y conocen el proyecto, “*los que leyeron todo*” (Entrevistado N° 7).

Como se deriva de lo expuesto, la legitimidad para tomar decisiones parece haberse basado en el conocimiento del proyecto, la celeridad y el reconocimiento de sus pares, lo que exigió a los responsables importantes niveles de involucramiento y dedicación.

El proceso de toma de decisiones

Reconocer a los actores universitarios como “sujetos activos” del texto político (Miranda, 2011) motivó la indagación acerca de quiénes participaron en el proceso de toma de decisiones. Las respuestas permitieron construir un conjunto de categorías de análisis, donde la influencia de ciertos organismos académicos y administrativos⁴ de la Facultad dieron origen a algunas de estas categorías. Las mismas fueron designadas como: “*mesa chica*”, “*nivel de Escuela*”, “*el CAPA como espacio de construcción de acuerdos*” y “*el papel de los departamentos*”.

En el nivel de “*mesa chica*”, las decisiones sobre el monto “*que le correspondía a cada carrera*”, parece concentrarse alrededor de un grupo reducido de académi-

4 Se refiere a las Escuelas por carreras, Departamentos Didácticos-Científicos y Consejo Asesor de Planificación Académica (CAPA), según Ordenanza que aprueba la Organización Académico-Administrativa de la facultad (Ordenanza 01-HCD-199, modificada por 05-HCD-2007 y Ordenanza 04-HCD-2009, Texto Ordenado 745-T-2010).

cos, aunque algunos protagonistas sugirieron que esta decisión se tomó en el mayor nivel de decisión unipersonal de la Facultad. En este sentido, algunos entrevistados despersonalizaron estas decisiones “que venían de arriba” refiriéndose reiteradamente a “la Facultad”, mientras que otros, atribuyeron la responsabilidad sobre la distribución de recursos a las autoridades de la unidad académica.

Se reconoce un segundo nivel, el “nivel de Escuela”. Refiere a los márgenes de actuación hacia el interior de cada una de ellas, donde sus directores tenían como objetivo direccionar los fondos del PROMEI hacia los puntos observados u objetivos en las acreditaciones.

El CAPA, Consejo que agrupa a las máximas autoridades de las carreras, se constituyó en el espacio en el que se construyeron y cimentaron compromisos en torno a varias cuestiones. Allí los Directores de carrera acordaban los montos a definir para los laboratorios de uso común y analizaban además la superposición de pedidos de equipamiento de un Departamento en varias Escuelas, “... *se trataba de que no hubiera repetición entre los pedidos para poder aprovechar mejor los recursos*” (Entrevistado N° 9).

Resulta importante destacar que las Escuelas fueron los organismos encargados de llevar adelante el PROMEI, quedando los Departamentos al margen de la toma de decisiones, con el argumento de que los fondos debían destinarse a mejorar las carreras. La participación de estos dependía del vínculo que mantenían con las Escuelas y los fondos que recibían quedaban supeditados al accionar de los directores de Escuelas, con las atribuciones otorgadas por su cargo.

La distribución de fondos puso en evidencia rasgos de una cultura institucional, típica de las disciplinas aplicadas, en cuyo discurso prevaleció el “hacer” en lugar de debatir: “... *acá no hacemos política, acá hacemos ingeniería*” (Entrevistado N° 3). La postura pragmática asumida por los académicos permitió, en su percepción, lograr el mayor aprovechamiento de los recursos que proponía el proyecto. Salvo algunas disconformidades puntuales, no aparecieron debates o cuestionamientos respecto de los criterios de distribución. De este modo, el PROMEI se presentó dentro de la institución como un “...*como un proceso técnico de adquisición de insumos...*” (Entrevistado N° 3).

PROMEI = Crecimiento de planta docente

Con el objetivo de reconstruir el sentido que los actores de distintas carreras otorgaron al PROMEI se analizaron los montos asignados a una cada de las seis

carreras acreditadas, según los Componentes financiados por el PROMEI. Los siguientes diagramas ilustran la participación de los distintos rubros en cada una de las carreras evaluadas.

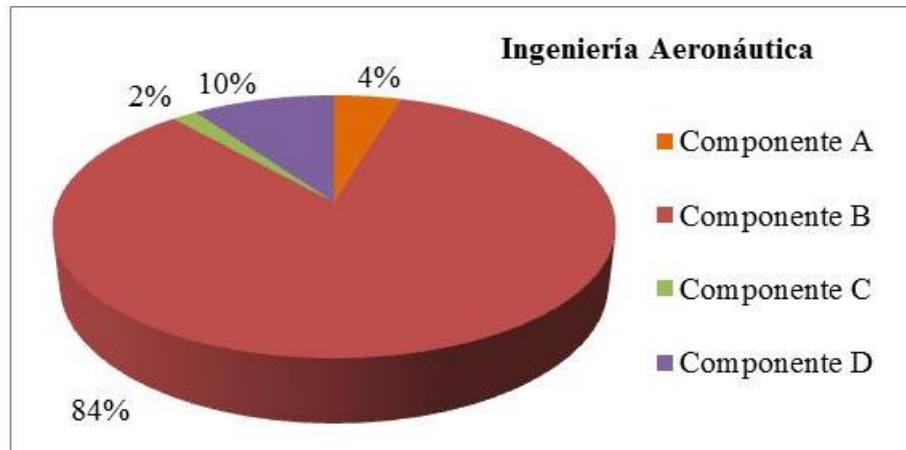


Gráfico 1: Participación de los Componentes en la carrera de ingeniería aeronáutica.⁵

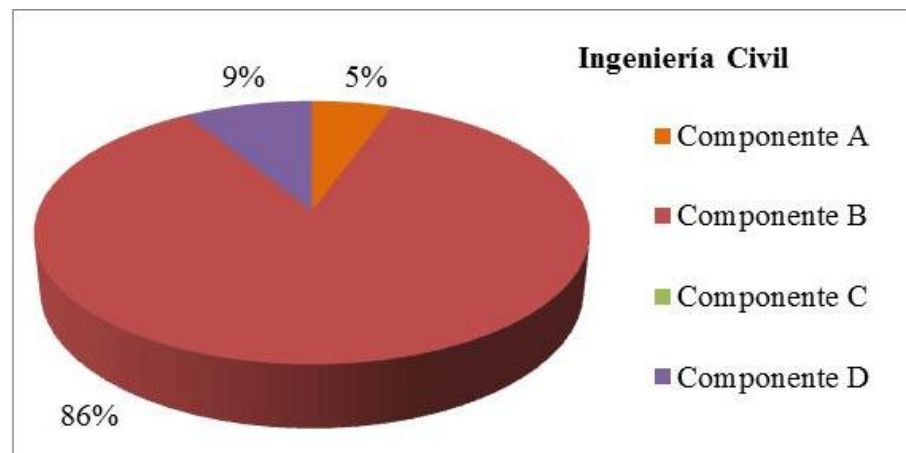


Gráfico 2: Participación de los Componentes en la carrera de ingeniería civil.

⁵ Fuente: Elaboración propia en base a datos del Convenio MECyT 737/05 (FCEfyN, UNC, 2005).

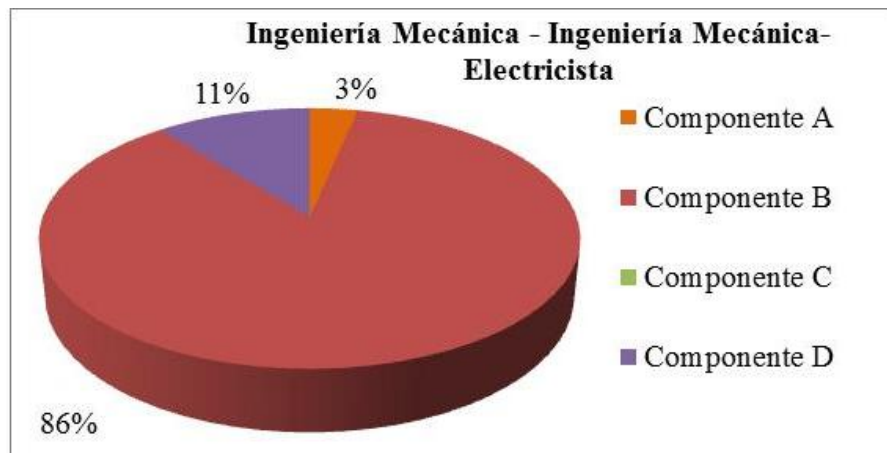


Gráfico 3: Participación de los Componentes en la carrera de ingeniería mecánica e ingeniería mecánica-electricista.

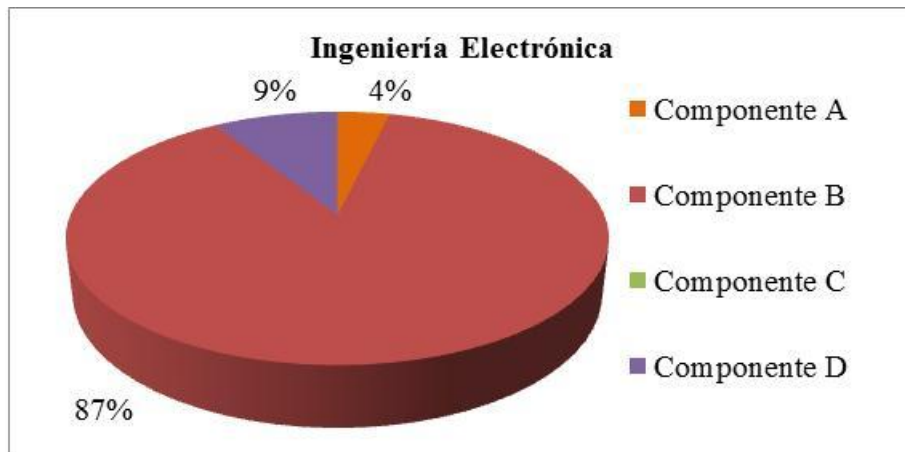


Gráfico 4: Participación de los Componentes en la carrera de ingeniería electrónica.

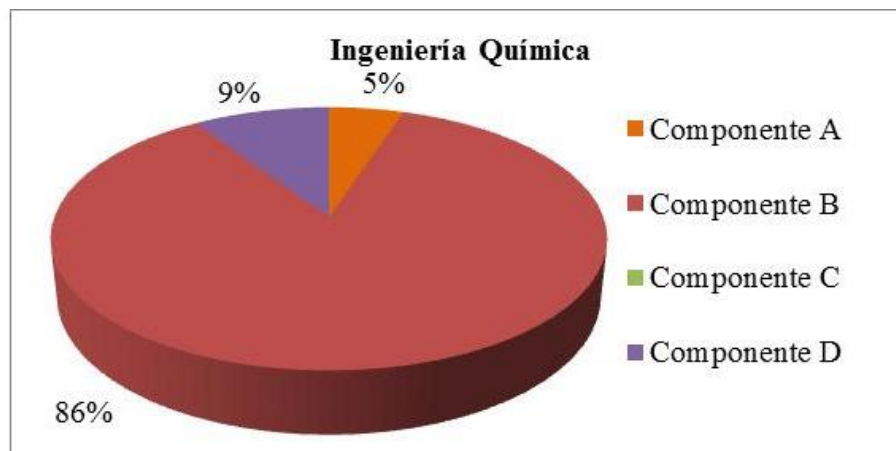


Gráfico 5: Participación de los Componentes en la carrera de ingeniería química.

Los gráficos precedentes muestran que todas las carreras otorgaron la misma importancia a los distintos Componentes, con diferencias porcentuales insignificantes entre ellas. Puede citarse como variante que la carrera de ingeniería aeronáutica fue la única que solicitó financiamiento para el Componente C, aunque la participación haya sido del 2%.

Para todas las carreras, se presenta un marcado privilegio del Componente B: Desarrollo y Mejoramiento de los Recursos Humanos Académicos, le sigue el Componente D: Infraestructura, Equipamiento y Bibliografía. El Componente A: Mejoramiento del proceso de formación de los futuros ingenieros, al igual que el Componente C: Investigación, desarrollo y transferencia tecnológica, no tuvieron una participación relevante. Esto motivó que se fueran desplazando poco a poco de los análisis, abriendo paso a otros aspectos no previstos que surgieron en el devenir de las entrevistas. La decisión metodológica se basó en que, como se muestra, algunos componentes fueron perdiendo relevancia y otros se vieron sobredimensionados, ya sea por la magnitud de los recursos asignados o por la importancia otorgada por los actores institucionales.

En consonancia con los gráficos precedentes, los entrevistados señalaron que el incremento de planta docente fue una de las mayores contribuciones del PROMEI a la unidad académica: “... *fundamentalmente PROMEI era vamos a mejorar todas las cargas docentes...*” (Entrevistado N° 7). Esta relevancia permitió definir a los Recursos Humanos Académicos como el sentido principal del proyecto en la Facultad.

Con la premisa de aprovechar estos recursos que se presentaban sin límite, donde “...*todos los que quisieron y además los que aplicaban los pudieron tomar...*” (Entrevistado N° 10), la unidad académica desplegó un conjunto de estrategias en esta dirección. Éstas fueron denominadas como estrategia de “liberar puntos”, “nuevas fuentes de radicación” y “selección personalizada”.

La estrategia de “liberar puntos” consistió en que aquellos docentes que cumplieran con los requisitos definidos por el proyecto solicitaran aumento de dedicación, aun cuando no estuviera en sus planes dedicarse a la actividad académica a tiempo completo, con la intención implícita de que, una vez consolidado el cargo, “liberaran” esos puntos y pudieran destinarse a otros profesores.

Otro de los mecanismos que parece haber desplegado la Facultad, y que se denominó “nuevas fuentes de radicación”, fue convocar a posibles candidatos que trabajaran en otras facultades, a becarios de CONICET y a profesionales vinculados al sector privado, además de “*recuperar a los cerebros que se habían ido del país...*” (Entrevistado N° 1).

La estrategia de convocatoria de docentes para reconversión de cargo como para radicación fue a través de una “selección personalizada”, más que por una convocatoria abierta, con un modo de comunicación masiva: “...una estrategia que tuvo la Facultad es que entraran conocidos, entonces un poco se recomendaba a la gente que uno sabía que iba a trabajar” (Entrevistado N° 21).

La convocatoria de docentes al interior de la institución parece no haber sido suficientemente amplia y puso al descubierto ciertos límites en torno a la comunicación, mencionada por algunos actores. En este sentido, los entrevistados reconocen que se trata de un problema común a la universidad y que la información parece circular en determinados niveles de toma de decisiones y no otros.

Es importante señalar que, en disciplinas aplicadas como la ingeniería, el aumento de cargos debió enfrentar una serie de dificultades. Entre ellas, se mencionó la de conseguir docentes a tiempo completo. El trabajo fuera del ámbito académico se presenta en la mayoría de los casos, como la opción más rentable para los profesionales de estas áreas. Las escasas titulaciones en postgrado y la tradición disciplinar se presentaron también como factores que desalentaron el incremento de dedicación.

Aumentar la cantidad y dedicación de sus docentes, supuso para la unidad académica una colmatación de los espacios disponibles: “... o sea que tenemos más gente y no tenemos espacio...” (Entrevistado N° 5), cuestión que no ha sido resuelta.

Se ha reconocido además, en algunos casos, que el aumento de dedicación no produjo los cambios esperados en los hábitos de trabajo. En las áreas disciplinares aplicadas predominan los cargos de escasa cantidad de horas de dedicación. La Facultad resulta ser para muchos, un lugar de paso “...la gente no reconoce esto como su ámbito de trabajo...” (Entrevistado N° 3). En este sentido, el requerimiento de dedicación exclusiva del PROMEI parece tensionar la cultura disciplinar y abre interrogantes sobre la orientación que el cambio de dedicación estaría operando en el nivel de la institución. Este uno de los aspectos en que con mayor claridad se muestran las reinterpretaciones y las recreaciones del texto de la política. En palabras de un entrevistado: “... yo creo que hay carreras donde hay que tener muchos full-time y carreras donde necesitan que el tipo esté trabajando en la calle, venga y transmita su experiencia, ingeniería es una de ellas. Entonces si te dan para full-time ¿qué experiencia profesional puedes transmitir?...” (Entrevistado N° 12).

Otros sentidos más allá de los Recursos Humanos

Un aporte muy valorado del PROMEI, luego del crecimiento de planta docente, fue la adquisición de Equipamiento y Bibliografía, lo que permitió considerarlo como otro de los sentidos atribuidos al proyecto. El hecho que este componente financiable fuera no recurrente, despertó inquietudes acerca del sostenimiento en el tiempo de estas acciones. Los análisis permitieron identificar una serie de estrategias desplegadas por la institución que estarían contribuyendo al mantenimiento y actualización de las mejoras *logradas* “*el PROMEI nos impulsó y después la pudimos rebuscar de otra manera.*” (Entrevistado N° 3). Estas estrategias fueron denominadas como: “a cargo de unidad académica”, “aportes por centros de vinculación” e “ingresos por proyectos”.

La estrategia designada como “a cargo de unidad académica”, consistió en definir un porcentaje, sobre el aporte total percibido por el proyecto, que quedaría a disposición de la Facultad a fin de atender la demanda de insumos de aquellos laboratorios que necesitan una reposición constante, como es el caso de ingeniería química; como así también a la actualización de biblioteca y de otras áreas que redundaran en beneficio para toda la Facultad. Este fondo, que parece haberse acordado durante el PROMEI I, se mantuvo con el resto de los Programas de Calidad en los que participó posteriormente la Facultad: “... *lo que se manejó como unidad académica al principio se mantuvo en los PROMEI que vinieron después...*” (Entrevistado N° 13).

La estrategia adoptada para el sostenimiento de gastos no recurrentes, a nivel de la gestión de los Departamentos es a través un porcentaje sobre el monto percibido por los centros de vinculación (“aportes por Centros de Vinculación”), en concepto de producción de bienes o realización de servicios a terceros: “*Todo el laboratorio se mantiene con fondos propios, todo trabajos a terceros...*” (Entrevistado N° 18).

Los actores refieren también a otras estrategias de acceso al financiamiento para la actualización de equipos y compras de insumos (“ingresos por proyectos”), a través de la participación en otros programas y proyectos de investigación financiados por agencias estatales cuyo objetivo es promover la investigación científica y tecnológica de las universidades públicas.

A modo de cierre

El trabajo intentó mostrar cómo textos, discursos y estrategias se amalgamaron en un contexto específico, el contexto de la práctica y cómo se fueron construyendo

y resignificando algunos de los principales sentidos que los actores, en tanto traductores sujetos a múltiples influencias, otorgaron a esa política específica.

Para concluir se presentan dos reflexiones finales. Por una parte, lo que podría considerarse un sentido más general construido por los actores, tiene relación con el significado de la mejora impulsada por el PROMEI. Sobre este punto, los entrevistados coinciden en que el proyecto fue “...una bendición... que no creo que pase otra vez en la vida...” (Entrevistado N° 5) “...nos enteramos de esto y ahí empezamos a hacer un montón de acciones tendiente a aprovechar lo más posible los recursos estos que eran, digamos inusuales, para la historia de la facultad...” (Entrevistado N° 7). Considerando la situación de postergación histórica, en términos de inversiones, sufrida por las carreras de ingeniería, contar con fondos para incrementar la planta docente y el equipamiento de la unidad académica fue vivido como “LA” oportunidad de progreso para la institución.

Por otra parte, aparece con fuerza la necesidad de continuidad y sostenimiento en el tiempo de la provisión de recursos que garanticen la consolidación de las acciones emprendidas una vez finalizado el plazo de ejecución. Se convierte en un punto crítico toda vez que la capacidad instalada puede perderse, incluida la capacidad adquirida para la formulación de proyectos de mejora. También se requiere asegurar a las instituciones el tiempo necesario para hacer un balance de sus necesidades y logros. Esta cuestión interpela en igual medida a las universidades y al Estado. Puede considerarse un avance en ese sentido el hecho de los programas como el aquí estudiado incluyen como componente financiable la ampliación de la planta docente, por lo que esos recursos se consolidan en los presupuestos universitarios.

Se abren nuevas preguntas sobre la consolidación de los cambios cuando deja de atenderse la “materialidad de la política” (Braun et al., 2011)

Bibliografía

- Arana, M.** (2002). Incentivos en las universidades públicas: aproximación a los casos mexicano y argentino. *Revista FACES Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata, año 8, núm. 14*. Consultado el 10 de marzo de 2014. <http://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/96>
- Atairo, D.** (2008). Trama sociopolítica del gobierno universitario: análisis del funcionamiento de los órganos de gobierno a partir de la implementación de una política universitaria. *Revista Fundamentos en Humanidades, año IX, núm. 1*

- (17/2008), pp. 85-110. Consultado el 19 de marzo de 2014.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18417105>
- Ball, S. J.** (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: La teoría estratégica. *Páginas, 2/3*, pp.19-33. Traducción: Estela M. Miranda
- Braun, A.; Ball, S. J. & Maguire, M.** (2010) Policy Enactments in the UK secondary school: Examining policy, practices and school positioning. *Journal of Education Policy 25:4*, pp.547-560.
- Braun, A.; Ball, S. J. ; Maguire, M. & Hostins, K.** (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, Vol. 32, n.4*, pp. 585-596.
- Casajús, R.** (2010). *Autonomía y heteronomía en la relación Universidad-Estado. Un estudio microsociológico sobre el proceso de diseño del PROMEI y su procesamiento institucional en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata* [en línea]. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Consultado el 07 de marzo de 2013.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.480.pdf>
- Castro, J.** (2003). Fondos competitivos y cambio académico e institucional en las universidades públicas argentinas. El caso del FOMECE. *Documento de trabajo N° 100, Universidad de Belgrano*. Consultado el 12 de marzo de 2014.
http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos//110_castro.pdf
- Claverie, J., & García de Fanelli, A.** (2013). Políticas públicas para la mejora de la calidad de las carreras de ingeniería: Estudio de caso del PROMEI en la Argentina. *RAES Revista Argentina de Educación Superior, ISSN 1852-8171, año 5, núm. 6*. Consultado el 12 de marzo de 2014. http://raes.org.ar/revistas/raes6_art1.pdf
- CONEAU (2004). Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. *Resoluciones N° 563/04; 564/04; 565/04; 566/04; 567/04 y 219/05*.
- Escudero, C.** (2011). Fondos competitivos: el caso del fondo para el mejoramiento de la calidad en la Universidad Nacional de Córdoba. *Repositório de Conteúdo Digital. Universidade Federal de Santa Catarina*. Consultado el 08 de 03 de 2014.
<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/32850>
- FCEfyN (2005). Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales. *Convenio MECyT N° 737/05 Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería-Plan Plurianual 2005-2008*.
- FCEfyN (2010). Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales. *Texto Ordenado 745-T-2010: Estructura de la organización académico-administrativa de la Facultad*.

- García de Fanelli, A.** (2006). Los contratos-programa en las universidades: Lecciones de la comparación internacional. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 14, núm. 11, pp. 1-26. Consultado el 10 de marzo de 2014. <http://eppa.asu.edu/eppa/>
- García de Fanelli, A.** (2012). Acreditación de la calidad y financiamiento. Potenciando el cambio universitario vía programas no competitivos de mejora. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, ISSN 1068-2341, vol. 20, núm. 22. Consultado el 07 de 03 de 2013. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1023>
- Greco, C., & Greco, M.** (2010). Financiamiento de las universidades. Modelos de asignación presupuestaria. Análisis y tendencias actuales. *Revista Pensamiento Universitario*, n° 11, 29-35.
- Guaglione, A.** (2013). *Políticas de evaluación y acreditación en las universidades Argentinas*. Buenos Aires: Teseo.
- Krotsch, P.** (2001). *Educación Superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- La Mañana de Córdoba (2015). La UNC creó Instituto de Estudios Avanzados en Ingeniería y Tecnología. 13 de Febrero de 2015. Obtenido de: <http://www.lmcordoba.com.ar/>
- Miranda, E.** (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 E. Miranda & N. Paciulli Bryan (Eds.). *(Re) Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil* (págs. 105-126). Córdoba: Centro de publicaciones. Facultad de Filosofía y Humanidades. Pab. Francia Anexo. Ciudad Universitaria.
- Miranda, E., & Ares Bargas, V.** (2011). Evaluación del trabajo académico: nuevas prácticas, nuevas subjetividades en la cultura de la performatividad. *Repositório Institucional. UFCS Campus Florianópolis. Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária. XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Consultado el 06 de marzo de 2014. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/25958>
- Miranda, E.** (2014). Contribuciones de Stephen Ball a la investigación sobre políticas educacionales como campo teórico. *II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa, RELEPE/UFPR, Curitiba, Brasil*. Consultado el 09 de febrero de 2015. http://www.jornadasrelepe.com.br/img_editor/Texto%20completo%20Estela.pdf
- Prati, M.** (2003). El impacto del Programa de Incentivos a partir de las percepciones de los académicos. *Memoria Académica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata*. Consultado el 06 de marzo de 2014. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.536/te.536.pdf>

- Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación. (1995). *Decreto Nacional 499/95. Decreto reglamentario de la ley 24521 de educación superior*. Consultado el 03 de febrero de 2015. http://www.me.gov.ar/spu/legislacion/Ley_24_521/Decretos_Ley_24_521/Decreto_Nacional_No_499/decreto_nacional_no_499.html
- Ribeiro Comar, S.** (2014). Abordagem do ciclo de políticas como instrumento de análise da política para avaliação expressa no projeto principal de educação da América Latina e Caribe. *II Jornadas Latinoamericanas de Estudos Epistemológicos em Política Educativa, Curitiba, Brasil*. Consultado el 15 de diciembre de 2014. <http://www.relepe.org/index.php/biblioteca-tematica/89-biblioteca-tematica/metodologias-para-el-analisis-y-la-investigacion-en-politicas-educativas>
- SPU. (2005b). Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias. *Plan Plurianual 2005-2007. Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería (PROMEI)*.
- Suasnabar, C.** (2001). Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentina: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica. *Revista Brasileira de Educação, N° 17*. Consultado el 29 de enero de 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000200005>
- Silva Montes, C.** (2007). Evaluación y burocracia: medir igual a los diferentes. *Revista de la Educación Superior, vol. XXXVI (3), núm. 143*. Consultado el 20 de abril de 2014. <http://www.redalyc.org/pdf/604/60414301.pdf>
- Villanueva, E.** (2008). La acreditación en contexto de cambio: El caso de las carreras de ingeniería en Argentina. *Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 13, núm. 3, pp. 793-805*. Consultado el 18 de 04 de 2014. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114874009>

Los tipos de universidades y el aseguramiento de la calidad institucional en Chile

MARÍA JACQUELINE ROJAS

DANIEL A. LÓPEZ

mjrojas@upla.cl

Universidad de Playa Ancha

Introducción

Las políticas de expansión de la matrícula de Educación Superior¹ y el aseguramiento de la calidad en las universidades chilenas están vinculados estrechamente (CNAP, 2007; Brunner, 2008). En los últimos años se ha verificado un incremento exponencial de la oferta de carreras profesionales y técnicas de Educación Superior, del número de estudiantes y un aumento y diversificación de las instituciones de Educación Superior, lo cual si bien responde a un conjunto complejo de factores tanto culturales, económicos y sociales, se ha dado en un contexto desregulado de la Educación Superior. Entre los años 60 a los 80 la tasa de escolarización terciaria en Chile no superó el 16% considerando el acceso a la formación universitaria sólo de una elite. Posteriormente se produce un proceso de masificación que alcanza hoy casi el acceso universal, con tasas que superan el promedio de los países de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD), los cuales poseen altos niveles de desarrollo (Brunner, 2015). Las universidades contribuyen con cerca del 60% de la cobertura de Educación terciaria y más del 55% de ella radica en las nuevas universidades privadas creadas a partir de la reforma de la Educación Superior de 1981, durante el gobierno militar. En ese momento se aplicaron medidas de desregulación con el objetivo de incrementar la cobertura de la educación terciaria y disminuir el financiamiento público. En los últimos años el financiamiento privado ha llegado a ser tan alto que ha motivado importantes movilizaciones estudiantiles y propuestas de nuevas reformas de la Educación Superior, (Bellei et al, 2017; López y Prado, 2016). La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza promulgada en 1990 estableció sólo en términos generales un sistema regulatorio de la calidad. En este contexto los procesos regulatorios asociados al mejoramiento

1 Se entiende por instituciones de Educación Superior a Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica.

y aseguramiento de la calidad han sido la política pública de mayor impacto aplicada en la Educación Superior chilena en la última década. Los procesos de acreditación de universidades en Chile sólo comenzaron a desarrollarse a partir del año 2003 de manera experimental, voluntaria y sin un marco jurídico específico hasta el año 2007, cuando se promulgó una ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CNAP, 2007; Espinoza y González, 2012; Espinoza y González, 2013) y al igual que en otros países de Latinoamérica se crearon y consolidaron agencias y organismos encargados de la aplicación de los sistemas de aseguramiento de la calidad (González, 2005; Fernández Lamarra, 2004, 2007; CINDA 2007; Rodríguez, 2009).

El rol del Estado ha ido migrando desde asegurar el financiamiento a asegurar la calidad de las universidades y sus programas, tanto públicas como privadas, como una forma de generar fe pública en la Educación Superior. Actualmente casi la totalidad de las universidades chilenas que gozan de autonomía se han sometido a uno ó más procesos de acreditación institucional, con diversos resultados en términos del número de años de acreditación y las áreas acreditadas. Los resultados de estos procesos han impactado no solo en el reconocimiento público del quehacer de la institución, sino también en el funcionamiento de ellas, así como en la demanda de estudiantes a cada Universidad y en el acceso a algunos de los instrumentos de financiamiento público a los que se asociaron dichos resultados (Zapata y Tejeda, 2009; Espinoza y González, 2013). Como consecuencia se han discutido los procedimientos involucrados en la acreditación de universidades, en particular si es adecuado aplicar procedimientos únicos a instituciones distintas en sus propósitos y misiones, aun cuando, precisamente la acreditación opera en contextos de diversidad institucional (Salazar y Caillón, 2012). A nivel internacional, el tratamiento de este tema va desde procedimientos estandarizados a auto-acreditaciones específicas para cada institución (Woodhouse, 2013).

Para verificar si es posible aplicar procedimientos de aseguramiento de la calidad común para un sistema heterogéneo de universidades, como ocurre en Chile, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Influye el tipo de universidades en los resultados que se han obtenido en los procesos de acreditación institucional?; ¿Cuál es el comportamiento de los distintos tipos de universidades en su grado de consistencia, según los resultados de la acreditación institucional?; ¿Es distinta la percepción de los actores internos y externos respecto de los procesos de aseguramiento de la calidad en universidades distintas? y ¿Existe aprendizaje institucional diferencial según el tipo de Universidad?.

Los procesos de acreditación institucional y los tipos de universidades en Chile.

La acreditación institucional en Chile es un proceso analítico que evalúa tanto la aplicación de procedimientos como de resultados de aseguramiento de la calidad en dos áreas obligatorias: docencia de pregrado y gestión institucional. Adicionalmente, las instituciones pueden optar por la acreditación en tres áreas electivas: investigación, docencia de postgrado y vinculación con el medio. El sistema de aseguramiento de la calidad no considera formalmente los distintos tipos de universidades, pero la opción de electividad en la acreditación en algunas de las áreas académicas, asume diferencias en los propósitos y en los tiempos de desarrollo relativo de las universidades chilenas. En Chile existen diferentes tipos de universidades según sus regímenes jurídicos y su asociación con el financiamiento público y sus mecanismos de control. Esta tipología está basada en aspectos históricos, referidos al origen de estas instituciones. También existen otras propuestas tipológicas de acuerdo a calidad y financiamiento. Según su definición jurídica y relación con el financiamiento público existen tres tipos de universidades: universidades estatales (n=18), dos de las cuales sólo han iniciado actividades el año 2016, por lo tanto no presentan aún participación en procesos de acreditación; universidades privadas adscritas al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) (n=9). Todas ellas tienen financiamiento público, pero difieren en que sólo las primeras tienen control público. Todas ellas son instituciones tradicionales y provienen de sedes que se transformaron en universidades autónomas, tanto estatales como privadas (“universidades derivadas”). Una tercera categoría son las universidades privadas no adscritas al CRUCH, creadas a partir de la reforma de 1981 las cuales no acceden a las principales fuentes de financiamiento público (n=35)² (Bernasconi y Rojas, 2004; Brunner y Uribe, 2007; Brunner, 2008; SIES, 2016). Eventualmente estas diferencias podrían expresarse en los resultados de los procesos de acreditación institucional, dado que los procedimientos existentes no asumen estas particularidades.

A principios del año 2017, de acuerdo a la información publicada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2017), del total de universidades presentadas

² Del grupo de universidades privadas dos se encuentran en proceso de licenciamiento y dos en proceso de cierre, a la fecha.

a procesos de acreditación (n=55)³ se encuentra acreditado el 85,5%, un 14,5% de las universidades no están acreditadas. Adicionalmente 3 universidades se encuentran fuera del sistema, tanto las universidades no acreditadas como las que se encuentran fuera del sistema corresponden a universidades privadas no adscritas al CRUCH. Un 43,6%, principalmente universidades del CRUCH, están acreditadas en investigación y sólo el 23,6% en docencia de postgrado, siendo en su mayoría las universidades privadas del CRUCH. Un 23,6% de las universidades tiene acreditada las cinco áreas (dos obligatorias y tres electivas), estas son principalmente las universidades del CRUCH y solo un 5,5% tiene el máximo de años acreditada. Como el período de acreditación varía entre 2 y 7 años, la acreditación en las áreas electivas se ha concentrado en aquellas universidades que han obtenido mayores tiempos de acreditación (López *et al*, 2015).

En forma adicional, recientemente se han propuesto otras tipologías de universidades que podrían ser interpretadas, más bien, como consecuencia de los procesos de acreditación.

Se han considerado asociaciones entre acreditación institucional y rentabilidad sobre el patrimonio, la asociación de estas variables ha definido cuatro grupos de universidades: con alta acreditación (sobre la media de años) y alta rentabilidad; alta acreditación y baja rentabilidad. En ambos grupos existen universidades públicas y privadas y también otros dos grupos bajo el promedio de años de acreditación con alta y baja rentabilidad (Rodríguez *et al*, 2015). También se han considerado variables académicas, que incluyen a la calidad así como al tamaño, estableciéndose universidades definidas por su accesibilidad y por sus desempeños académicos (Muñoz y Blanco, 2013), igualmente existen clasificaciones basadas en el funcionamiento histórico, donde se recogen principalmente las variables de financiamiento y ubicación territorial de las universidades (Améstica *et al*, 2014 ; OCDE, 2009). Previamente se han propuesto en la discusión de políticas universitarias, otras clasificaciones en base a ciertos atributos significativos de las instituciones relacionados con la investigación y la docencia que realizan. En este sentido la clasificación de Reyes y Rosso (2012), consideró las variables de oferta y no oferta de programas de doctorados y el desarrollo de la investigación, según publicaciones indexadas, categorizando a las universidades en cuatro grupos:(a) universidades docentes, (b) universidades docentes con proyección en investigación, (c) universidades con investigación y doctorados en áreas selectivas y (d) universidades de investigación y doctorados. La clasificación propuesta por Torres y Zenteno (2011) utilizando va-

3 Se consideran 25 universidades del CRUCH y 30 universidades privadas autónomas, vigentes a la fecha.

riables como niveles de selectividad, de investigación, de acreditación, de retención de matrícula, de retardos en la titulación, de autonomía institucional, de especialización de su oferta y de tamaño establece dos tipologías: universidades selectivas y universidades no selectivas, verificándose en cada grupo presencia de universidades estatales, privadas CRUCH y privadas no CRUCH. Parada (2010) propone una categorización tridimensional distinguiendo el tipo de propiedad, la organización jurídica, y los productos y servicios que ofrece una universidad, proponiendo tres grandes tipos de universidades: completas (públicas puras, privadas puras y semi-públicas), docentes (docentes públicas, docentes privadas) y de investigación y Brunner (2009) las clasificó en 7 grupos según su grado de selectividad y composición social. Existen críticas y evaluaciones de clasificaciones y ranking (Bernasconi, 2006; Reyes, 2016), pero sigue siendo un tema abierto. Cualquiera sea la tipología utilizada, la distribución de las universidades estatales y privadas no se corresponde estrictamente con su carácter jurídico. La existencia de tipos de universidades, excede la sola discusión de la forma como evalúan su calidad, sino que se ha asociado al financiamiento. Los aportes del Estado para el financiamiento de estudiantes carenciados socialmente se determina por aranceles de referencia establecidos en bases a desempeños diferenciales. Del mismo modo ha existido un extenso debate sobre el sentido y alcance del concepto de universidad pública (Brunner y Peña, 2011). En la práctica se trata de que el trato del Estado hacia algunas universidades privadas sea paritario al que se entrega a las universidades estatales. Por ello se indica como pública a la universidad que genera bienes públicos. Esta es una discusión abierta. (Sepúlveda, 2011).

Mecanismos de acreditación institucional a nivel internacional

El rápido cambio de la educación universitaria desde una concepción elitaria a una más universal a nivel mundial ha generado un amplio rango de procedimientos para asegurar la calidad de las instituciones (Brennan y Shah, 2000; Woodhouse, 2013; Chen y Hou, 2016). El método más usado es el de la acreditación por evaluación externa (Stensaker *et al*, 2011), sin embargo, la gran expansión que ha tenido la matrícula y la diversificación de las instituciones de educación superior ha estimulado la aplicación de otros métodos que asumen la diversidad institucional. Para asegurar la integridad y autonomía de las instituciones, se han incorporado procesos autoevaluativos y sistemas mixtos (Vanhoof y Petegem, 2007). En particular las características de las universidades son determinadas por la influencia diferencial

de aspectos tales como el cambio demográfico, la caída en el financiamiento público, la internacionalización y el desarrollo tecnológico. Producto de ello se reconocen: universidades docentes y universidades de investigación; con campus internacionales y solo con actividades nacionales; masivas y con altos grados de selectividad; con modalidades docentes tradicionales y on line, entre otros aspectos. También se dispone de tipos de universidades diferenciadas por su calidad y reputación explicadas por sus capacidades estratégicas y organizacionales (Thoenig y Paradeise, 2016).

Por lo tanto un grupo único de estándares podría generar restricciones en el cumplimiento de los propósitos de la acreditación. En el caso chileno los procesos de acreditación han combinado auto-acreditación y evaluación externa, la que es realizada por pares evaluadores nacionales y pares extranjeros y se utilizan criterios de calidad y dimensiones, pero no estándares (Lemaitre, 2005).

Varios países están implementando procesos de auto-acreditación, definida esta como las prácticas internas en instituciones que evidencian madurez institucional y les permiten ser exceptuadas de evaluaciones externas (INQAAHZ, 2014) ó como una reflexión colectiva realizada por una universidad para alcanzar una mejor comprensión de sí misma y lograr sus objetivos. Estos mecanismos están implementados con estándares diversificados y flexibles, existiendo algunas evidencias de buenos resultados (Chen y Hou, 2016).

Las universidades chilenas constituyen un buen caso de estudio porque existe una experiencia de acreditación institucional de casi 20 años, con disponibilidad de información pertinente y actualizada para el análisis y porque existen tipos de universidades diferenciadas por sus trayectorias, financiamiento y control.

Los resultados que podrían obtenerse de esta clase de análisis, son un importante insumo para determinar eventuales cambios en los sistemas de aseguramiento de la calidad de sus universidades. La reforma de la Educación Superior en Chile y los conflictos en el financiamiento de universidades de distinto tipo que se han suscitado en los últimos años, hacen de este tema, un aspecto relevante (López y Prado, 2016).

Los resultados de los procesos de acreditación institucional en Chile, según los tipos de universidades

La pregunta ¿Cuál es el comportamiento de los diferentes tipos de universidades en su grado de consistencia, según resultados de la acreditación institucional?

puede ser respondida de distintas maneras. Dada la variabilidad existente en desarrollo académico, acceso al financiamiento, actividades de investigación y postgrado, compromisos locales o regionales, antigüedad, número de estudiantes y otras variables dentro de las universidades estatales como privadas del CRUCH y las privadas no adscritas al CRUCH existirían dificultades para establecer patrones y también para suponer bajos niveles de consistencia dentro de cada uno de estos tres grupos de universidades.

López *et al* (2015) evidenciaron, usando métodos multivariados, que las universidades privadas no adscritas al CRUCH tienen un 97% de homogeneidad que es mayor que el de las universidades privadas del CRUCH y las estatales. No obstante, los tres tipos de universidades tienen altos niveles de afiliación a sus respectivos grupos, definidos por la variable jurídica, lo cual además respalda la afirmación que la existencia de grupos de universidades es un hecho real.

En la clasificación de universidades que discrimina las llamadas universidades de acreditación respecto de universidades de investigación, masivas, elitistas y no elitistas, a partir de variables como investigación, tamaño, composición, entre otras (Muñoz y Blanco, 2013), las denominadas universidades de acreditación constituyen el mayor grupo de instituciones (n=20) y salvo un caso, todas ellas pertenecen al CRUCH, tanto estatales como privadas. Las universidades de investigación (n=3) se concentran también en universidades del CRUCH, en cambio las masivas, elitistas y no elitistas están principalmente representadas por universidades privadas no adscritas al CRUCH, salvo varios casos de universidades estatales. Esta tipología confirma la consistencia de estos grupos y que las mayores variabilidades se dan en las universidades estatales.

Otra variable importante de tener en cuenta son las fuentes y magnitud del financiamiento (Améstica *et al*, 2014). Cuando se cruzan los niveles de acreditación institucional con la rentabilidad, Rodríguez *et al* (2015), han definido cuatro grupos que evidencian también una mayor variabilidad de las universidades estatales. En el estudio de López *et al*, (2015) los tipos de universidades evidencian consistencia y se generan patrones a pesar de los resultados diferenciales de los procesos de acreditación y de su financiamiento que se observan al interior de cada tipo de Universidad.

En los procesos regulatorios en universidades suelen combinarse la evaluación interna o autoevaluación con la evaluación de pares externos (Harvey y Knight, 1996). Si bien ambos procesos poseen ventajas y limitaciones (Stensaker *et al*, 2011), al menos en el caso de las universidades chilenas, no existen estudios comparados entre ambos procesos. Rojas y López (2016), han evidenciado que existe un

moderado grado de consistencia entre procesos internos y externos asociados a la calidad de la gestión institucional en un análisis de cuatro universidades, que aunque difieren en su carácter estatal/privado todas reciben aportes del Estado. Los patrones obtenidos no evidencian diferencias entre ellas. A pesar de las diferencias en sus regímenes jurídicos, antigüedad y tamaño, no se evidenciaron diferencias en la percepción de los actores internos con probabilidades de error menores de 0,01, en los siguientes criterios: propósitos institucionales; estructura organizacional y sistema de gobierno; recursos humanos, recursos financieros y materiales; diagnóstico, planificación, seguimiento y ajuste; análisis institucional; resultados obtenidos en los procesos de acreditación institucional. Por otro lado, si se utiliza una categorización multifactorial de estas universidades según sus desempeños (Muñoz y Blanco, 2013), todas las universidades consideradas en el estudio de Rojas y López (2016) corresponden al mismo grupo- aquellas denominadas universidades de acreditación- aunque difieren en el tiempo de acreditación institucional. Por lo tanto es posible inferir que los resultados de acreditación institucional no tienen impacto en la percepción de actores internos diversos (autoridades unipersonales y colegiadas, académicos y directivos gremiales) sobre la calidad de la gestión.

En este mismo grupo de universidades, al analizar los efectos en la gestión institucional no se evidenciaron diferencias en sus fortalezas. Los dos grupos de universidades (privadas CRUCH y estatales) mostraron estructuras organizacionales similares, se les reconoce fortalezas en la claridad de sus propósitos y fines, existencia de sistemas planificados de funcionamiento. Si bien se encuentran diferencias en las debilidades identificadas todas coinciden en que deben demostrar una mejor aplicación de procedimientos de aseguramiento de la calidad.

Respecto a los resultados de los procesos de acreditación institucional, el estudio de Rojas y López (2016) indicó que estos establecen un amplio rango y altas dispersiones respecto de variables asociadas y no asociadas a la acreditación, entre y dentro de los grupos de universidades definidas por su estatus jurídico. Dentro de los tres grupos las variables número de postgrados y número de postgrados acreditados presentó la mayor variación. Las variables con menos variación fueron distintas en los tres grupos, en el de las universidades estatales fueron número de carreras y promedio de años de acreditación, en el caso de las universidades privadas adscritas al CRUCH fueron promedio de años de acreditación y años de acreditación obtenidos en el último proceso, para el grupo de universidades privadas no adscritas al CRUCH, la antigüedad fue la variable que presentó menos variación.

Sin embargo, se dispone de evidencia reciente que el tiempo de acreditación institucional en procesos sucesivos ha aumentado en las universidades del CRUCH

especialmente en las universidades estatales, pero no en las nuevas universidades privadas. Ello ha sido interpretado como aprendizaje institucional (López *et al*, enviado). Aun existiendo una alta variabilidad dentro de cada tipo de Universidad en sus desempeños en la acreditación, el hecho que se generen diferencias entre estos grupos indica la existencia de factores diferenciadores. La variación en el tiempo de acreditación institucional está fuertemente asociado al número de áreas acreditadas, particularmente a la acreditación en investigación y en postgrado (López *et al*, 2015). Las universidades no adscritas al CRUCH son las que como grupo poseen menor desarrollo relativo en esas áreas. Debe considerarse además, que la investigación y los doctorados de excelencia están concentrados en pocas universidades (Espinoza y González, 2013; Santelices, 2015).

Por lo tanto, es posible concluir que la tipología más tradicional de las universidades chilenas solo se expresa en el aprendizaje institucional de los procesos de acreditación. En general, los resultados de la acreditación institucional después de 20 años, evidencian consistencia interna en los grupos de universidades establecidos por el grado de financiamiento y control público. Los modelos de gestión institucional no dan cuenta de patrones diferenciales en procesos internos y externos asociados al aseguramiento de la calidad aun cuando se trate de universidades de distintos tipos. Si bien las universidades estatales son las menos consistentes como grupo, son también las que evidencian el mayor grado de aprendizaje institucional según los resultados de la acreditación institucional. De acuerdo a estos resultados no existe evidencia suficiente para considerar como contradictorios, la diversidad de universidades con el disponer de procesos uniformes de acreditación institucional.

La revisión de la literatura sobre el tema muestra la existencia de diversas tipologías que han ido evolucionando a partir de la consideración de diversas variables para ayudar en la comprensión de lo que ocurre en el sistema universitario en un momento dado. Estas tipologías además han dado cuenta de la heterogeneidad del sistema y las características distintivas de las diversas instituciones. Sin embargo, éstas también han ido evolucionando en la medida que producto del contexto, emergen nuevas variables o condicionantes que pueden ir modificando la configuración de estos grupos. Frente a la tradicional tipología de universidades abordadas en este trabajo, (universidades del CRUCH y Universidades no CRUCH), algunos de los elementos que las diferenciaban han desaparecido. Por ejemplo, algunas universidades privadas no CRUCH se han adscrito al Sistema Único de Admisión a las universidades chilenas del Consejo de Rectores configurando un sistema único de selección para el ingreso a estas instituciones, con una normativa común aplicable a

todos los participantes. Más recientemente el tema de la gratuidad, que permite también el ingreso de las universidades privadas con exigencias de aseguramiento de la calidad a través de procesos de acreditación, de tal manera que las instituciones se han ido progresivamente acercando y por lo tanto estas nuevas condiciones van generando nuevas clasificaciones.

Bibliografía

- Améstica, Luis; Gaete, Héctor y Llinas-Audet, Xavier** (2014): Segmentación y clasificación de las universidades en Chile: desventajas de inicio y efectos de las políticas públicas de financiamiento. *Ingeniare*, 22(3):384-397.
- Bellei, Cristián; Cabalin, Cristian; Orellana Víctor** (2014): The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies, *Studies in Higher Education*, 39:3, 426-440.
- Bernasconi, Andrés** (2006): La difícil tarea de clasificar universidades. *Calidad en la Educación*, 25: 81-95
- Bernasconi, Andrés y Rojas, Fernando** (2004): Informe sobre Educación Superior en Chile: 1980-2003. Editorial Universitaria. Chile.
- Brennan, John y Shah, Tarla** (2000): Quality assessment and institutional change: experience of 14 countries. *Higher Education*, 40(3):331-349.
- Brunner, José J.** (2008): El sistema de Educación Superior en Chile. Un enfoque de economía política comparada. *Avalaicao (Campinas)*,13(2) :451-486.
- Brunner, José. J** (2009): Tipología y características de las universidades chilenas. Documento para comentarios. Disponible en http://200.6.99.248/~bru487cl/files/2009/02/post_116.html.
- Brunner, José. J.** (2015): Medio siglo de transformaciones en la educación Superior chilena: un estado del arte. En: Bernasconi, A. La Educación Superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis.:21-107. Santiago de Chile. CEPPE/Universidad Católica de Chile.
- Brunner, José, J. y Uribe, Daniel** (2007): Mercados universitarios. El nuevo escenario de la educación Superior. Universidad Diego Portales. Santiago de Chile.
- Brunner, José. J. y Peña, Carlos** (eds.) (2011): El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado. Edición Universidad Diego Portales. Chile.
- Chen, Karen HJ. y Hou, Angela. YC** (2016): Adopting self-accreditation in response to the diversity of higher education: quality assurance in Taiwan and its impact on institutions. *Asia Pacific Education Review*, 17(1) :1-11.

- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2007):** Acreditación y Dirección Estratégica para la calidad en las universidades. Santiago: CINDA.
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) (2007):** El modelo chileno de acreditación de la Educación Superior (1997-2007). Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado. Santiago de Chile.
- Espinoza, Oscar y González, Luis. E. (2012):** Estado actual del aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en Educación Superior en Chile. *Revista de Educación Superior*, 41(162):87-109.
- **(2013):** Accreditation in higher education in Chile: results and consequences. *Quality Assurance in Education*, 21(1):20-38.
- Fernández, Norberto (2004):** La evaluación y la acreditación de la calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, situación, tendencias y perspectivas. En *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, p.33.
- (2007): Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación. Buenos Aires, EDUNTREF.
- González, Luis. E. (2005):** El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina. CINDA-IESALC/UNESCO. 1-20.
- Harvey, Lee y Knight, Peter (1996):** Transforming Higher Education. Buckingham, Reino Unido. Society for Research into Higher Education. Open University Press.
- International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE, 2014):** Analitical quality glossary, quality research international. <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>.
- Lemaitre, María. J. (2005):** Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones. Serie de Seminarios internacionales (Cap.1:55-69). Santiago de Chile. Consejo Superior de Educación.
- López, Daniel; Rojas, María. J.; López, Boris y López Daniel. C. (2015):** Chilean universities and institutional quality assurance processes. *Quality Assurance in Education*, 23(2):166-183.
- López, Daniel; Rivas, Margarita y Rojas, María. J. (enviada):** ¿Existe aprendizaje institucional en los procesos de acreditación de universidades chilenas?.
- López, Daniel, A y Prado, Marcela (2016):** ¿Qué deseaban los estudiantes universitarios chilenos el año 2016?. *Revista Otras Modernidades (edición especial)*:218-233.
- Muñoz, Miguel y Blanco, Christian (2013):** Una taxonomía de universidades chilenas. *Calidad en la educación*. 31:181-213.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Banco Mundial, (2009):** “La Educación Superior en Chile”. Publicado por Ministerio de Educación de Chile, Santiago, Chile. P.35

- Parada, José** (2010): Universidades públicas y privadas: un enfoque tridimensional. Disponible en https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304095425/rev120_JRParada.pdf
- Reyes, Claudia.** (2016): Medición de la calidad universitaria en Chile: la influencia de los rankings. *Calidad en la educación*, (44), 158-196
- Reyes, Claudia y Rosso, Pedro Pablo,** (2012): Una nueva clasificación de las universidades chilenas. En: Santelices María Verónica, Ugarte Juan José y Salmi Jamil (eds.) *Clasificación de Instituciones de Educación Superior*, 2: 135-152.
- Rodríguez-Ponce, Emilio (2009):** Rendición de cuenta Pública de la Comisión Nacional de Acreditación. Chile: Comisión Nacional de Acreditación.
- Rodríguez-Ponce, Emilio; Gaete, Héctor; Pedraja-Rojas, Liliana; y Aranedaguerriman, Carmen** (2015): Una aproximación a la clasificación de las universidades chilenas. *Ingeniare*, 23(3) :328-340.
- Rojas, María. J. y López, Daniel** (2016): La acreditación de la gestión institucional en universidades chilenas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2) :180-190.
- Salazar, José Miguel; Caillón Adriana.** (2012): Modelos de aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior/ El Aseguramiento externo de la calidad en Educación Superior. Santiago : CINDA-RIL editores.
- Santelices, Bernabé** (2015): Investigación científica universitaria en Chile. En: Bernasconi, A. *La Educación Superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis.*:409-445. Ediciones P.Universidad Católica de Chile.
- Sepúlveda, Cecilia** (2011): Crisis de la educación Superior chilena. *Revista Chilena de Pediatría* 2011; 82 (6): 483-484.
- Stensaker, Bjorn; Langfeldt, Liv; Huisman, Jeroen y Westerheijden, Don** (2011): An in- depth study on the impact of external quality assurance. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36 :465-478.
- Thoenig, Jean-Claude y Paradeise, Catherine.** (2016). Strategic capacity and organisational capabilities: A challenge for universities. *Minerva*, 54 :293-324.
- Torres, Rodrigo y Zenteno, Elisa.** (2011): Sistema de educación superior. Una mirada a las instituciones y sus características. En: Jiménez Mónica y Lagos Felipe (eds.) *Una nueva geografía la educación superior y de los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias.* Foro Aequalis. Santiago de Chile.
- Vanhoof, Jan y Van Petegem, Peter** (2007): Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: Lessons from Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 33 (2):101-119.

Woodhouse, David. (2013): Global trends in quality assurance. *Quality Approaches in Higher Education*, 5(1):3-7.

Zapata, Gonzalo y Tejada, Ivo (2009): Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la Educación Superior. Consideraciones y proposiciones. *Calidad de la Educación Superior*, 31 :192-209.

Portales Web

<http://www.cnachile.cl>, Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), Chile.

<http://www.mifuturo.cl>, Servicio de Información de Educación Superior (SIES), Chile.

Posgrado, evaluación y acreditación. Convergencias y divergencias en modelos de evaluación latinoamericanos

SONIA ARAUJO

saraujo@fch.unicen.edu.ar

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Núcleo de Estudios
Educativos y Sociales (NEES)

Introducción

La última década del siglo XX se caracterizó por la implantación de una agenda global con pautas comunes para el desarrollo de la educación universitaria. Bajo el paraguas del mejoramiento de la calidad, se formularon políticas en diferentes latitudes cuya diseminación fue promovida por históricos organismos internacionales de financiación y cooperación técnica y cultural y la progresiva conformación de nuevos, fundamentalmente bajo el formato de redes. Existe acuerdo en sostener que se trató de la transferencia internacional del patrón norteamericano de gestión que se tradujo en la reducción del papel del estado en la educación superior, en la expansión del sector privado, en la diversificación institucional, en la descentralización administrativa del sistema así como en la incorporación de la dinámica de mercado en aspectos tales como la competencia entre instituciones por fondos y estudiantes, la asociación entre universidades y empresas, la introducción de aranceles a los usuarios de las instituciones públicas y el debilitamiento de las fronteras entre lo público y lo privado por razón de un cambio del financiamiento orientado hacia un modelo híbrido (Shugurensky, 1998).

Con respecto al posgrado, si bien se constituye de manera plena como una nueva realidad universitaria a lo largo del siglo XX, asociado a la gestación y el desarrollo de la sociedad del conocimiento (Rama Vitale, 2008), también en los años noventa se registra una expansión significativa de programas de este tipo. Según Morles, el progreso social seguido fundamentalmente por las fuerzas productivas, la ciencia y la tecnología condujo a la prolongación del tiempo dentro del sistema educativo (Morles, 1991, en Rama Vitale, 2008: 42). No obstante, en el contexto de fines de siglo pasado la relación entre modernización, investigación, búsqueda de financiamiento adicional y formación de posgrado fue un factor de crecimiento de

este nivel educativo y de diferenciación vertical de los sistemas de educación superior con la incorporación de nuevos espacios de trabajo y una creciente complejización por diferenciación de funciones (Clark, 1983). La expansión de los posgrados respondió a una demanda de mercados institucionales, principalmente de las universidades, que comenzaron a exigir mayores titulaciones a sus docentes - fundamentalmente de maestría y doctorado- para progresar en la carrera académica y a la necesidad de búsqueda de financiamiento alternativo al estatal (Mollis, 2010). Estas particularidades, a su vez, se instalan en el contexto de la tensión entre el modelo napoleónico centrado en la formación profesional y el humboldtiano focalizado en la investigación que atravesó la definición de este nivel educativo desde su implantación (Rama Vitale, 2008). En la actualidad se asiste a una profundización de dicha tensión por cuanto el posgrado originalmente asociado a la producción de conocimiento, en contraposición al grado ligado a su transmisión y a la formación profesional, ha tenido un giro voluntariamente profesionalizante a través de la creación de maestrías profesionales o como un efecto derivado de los dos motivos de expansión señalados anteriormente. Por un lado, los estudiantes costean sus estudios, sin posibilidad de acceder a becas, razón por la cual no disponen del tiempo necesario para dedicarse a la investigación y finalizar sus tesis. Por el otro, los docentes comparten la docencia de posgrado con las del grado universitario y, en ocasiones, con el dictado de clases en varios posgrados, lo cual suele ir en desmedro de la investigación y la producción de conocimientos, convirtiéndose esencialmente en una forma de complementación salarial (De la Fare y Lenz, 2012).

En países como la Argentina, donde rige la gratuidad para los estudios de grado a través del sostenimiento del Estado Nacional, el nivel cuaternario así como otras alternativas de posgraduación reguladas por las propias instituciones forman parte del segmento privatizado de la educación dentro de las universidades de gestión estatal puesto que el principio rector es el autofinanciamiento entendido “como la cobertura de los costos mediante el cobro de aranceles de las carreras de dicho nivel” (Escudero, Salto, Zalazar Giummarresi, 2016: 200). En este escenario se crean las condiciones para que el posgrado derive en un ámbito privilegiado para el acceso a recursos adicionales con posibilidad de utilización en otras actividades institucionales, lo cual abonaría la hipótesis de ser una de las causas de la expansión.

La creación de agencias nacionales con el propósito de evaluar y garantizar la calidad de las instituciones y los programas de educación superior con diversas estructuras, composición y responsabilidades fue el emergente de los cambios señalados. La evaluación de los posgrados como dispositivo de regulación de la calidad respondió a la proliferación de carreras de baja exigencia académica y a las pro-

puestas de formación rápida vinculadas a demandas del mercado que se expresó “en el surgimiento y multiplicación de ‘cursos de posgrado’, ‘certificaciones’, ‘actualizaciones’, ‘capacitaciones’, ‘diplomaturas’ surgidos bajo un mal disimulado propósito lucrativo y desvinculado de la investigación y la producción de conocimientos” (Araujo, Balduzzi, Corrado, Walker, 2016). Como dice Leite (2010), los gobiernos neoliberales necesitaron del Estado y a través de las agencias nacionales jugaron un rol central en el mercado de posgraduación con la intención de regular la libre competencia y la libre elección de instituciones y propuestas por parte de los “clientes”. La evaluación permitió el establecimiento de jerarquías entre posgrados configurando *rankings* internos que operan como orientadores de las decisiones ante la gama variada de opciones.

En el contexto descrito esta presentación aborda las particularidades de las políticas de evaluación del nivel cuaternario en Brasil, Argentina, Chile y Paraguay. Se trata de una primera aproximación orientada al análisis de los modos de regulación según el modelo de evaluación adoptado con la intención de identificar convergencias y divergencias y su relación con los procesos de homogeneización-diferenciación en el conjunto de carreras de posgrado. El trabajo se enmarca en la investigación desarrollada en la Red “Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los postgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior” que reúne investigadores de cuatro universidades: Universidad Nacional de Córdoba, coordinadora del proyecto; Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Universidad Estadual de Campinas, Brasil; y Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. En esta presentación se incluye el caso chileno que no ha sido objeto de estudio en este espacio de producción académica.

La exposición se organiza en torno a algunos supuestos que se desarrollan a lo largo del texto. El primero: la política de evaluación de los posgrados en los tres países del Mercosur estudiados, Argentina, Brasil y Paraguay, y de Chile como país asociado, siguió un derrotero particular vinculado a la existencia (o inexistencia) de organismos preexistentes a la constitución del Mercosur en 1991. Estas realidades disímiles en parte explican, a su vez, o bien la independencia o bien la transferencia de políticas de evaluación de los posgrados en determinados sentidos y no en otros. El segundo: las decisiones de los estados nacionales en materia de evaluación son adaptaciones particulares de un telón de fondo compartido asociadas a la historia, la tradición y las características de los sistemas de educación superior propios. El tercero: las condiciones idiosincrásicas de implantación de la evaluación del posgrado en cada país explican el modo como se resuelve la tensión homogeneización–

diferenciación y el impacto previsible en la configuración de la educación superior universitaria.

La evaluación del posgrado en los países del Mercosur

El Tratado de Asunción de 1991, suscrito por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, creó el Mercado Común del Sur (Mercosur), un acuerdo para la integración económica de los cuatro países. A través de protocolos adicionales se adhirió como país “asociado” Chile en 1996, Bolivia en 1998, Perú en 2003 y Venezuela en 2004. Desde el principio la educación fue uno de los temas de la agenda hecho que se manifestó en la realización de la primera Reunión de Ministros de Educación en ese año. Los cuatro miembros plenos, más Bolivia y Chile integraron el Mercosur Educativo con igualdad de derechos y responsabilidades.

Como en la acreditación de las carreras de grado, la creación de agencias de evaluación en diferentes momentos y con objetivos diversos en los países considerados, dan cuenta del rol y el camino seguido por la acreditación de las actividades de posgrado en cada uno. En efecto, en 1998 cuando en la reunión de Ministros de Educación, realizada en Buenos Aires, se suscribió un Memorando de Entendimiento para la realización de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado Universitario (MEXA) en las carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina, sólo tres países tenían agencias nacionales de evaluación: Brasil (Conselho Nacional de Credenciamento, 1970), Argentina (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU, 1996) y Chile (Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, 1999) (Stubrin, 2007). Paraguay fundó la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) en 2003 y Bolivia creó el Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior en 2005. En este marco la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA), erigida en 2006, como agrupación de agencias nacionales de los estados miembros y asociados del Mercosur, operó como una instancia regional de confluencia de las agencias de cada país para la ejecución de la función técnica de evaluación y acreditación universitaria con el propósito de lograr el objetivo del proyecto, esto es, el reconocimiento académico de los títulos de carreras profesionales. En el año 2007 se firmó el Memorando de Entendimiento para la implantación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento de títulos en el Mercosur y Estados Asociados (Arcu-Sur) que se extendió a un conjunto más amplio de profesiones, agregándose Arquitectura, Enfermería, Medicina Veterinaria y Odontología (Leite y

Herz Genro, 2012). Asimismo se consideraba que la coordinación con la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), creada en 2002 en Buenos Aires, con casi la totalidad de las Agencias Nacionales de América Latina y España a la que luego se sumaron Brasil y Portugal, serviría como nexo, para asesorar a los gobiernos y apoyar la reedición de la acreditación internacional como la de Mexa-Mercosur a otras áreas de la región latinoamericana (Stu-brin, 2007).

En el contexto del Mercosur, de interrelaciones entre países con realidades diversas en torno a la implantación de los procesos de evaluación, Solanas (2012) sostiene como hipótesis que el mecanismo Arcu-Sur contribuyó a expandir la transferencia institucional del modelo de ‘Estado Acreditador’ de la CONEAU a los demás países miembros. Esta hipótesis resulta interesante de indagar en la acreditación de los posgrados aunque, en este caso, no se esté ante la presencia de un dispositivo como el Mexa/Arcu-Sur orientado a la articulación de acciones entre estados nacionales.

En lo referido a la acreditación de los posgrados, Brasil fue pionero en la instalación de un organismo de evaluación, la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES), inicialmente llamada Campaña de Perfeccionamiento del Personal de Enseñanza Superior, cuyo origen data del año 1951. Su objetivo fue asegurar la existencia de personal especializado en cantidad y calidad suficiente para atender las necesidades de los emprendimientos públicos y privados para el desarrollo del país, configurándose como una institución destinada a la formación de académicos y científicos para la docencia e investigación universitarias. En la actualidad, la CAPES formula los Planes Nacionales de Posgraduación y ejecuta el sistema nacional de desarrollo científico y tecnológico que consolida en su propia estructura la integración de la investigación y el posgrado. Los objetivos de la CAPES son: “1) subsidiar al Ministerio de Educación en la formulación de políticas para el área de posgraduación; 2) coordinar y evaluar los cursos de este nivel en el país; 3) estimular, mediante becas de estudio, apoyos y otros mecanismos, la formación de recursos humanos altamente calificados para la docencia de nivel superior, la investigación y la atención de las demandas de los sectores público y privado. (BRASIL, 1992)” (De Andrade Espíndola, 2014: 126). Las líneas de acción actuales de la CAPES refieren a la evaluación de los posgrados *stricto sensu*, el acceso y divulgación de la producción científica, la inversión en la formación de recursos de alto nivel en el país y en el exterior, la promoción de la cooperación científica internacional y el fomento de la formación inicial y continua de profesores para educación básica en la modalidad presencial y a distancia (CAPES, 2017).

En Argentina, la agencia encargada de implementar los procesos de evaluación y acreditación en el sistema de educación superior es la CONEAU que tiene como antecedente inmediato la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) creada a fines de 1994 en el marco de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Cultura y Educación (MCE) para evaluar, en una convocatoria voluntaria, maestrías y doctorados a través del sistema de pares académicos. Un año más tarde, en 1995, se crea la CONEAU a través del artículo 46 de la Ley de Educación Superior 24.521/95 (LES) como un organismo descentralizado con múltiples funciones. Con respecto al posgrado, la LES establece que esta formación se desarrollará exclusivamente en instituciones universitarias y, con excepción de las maestrías y doctorados cuyo dictado y titulación corresponde de manera exclusiva a la universidad, también podría desarrollarse en centros de investigación e instituciones de formación superior de reconocido nivel y jerarquía, siempre que hayan suscripto convenios con las universidades a esos efectos. La creación de la agencia se da en un contexto caracterizado por una “expansión explosiva y desordenada” (Barsky y Dávila, 2004) de carreras de posgrado frente al crecimiento de carácter “espontáneo” e “informal” (Krotsch, 1994) adoptado en la década de 1980.

En el caso de Chile, Espinoza Díaz y González (2011) reconocen tres períodos solapados en el establecimiento de mecanismos de aseguramiento de la calidad asociados a los cambios políticos ocurridos en el país: el período neoliberal, el de transición democrática y el de autorregulación y compromiso institucional. El período neoliberal se inicia en diciembre de 1980, bajo el régimen militar, con la promulgación del Decreto Ley N° 3541 que dio origen a una serie de cambios en la educación superior culminando en 1990, con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) dictada el último día del gobierno militar. El período de la transición democrática va desde la sanción de la LOCE que coincide con el inicio del gobierno democrático de 1990 hasta la puesta en marcha del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP) (1999). El tercero se extiende desde la implementación del MECESUP hasta fines de 2006 en que se dicta la Ley N° 20.129 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior está coordinado por un Comité integrado por el Vicepresidente del Consejo Superior de Educación, el Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación y el Jefe de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación. Se crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) asignándole como funciones la acreditación de instituciones y de carreras y programas así como la autorización de agencias acreditadoras privadas a fin de participar en la acreditación de carreras. Surge co-

mo propuesta de los organismos que previamente realizaban tareas de acreditación: por un lado, la Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Pregrado (CNAP) establecida en marzo de 1999 para acreditar instituciones y programas; por el otro, la Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Posgrado (CONAP) cuya creación fue en septiembre de 1999 con el fin de proponer las bases institucionales, el diseño y la puesta en práctica de un proceso de evaluación acreditativa académica de los programas de magister y doctorado impartidos por las universidades autónomas del país.

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior comprende funciones de información, licenciamiento, acreditación de instituciones y acreditación de programas de pregrado, posgrado y especialidades del área de la salud. Los procesos son llevados a cabo por la CNA y, en el caso de programas de pregrado y magister, por otras agencias de acreditación, autorizadas y supervisadas por la CNA. A diferencia de Argentina donde no proliferó este tipo de organismos a pesar de haber estado previstos en la LES sancionada en 1995, en Chile varias agencias desarrollan actividades bajo la supervisión de la CNA. Actualmente se informa sobre siete agencias de acreditación autorizadas (Acredita CI, Acreditacion, Qualitas, APICE Chile, Acreditadora de Chile, ADC y AESPIGAR), dos no autorizadas (AAD SA y Akredita QA) y una sancionada (AACS) (CNA, 2017). Espinosa y González (2011) sostienen que los procesos internos de acreditación se han visto favorecidos por la generación y participación de redes internacionales (por ejemplo, RIA-CES, INQUAHE) lo cual avala la hipótesis de la transferencia de ideas y experiencias de evaluación entre países.

En el año 2003 en Paraguay se crea la ANEAES con la sanción de la Ley N° 2.072. Si bien su creación es producto de un contexto caracterizado por la precarización de la educación universitaria evidenciada en la masificación, el caótico y permisivo crecimiento del número de universidades privadas, el sub-financiamiento, el escaso desarrollo de la investigación, etc., Rivarola (2008) sostiene que la agencia fue la respuesta al mandato del Mercosur Educativo de mayor involucramiento del Ministerio de Educación paraguayo en el sistema universitario. Por su parte, la Ley N° 4.995/13 en su artículo 82° considera las atribuciones de la ANEAES y explicita que es el organismo técnico encargado de evaluar y acreditar la calidad académica de las instituciones de educación superior, que posee autonomía académica, administrativa y financiera y que tiene a su cargo la acreditación de carreras de las universidades e institutos superiores. En Paraguay las instituciones que conforman la educación superior son las Universidades, los Institutos Superiores y los Institutos de Formación Profesional del tercer nivel,

estos últimos incluyen los institutos de formación docente y los institutos técnicos profesionales (Ley 4.995, artículo 3º).

Características de la regulación en el contexto de las agencias evaluadoras/acreditadoras

En este apartado serán analizadas las características de la regulación a partir de una doble cara: por un lado, las definiciones sobre el posgrado en cada país en el marco de la política de evaluación/acreditación con la intención de establecer convergencias y divergencias y el impacto previsible en la homogeneización de los programas de posgrado; por el otro, el lugar de lo local (Barroso, 2013), esto es, de las instituciones y los actores que conforman los campos disciplinarios en dicha política a partir de una primera aproximación a los dispositivos de evaluación/acreditación con el propósito de aventurar hipótesis en torno a la resolución de la tensión homogeneidad–heterogeneidad y a la autonomía institucional en la territorialización de la política.

En el caso de Brasil, la CAPES regula las carreras de posgrado *stricto sensu*, es decir, las maestrías académicas y profesionales y los doctorados. En este marco regulatorio de la agencia quedan fuera los cursos de posgraduación *lato sensu*, esto es, las carreras de especialización y perfeccionamiento, incluidos los *Master Business Administration* (MBA), que otorgan certificaciones pero no diplomas. Cabe destacar que la maestría profesional fue introducida tardíamente con el propósito de brindar una formación destinada a la capacitación de profesionales en diversas áreas de conocimiento mediante el estudio de técnicas, procesos o temáticas vinculadas a demandas del mercado de trabajo. La autorización, reconocimiento y renovación de reconocimiento resulta del seguimiento y de la evaluación conducidos por la CAPES de acuerdo con las exigencias previstas en la legislación de 2002 y de nuevos elementos incluidos en la reglamentación de 2009. Con anterioridad a su reconocimiento, este tipo de maestrías con orientación profesional, resultaban perjudicadas en tanto eran valoradas con los mismos criterios que las maestrías académicas.

Los cursos de posgraduación *lato sensu* se rigen por un proceso de control e intervención que fue iniciado en 2007 por fuera de la órbita de la CAPES. Se estableció que podrían dictarse especializaciones en instituciones de educación superior debidamente acreditadas en la/s área/s de saber para la cual tuviesen acreditación; el 50% del cuerpo docente debía tener titulación de posgrado *stricto sensu* y la car-

ga horaria debía ser de al menos 360 horas; se elaboró una regulación específica para las carreras bajo la modalidad a distancia. En el año 2008 fue ampliada la posibilidad de dictado de especializaciones a otras instituciones no educacionales siempre que cumplieren con las normas establecidas para hacerlo. Sin embargo, la cantidad de empresas que ofrecían estos cursos sin regulación llevó a que se suspendiera la acreditación especial para este tipo de establecimientos. En el año 2014 la Secretaría de Regulación y Supervisión de la Educación Superior del Ministerio de Educación aprobó la realización de un censo con el propósito de llevar un registro de los cursos vigentes en las instituciones. También en 2014 el Consejo de Educación comenzó un proceso de revisión de las normativas en uso y elaboró un proyecto que incluye una serie de condiciones que modifican las anteriores: pueden ofrecer cursos de especialización las instituciones de educación superior, las escuelas de gobierno y se agregan instituciones de investigación científica o tecnológica, públicas o privadas, de comprobada excelencia y de relevante producción, que posean acreditación especial emitida por el Ministerio de Educación, mediante opinión favorable del CNE; la exigencia de carga horaria mínima es de 450 horas, con al menos 360 horas presenciales, y además, cuando se trate de cursos de formación de docentes de educación básica o superior, de las 360 horas, 120 deben ser dedicadas a contenidos pedagógicos; se prevé además que el 75 % de los docentes posea titulación en programas de posgraduación *stricto sensu*, el resto debe tener como mínimo titulación de especialista y para las instituciones de acreditación especial rige el 50%; entre otras.

Los objetivos del modelo de evaluación de la CAPES apuntan a la certificación de la calidad de los posgrados brasileiros como referencia para la distribución de becas y recursos para el fomento de la investigación y la identificación de asimetrías regionales y de áreas estratégicas del conocimiento en el Sistema Nacional de Posgraduación para orientar acciones de inducción en la creación y expansión de programas de posgraduación en el territorio nacional (capes.gov.br, consulta 19 de marzo de 2016).

El sistema de evaluación se divide en dos procesos: la “entrada” o evaluación de nuevas carreras y la “permanência” o evaluación periódica de las mismas cada tres años. El funcionamiento de la CAPES se apoya en un proceso de revisión por pares que operan distribuidos por área de conocimiento disciplinar. En cada convocatoria el mapa de las áreas así como los criterios de evaluación aplicados son susceptibles de modificación. En el año 2017 fueron definidas 49 áreas de evaluación agrupadas por criterios de afinidad, en un primer nivel denominado “colégio” y un segundo nivel llamado “gran área”. Las áreas son distribuidas en tres “colégios” y

nueve “grandes áreas”: “Colégio” de Ciencias de la Vida (Ciencias Agrarias, Ciencias Biológicas y Ciencias de la Salud), “Colégio” de Ciencias Exactas, Tecnológicas y Multidisciplinar (Ciencias Exactas y de la Tierra, Ingenierías y Multidisciplinar) y Colégio de Humanidades (Ciencias Humanas, Ciencias Sociales Aplicadas y Lingüística, Letras y Artes). Todas se evalúan según un mismo sistema y conjunto de requisitos básicos establecidos por el Consejo Técnico Científico de la Educación Superior. En el caso del área de Educación, por ejemplo, para el período 2013-2016, y para las carreras en funcionamiento, se contempla un conjunto de criterios y estándares agrupados del siguiente modo: Propuesta del Programa, Cuerpo Docente, Alumnos, Tesis y defensas de tesis, Producción académica e Inserción Social. Para los cursos nuevos de maestría y doctorado los indicadores se agrupan en torno a Condiciones ofrecidas por la institución, Propuesta del programa, Cuerpo docente, Actividades de investigación y Producción intelectual. Cada uno tiene una ponderación específica en el resultado final.

Se trata de un modelo caracterizado por la recolección de datos y la elaboración de informes y la clasificación de los resultados de la evaluación en un ranking único, vigente para todas las carreras, sin importar tipo ni campo de conocimiento. A diferencia de lo ocurrido en otros países en la década de 1990, en Brasil no se incluyó el proceso de autoevaluación de las carreras como instancia previa a la evaluación externa, situación que puede obedecer a lo planteado por Spagnolo (1998) quien afirma que el modelo de posgrado brasileño se origina en prácticas de distribución de becas y líneas de financiamiento, sin influencias de las reformas europeas de la década de 1990.

Los pares evaluadores son convocados por su especialidad en el área de conocimiento y sus juicios se basan en un conjunto de datos cuantitativos e indicadores provistos por la CAPES que permiten comparar el desempeño de los diferentes programas: características y dimensiones del cuerpo docente, estructura y organización de la carrera, actividades de investigación y producción intelectual. También pueden consultar otros documentos enviados por las carreras o los informes de visitas efectuadas por otros consultores de la CAPES (Spagnolo, 1998). La evaluación se apoya en los documentos de área, elaborados con el propósito de hacer claro y transparente lo que se espera de cada uno de los requisitos objeto de evaluación -que constan en la Ficha de Evaluación, tanto para los de carácter cuantitativo como cualitativo- así como de exponer el estado actual, las características y las perspectivas de cada una. Conjuntamente con la Ficha de Evaluación y los Informes de Evaluación constituyen el trinomio que expresan los procesos y resultados de la evaluación trienal. El proceso culmina con un informe que otorga un concepto al programa que se pondera en una escala de rango 1 a

7. Aquellos posgrados que obtienen una calificación igual o superior a 3 conservan el reconocimiento del Ministerio de Educación, mientras que con los conceptos 6 y 7, los posgrados adquieren el estatus de recomendados. Además del reconocimiento oficial del título, las calificaciones inciden directamente en el acceso a financiamiento y a una escala de prestigio.

En Argentina la LES establece que las carreras de posgrado de especialización, maestría y doctorado deben ser acreditadas por la CONEAU, o por entidades privadas que se constituyan con ese fin y que estén debidamente reconocidas por el Ministerio de Educación de la Nación. La Resolución N° 160/11 incorporó, como en Brasil, la diferenciación entre maestrías académicas y profesionales, en respuesta a la evaluación externa del organismo coordinada por IESALC en 2007 y a las consideraciones surgidas de un taller de expertos convocado por la CONEAU (Dávila, 2011), las cuales buscan el fortalecimiento y consolidación de competencias propias de un campo de aplicación o profesión. El proceso de acreditación se realiza teniendo en cuenta la autoevaluación y la evaluación externa por pares conforme a criterios y estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en consulta con el Consejo de Universidades. Dicha normativa determina dos instancias de acreditación: una para las carreras nuevas, esto es, para las que aún no se han puesto en práctica y no cuentan con alumnos, a las que se le otorga la acreditación provisoria hasta la primera convocatoria para acreditar carreras en funcionamiento en el área que corresponda (Ciencias Humanas, Ciencias Básicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Aplicadas); y otra para las carreras en funcionamiento, es decir, para aquellas que estando implementadas se presentan a acreditación en la convocatoria realizada por la CONEAU. En esta situación, cuando se cumple con los criterios y estándares, se otorga acreditación por tres años la primera vez y por seis las siguientes una vez que cuenten con egresados. Como resultado de la acreditación surge un sistema de jerarquías a través de la clasificación de las carreras (C-Buenas, B- Muy Buenas o A- Excelentes) siempre y cuando la institución solicite la categorización de su posgrado. El resultado no se vincula con ningún tipo de financiamiento gubernamental, motivo por el cual la mayoría de los posgrados son arancelados. La resolución N° 160/11 fija los criterios y estándares mínimos que son sometidos a evaluación referidos a: Organización del plan de estudios (estructurado, semiestructurado o personalizado); Modalidad (presencial o a distancia); Carga horaria mínima obligatoria para las Especializaciones y las Maestrías; Marco normativo de la carrera (tanto institucional como específica); Fundamentación y objetivos; Características curriculares (requisitos de ingreso, modalidad y sede de dictado); Asignación horaria expresada en horas reloj (excepto Doctorados); Todo otro requisito exigido (niveles de idioma, cumplimiento de pasantías); Modalidad de evaluación final; Dirección

de los trabajos finales; Reglamento de la modalidad de trabajo final que corresponda; Condiciones a las que deben someterse los estudiantes; Composición del cuerpo académico (estructura de gestión y gobierno, y docentes); Actividades de investigación y transferencia; Infraestructura, equipamiento y recursos financieros (CONEAU, 2014: 15). Uno de los estándares es el referido a la carga horaria que se determinó en 700 horas para las maestrías, con 540 de horas presenciales dedicadas a la enseñanza, y en 360 horas para las especializaciones. Los doctorados no tienen prevista una carga horaria mínima. Otro refiere a que el 50% del cuerpo docente debe pertenecer a la institución.

En Chile bajo el concepto de educación continua se engloban, entre los más demandados, el doctorado, la maestría, las especializaciones de postítulo, diplomados, actualizaciones y jornadas. Según Ferrando (2003) no existe un organismo superior que evalúe las diversas actividades de postítulo siendo reguladas por las propias instituciones que las ofrecen lo cual genera dudas con respecto a la real utilidad para quienes las cursan y el riesgo de que se transformen en un instrumento de importante rentabilidad para las propias instituciones.

La regulación a través de procesos de acreditación recae en las instituciones autónomas y con carácter voluntario, salvo en el caso de las carreras de educación y medicina en el grado universitario. Estos procesos son llevados a cabo por la CNA y, en el caso de los programas de pregrado y magister, por otras agencias de acreditación autorizadas y supervisadas por la CNA.

De acuerdo con la Ley N° 20.129/06 la acreditación de doctorado, maestría y especialidades en el área de la salud y otros niveles equivalentes que tengan otra denominación, certifica la calidad académica de los posgrados de las instituciones autónomas en función de su relación con los objetivos de la institución y los criterios y estándares fijados por las comunidades disciplinarias o científicas respectivas. La Comisión fija y revisa periódicamente los criterios de evaluación para la acreditación de programas, a propuesta de un comité consultivo de acreditación de posgrado. La acreditación es voluntaria y se extiende hasta el plazo de 10 años. La operacionalización de los criterios por parte del Comité Consultivo de Postgrado en 2016 determinó la situación de no acreditación y diferentes tramos según el grado de cumplimiento de los mismos: no acredita, Primer tramo: 2 a 3 años; Segundo tramo: 4 a 5 años; Tercer tramo: 6 a 7 años; Cuarto tramo: 8 a 10 años. Ante el rechazo de la acreditación la institución puede apelar al Consejo de Educación.

En el año 2013 fueron aprobados los criterios para la aprobación de programas de posgrado que contemplan la acreditación de Doctorado y Magister académico y profesional (Resolución Exenta DJ N° 006-4) y en 2016 se incorporó una modifica-

ción relacionada con la evaluación de los docentes (Resolución Exenta DJ 012-4). Estos refieren a Definición Conceptual de la carrera, Contexto Institucional, Características y Resultados del Programa, Cuerpo Académico, Recursos de Apoyo y Capacidad de Autorregulación. Por otra parte fueron establecidos los criterios generales de evaluación para la acreditación de Especialidades Médicas en 2014 (Resolución Exenta N° DJ 001-4) según el marco legal vigente.

En Paraguay la ANEAES propuso el Modelo Nacional de Evaluación de carreras de posgrado para disponer de un mecanismo que certifique la calidad de la formación recuperando experiencias de carácter internacional. De acuerdo a la Ley N° 2.072/03 “la acreditación es la certificación de la calidad académica de una institución de educación superior o de una de sus carreras de grado o curso de posgrado, basada en un juicio sobre la consistencia entre los objetivos, los recursos y la gestión de una unidad académica” (Artículo 22)

El proceso de acreditación se realiza con referencia a carreras de grado y de posgrado que posean egresados. Tiene carácter voluntario salvo en las carreras de derecho, medicina, odontología, ingeniería, arquitectura e ingeniería agronómica, y para aquellas que otorguen títulos que habiliten para el ejercicio de profesiones cuya práctica pueda significar daños a la integridad de las personas o a su patrimonio. La ANEAES puede realizar dictamen técnico sobre los proyectos académicos de nuevas carreras e instituciones a solicitud de la instancia competente. No obstante, la Ley N° 4995/13 establece que “la acreditación de las carreras es un requisito indispensable para acceder a fondos públicos y becas del Estado” (artículo 82°). En efecto, se trata de un requisito para acceder al programa “Fondos para proyectos de creación y fortalecimiento de posgrados nacionales” orientado a la formación de docentes-investigadores y enmarcado en el Programa Prociencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) cuyo objetivo es fortalecer las capacidades nacionales para la investigación científica y el desarrollo tecnológico a fin de contribuir con el aumento de la capacidad productiva, la competitividad y mejorar las condiciones de vida de Paraguay. Específicamente, se establece que la IES deberá contar con una carrera de grado o programa de posgrado acreditado o en proceso de acreditación por la ANEAES, exceptuando aquellas IES que no posean egresados y/o la ANEAES no haya convocado para acreditación sus carreras o programas de posgrado (CONACyT, 2017).

Entre los documentos elaborados por la ANEAES para la evaluación de carreras de posgrado, se encuentra la Guía para la Evaluación y Acreditación de Carreras de Postgrado, la Guía para la Autoevaluación y la Guía de Evaluación Externa. El Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación se aplica a carreras de posgrado que

pertenezcan a instituciones reconocidas por la legislación vigente en el país y cuenten con carreras de grado afines al posgrado ofrecido. La presentación de un posgrado para la acreditación demanda que la institución incluya información con referencia a la misma y con referencia a la carrera. La ANEAES fija el período de cinco años de vigencia de la acreditación, pudiendo en casos especiales condicionarla al cumplimiento de requerimientos específicos. El registro de los pares evaluadores se realiza en las siguientes áreas: Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas e Ingeniería, Ciencias de la Vida y Ecológicas, y Ciencias Humanísticas y Sociales.

La Resolución del CONES N° 700/16 reglamentó el funcionamiento de los posgrados. En concordancia con lo establecido por la Ley 4995/13, los posgrados abarcan las capacitaciones, especializaciones, maestrías y doctorados, agregándose que pueden tener una orientación académica e investigativa o profesional. Los programas de capacitación son aquellos que se desarrollan para las actualizaciones en las diferentes áreas del saber según los avances de la ciencia y la tecnología cuya carga horaria debe ser de 100 horas como mínimo. Asimismo define los programas de maestría y doctorado, ambos con orientación a la investigación o con orientación profesional, y la carga horaria para cada uno. En el caso de las maestrías deben tener 700 horas con 540 horas dedicadas a la docencia y 160 a investigación, pasantías, actividades prácticas, de acuerdo a su orientación académica o profesional. Los doctorados deben tener como mínimo 1200 horas y en el caso de las especializaciones 360. Como en Brasil para ingresar a una carrera de doctorado es requisito poseer titulación de magister.

A pesar de los avances señalados, la política de acreditación en Paraguay ha tenido bajo impacto por cuanto sólo consta la acreditación de la Especialización en Pediatría Clínica de la Universidad Nacional de Asunción (Asunción), de la Universidad Católica Nuestra Señora de Asunción (Asunción y Guairá) y recientemente se han incorporado la Universidad Nacional del Este (Minga Guazú) y la Universidad Nacional de Itapúa (Encarnación).

Reflexiones preliminares sobre convergencias/divergencias y homogeneidad/heterogeneidad en la acreditación del posgrado

En el análisis realizado en cada uno de los países considerados se puede corroborar la presencia de convergencias y divergencias en los procesos de acreditación nacionales así como diversos modos de resolución de la tensión homogeneidad-heterogeneidad de las actividades de posgrado.

Por un lado Brasil donde la CAPES acredita el posgrado *estricto sensu*, esto es, maestrías y doctorados en base a un proceso definido a partir de procedimientos de evaluación externa estandarizados para cada área de saber que determina, a su vez, escalas de prestigio y posibilidades de acceso a financiamiento. Si bien las especializaciones no son evaluadas por la CAPES y no conducen a diplomas, en forma paulatina han comenzado a ser reguladas por el Ministerio de Educación, ante la proliferación de este tipo de propuestas.

Por el otro, la Argentina y Paraguay, donde se podría avalar la hipótesis de influencia de las pautas de la CONEAU para la acreditación del posgrado en Paraguay, en cuanto la ANEAES y la agencia argentina, acreditan carreras de especialización, maestría y doctorado que conducen a la obtención de un título. Paraguay, sin embargo, a partir de una definición más amplia del posgrado regula las capacitaciones aunque sólo se trate de certificaciones, situación que acerca el país a Brasil a pesar de la enorme distancia que poseen en el desarrollo del posgrado y la implementación de la acreditación. En el caso de Chile la regulación a través de la certificación de la calidad recae sobre los doctorados, las maestrías y las especialidades en el área de salud. La evaluación de los primeros es exclusiva responsabilidad de la CNA a diferencia de las maestrías que son evaluadas por agencias privadas de acreditación autorizadas y supervisadas por ella lo cual puede asociarse a la menor cantidad de doctorados y a que la agencia resguarda para sí la acreditación del nivel superior de formación, hecho que, a nuestro entender, es una señal de un valor adicional otorgado a este tipo de carreras. En este sentido, Argentina y Chile convergen en la desregulación de una diversidad mayor de actividades de posgrado que son diseñadas e implementadas en uso de la autonomía de las instituciones responsables; la desregulación todavía es mayor en Chile ya que no todas las especializaciones forman parte del proceso de acreditación por parte de una agencia.

Una cuestión común en los cuatro países es el otorgamiento de identidad y reconocimiento en las regulaciones recientes a las maestrías con perfil profesional en el proceso de acreditación. En este sentido, todas las agencias certifican la calidad de este tipo de carreras novedosas en la mayoría de los países y que, por otro lado, las acercan a las carreras de especialización tornando sus límites borrosos. Cabe destacar que Paraguay también diferencia el doctorado con este tipo de perfil.

El objetivo de los procesos de acreditación desde el punto de vista del impacto en el mercado educacional y el modelo de evaluación subyacente en los dispositivos tienen incidencia en la tendencia hacia un mayor grado de homogeneidad o heterogeneidad de las formaciones.

Con relación al objetivo de la acreditación pueden distinguirse dos situaciones: la primera en la que la acreditación es obligatoria en tanto condición para el reconocimiento oficial y validez nacional del título otorgado y la segunda en que la acreditación se enmarca en una 'voluntariedad condicionada' por cuanto la carencia de certificación de calidad impide el acceso a fuentes y vías diversas de financiamiento. En el primer caso se ubica Argentina y, en el segundo, Chile, Brasil y Paraguay donde la acreditación es condición para obtener financiamiento gubernamental y aspirar a becas otorgadas por organismos promotores de la investigación. En cualquier caso la acreditación es un requisito para la instalación de las carreras en el mercado educacional de la educación superior.

El análisis de los dispositivos desde el punto de vista de la presencia de estándares y criterios y del desarrollo técnico alcanzado en cada país permite aventurar hipótesis respecto de su impacto en la homogeneización del posgrado. En general, los dispositivos de evaluación presentan la predominancia de criterios en lugar de estándares (Stake, 2006) situación que favorece la heterogeneidad. A pesar de las diferencias detectadas, una tendencia compartida es la regulación de la carga horaria de las carreras como un estándar de cumplimiento obligatorio el cual ha permitido asemejar los diferentes tipos de formación ante la expansión de propuestas diversas para el logro de los mismos objetivos. En primer lugar, en Argentina y Paraguay se registra coincidencia en la carga horaria de las especializaciones y de las maestrías, lo cual evidenciaría la influencia del modelo argentino. No obstante, en Paraguay también se normaliza la carga horaria del doctorado y de las capacitaciones, condición que distancia a Paraguay de Argentina y lo acerca a Brasil. En efecto, en este último ante el crecimiento de las especializaciones que no eran objeto de evaluación de la CAPES se inició un proceso de regulación por fuera del organismo que, si bien muestra un apartamiento desde el punto de vista de este estándar -de 360 horas pasaron a 450 horas, con al menos 360 horas presenciales- da cuenta de una regulación sobre todas las actividades de posgrado que, en el caso paraguayo, se extiende a las capacitaciones con 100 horas y al doctorado con 1200 horas. Chile establece como mínimo un sistema de créditos o un año de permanencia en la maestría y dos años y medio en el doctorado en el otorgamiento de convalidaciones. Otro estándar compartido entre Argentina y Chile es el referido al porcentaje y/o la cantidad de docentes de la institución que deben formar parte del cuerpo académico de la carrera.

En cuanto al desarrollo técnico, el modelo más flexible corresponde a la Argentina donde la Resolución N° 160/11 es el principal instrumento que regula la acreditación. Brasil, Chile y Paraguay para Pediatría Clínica, única carrera acreditada, han

avanzado en el desarrollo de procedimientos determinando indicadores para las dimensiones sometidas a evaluación y de documentos orientadores que estarían circunscribiendo los márgenes de autonomía de las instituciones y los actores en la definición de los programas de posgrado. Sólo como ejemplo se destaca la diferencia entre el modelo argentino y chileno para determinar la calidad de las carreras, donde en el primero el otorgamiento de categorías A, B y C se sostiene en que la carrera tiene que acreditar cumplimentando los criterios y estándares genéricos explicitados en la resolución vigente y alcanzando los perfiles de calidad específicos que fije el Consejo de Universidades, mientras que en el segundo se definen tramos de acreditación cada dos años según el nivel de cumplimiento de los subcriterios definidos para cada criterio general.

El análisis realizado revela como una cuestión adicional el papel de las agencias de acreditación en el establecimiento de jerarquías en las actividades de posgrado implementadas por las instituciones a partir de su rol en la certificación de la calidad académica, de la relación del proceso de acreditación con el acceso a financiamiento y del carácter voluntario u obligatorio de la acreditación.

Bibliografía

- Araujo, Sonia** (coord.) Autoras: Araujo, Sonia, Balduzzi, Matilde, Corrado, Rosana, Walker, Verónica (2016): “Evaluación de los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparativas” en Lamfri, Nora Zoila (coord.) (2016): *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior*, Córdoba, Editorial Brujas.
- Barsky, Osvaldo y Dávila, Mabel** (2004): Las tendencias actuales de los posgrados en Argentina. Documento de Trabajo N° 117, Buenos Aires, Universidad de Belgrano.
- Barroso, João** (2013): “A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas” en *Educação | Temas e Problemas*. 12 e 13, pp. 13-25.
- Clark, Burton** (1983): El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica, México, UAM.
- Dávila, Mabel** (2011): “Posgrados académicos y profesionales. La discusión actual en Argentina y Brasil” en *IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda*, Buenos Aires.

- De Andrade Espíndola, Adriana** (2014): A política da regulação no sistema federal de ensino superior brasileiro: uma matriz de análise. Tesis de Doctorado. Facultad de Educación, Campinas, Universidad Estadual de Campinas.
- De la Fare, Mónica y Lenz, Sylvia** (2012): El posgrado en el campo universitario. Expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina, Los Polvorines, IEC-UNGS.
- Escudero, María Celeste, Salto, Dante, Zalazar Giummarresi, Rosana** (2016): “El financiamiento de los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en perspectiva internacional y comparada” en Lamfri, Nora Zoila (coord.) (2016): *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior*, Córdoba, Editorial Brujas.
- Espinoza Díaz, Oscar y González, Eduardo** (2011): “Impacto de la acreditación en instituciones y actores. El caso de Chile” en Servetto, Alicia y Saur, Daniel (2011): *Sentidos de la Universidad*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Espinoza, Oscar y González, Eduardo** (2009): “Los estudios de posgrado en Chile” en *Revista Argentina de Educación Superior*, Año 1, N° 1, pp. 78-97.
- Ferrando, Germán** (2003): “Evaluación de la calidad de la educación continua. Posgrados y Postítulos” en *Calidad en la Educación N° 18*, Chile, Publicaciones del Consejo Superior de Educación (CSE). Disponible en: www.cse.cl/Secciones/seccionpublicaciones.
- Krotsch, Pedro** (1994): “La problemática del posgrado en la Argentina y en América Latina” en Ezcurra, Ana María, De Lella, Cayetano, Krotsch, Pedro (1994): *Formación docente e innovación educativa*, Buenos Aires, Rei Argentina/IDEAS/ Aique Grupo Editor.
- Leite, Denise** (2010): “Mercados, rankings y estudiantes consumidores: ¿Qué dirían los compañeros de Córdoba?” en Leher, Roberto (comp.) (2010): *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Leite, Denise y Herz Genro, María** (2012): “Quo vadis? Avaliação e Internacionalização da Educação Superior na América Latina” en Leite, Denise, Herz Genro, María Elly, Solanas, Facundo, Fiori, Vivian, Álvarez Ortega, Raúl (2012): *Políticas de evaluación universitaria en América Latina: perspectivas críticas*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO-Instituto Gino Germani.
- Mollis, Marcela** (2010): “Imágenes de posgrados: entre la academia, el mercado y la integración regional” en Mollis, Marcela, Nuñez Jover, Jorge, García Guadilla, Carmen (2010): *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe. Desafíos y perspectivas*, Buenos Aires, CLACSO.
- Rama Vitale, Claudio** (2008): Los Posgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento, San Luis, Nueva Editorial Universitaria.

- Rivarola, Domingo** (2008): Informe Nacional sobre Educación superior en Paraguay. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/37532031/Informe-nacional-de-Educacion-superior-en-Paraguay-Domingo-M-Rivarola#scribd>.
- Shugurensky, Daniel** (1998): “La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónimo?” en Alcántara Santuario, Armando, Pozas Horcasitas, Ricardo y Torres, Carlos Alberto (coords.) (1998): *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, México, Siglo XXI.
- Solanas, Facundo** (2012): “El Estado acreditador: del caso argentino al Mercosur” en Leite, Denise, Herz Genro, María Elly, Solanas, Facundo, Fiori, Vivian, Álvarez Ortega, Raúl (2012): *Políticas de evaluación universitaria en América Latina: perspectivas críticas*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO-Instituto Gino Germani.
- Spagnolo, Fernando** (1998): “Análisis y perspectivas del modelo brasileño de evaluación de los posgrados” en Marquis, Carlos, Spagnolo, Fernando, Valenti Nigrini, Giovana (1998): *Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México. Textos para una mirada comparativa*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación-SPU.
- Stake, Robert** (2006): Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares, Barcelona, Graó.
- Stubrin, Adolfo** (2007): “El mecanismo experimental de acreditación del Mercosur Bolivia Chile (MEXA): La evaluación y acreditación de la educación superior como herramienta de cooperación horizontal para el desarrollo y la integración internacional en bloques regionales” en Didou Aupetit, Sylvie (coord.) (2007): *Experiencias de convergencia de la educación superior en América Latina*, México, UNESCO-CINVESTAV.

Documentos oficiales

- ANEAES** (2017): <http://www.aneaes.gov.py/aneaes/images>. Fecha de consulta: 17 de marzo de 2017.
- CNAP 1999-2007** (2007): El modelo chileno de acreditación de la Educación Superior, CNAP-Ministerio de Educación, Chile.
- CNAP** (2014): Reglamento que fija procedimiento para el desarrollo de los procesos de acreditación de Programas de Postgrado, Chile.
- CONES** (2016): Reglamento que regula los procesos de aprobación y habilitación de los programas de postgrado. Resolución CONES N° 700/2016. Paraguay.
- CAPEs** (2017): <http://www.capes.gov.ar>. Fecha de consulta: 4 de marzo de 2017.
- CNA** (2017): <http://www.cnachile.cl>. Fecha de consulta: 5 de marzo de 2017.
- CONACYT** (2017): <http://www.conacyt.gov.py>. Fecha de consulta: 17 de marzo de 2017

CONEAU (2014): Posgrados acreditados de la República Argentina. Ministerio de Educación, Argentina.

Acreditación internacional de cursos en el Sistema Arcu-Sur y solidaridad académica: sentidos emergentes en una universidad del Mercosur

BERNARDO SFREDO MIORANDO

MARÍA ELLY HERZ GENRO

bernardo.sfredo@ufrgs.br / mariaellyh8@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Porto Alegre (RS), Brasil

El centenario de Córdoba y la acreditación internacional de cursos

Casi 100 años después de la Reforma de Córdoba, el escenario de la educación superior en Latinoamérica se ha cambiado profundamente. Ese movimiento de toma de la tradicional Universidad de Córdoba por los estudiantes argentinos, representó un conflicto entre una sociedad en cambio y una universidad todavía ligada a un modelo retrógrado, en la búsqueda de “vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciéndolo partícipe de su mensaje, transformándose en su conciencia cívica y social” (Tünnermann Bernheim, 2008a, p. 94).

Entre los cambios ocurridos desde 1918, lo más notable quizás se tenga producido en el tamaño de las universidades y de los sistemas de educación superior: hay hoy mucho más instituciones, más robustas, atendiendo una parcela más larga de la población. Pero otros cambios más sutiles son también significativos. Uno de ellos está relacionado con los espacios políticos de referencia del quehacer académico. Desde el nivel decisorio y operativo nacional, se despliegan horizontes regionales, de integración continental, y confluyen influencias del sistema-mundo, mediadas por la acción de los organismos internacionales.

Concurren así sobre las universidades latinoamericanas políticas educativas internacionalizadas (Akkari, 2011), que propagan un ideario hegemónico. Componen esa vía las estrategias desencadenadas desde fundaciones privadas y organismos multilaterales, entre los cuales se suele identificar a la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el Banco Mundial. Estas organizaciones tienden a prescribir lineamientos que encuadran a la educación superior en la lógica mercantil. Pero hay

también movimientos contrahegemónicos, que se pueden detectar en algunas iniciativas de organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y en redes de investigación y de universidades, como el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) y la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM). A estas formas de colaboración internacional se suman otros desarrollos, como la creación de universidades interculturales e internacionales, así como la actuación de movimientos estudiantiles y sindicales en defensa de la educación como bien común que construye un proyecto de nación y la idea de una humanidad más solidaria. Así, se establece una contraposición entre dos formas de integración internacional educativa: una mercantil y otra ciudadana (Morosini, 2015). En ese embate se conflictúan propuestas de educación superior como servicio y como bien público, traspasando viejas y nuevas dinámicas que afectan las universidades.

Ora bien, uno de los cambios del último siglo que es atravesado por ese debate fue la emergencia de la acreditación internacional de carreras universitarias como proceso de aseguramiento de la calidad educativa. En el espacio geopolítico del Mercado Común del Sur (Mercosur), ella se constituye con tendencias hegemónicas y fragmentos contrahegemónicos, en medio a disputas por proyectos de evaluación de universidades y de carreras de carácter regulatorio y emancipatorio. De esta configuración recurren consecuencias sobre los proyectos de formación que desarrollan las instituciones de educación superior. Es en esa perspectiva que nos proponemos a explorar el caso del Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Mercosur (Arcu-Sur).

Los desarrollos globales que darían origen a la acreditación internacional estaban todavía muy lejos del horizonte de vivencias de los reformadores de Córdoba. Sin embargo, los principios que enunciaron los estudiantes en 1918 siguen animando el pensamiento de muchos quienes hoy luchan por una universidad de calidad social. Entre estos principios, algunos representan todavía hoy fuentes de un modelo latinoamericano de universidad, en los cuales se puede localizar raíces de solidaridad académica. Se proponía reformar la universidad en sus aspectos de organización y gobierno; de enseñanza y métodos docentes; y de proyección política y social (Tünnermann Bernheim, 2008a). Autonomía y cogobierno; actualización de la metodología de enseñanza y del curriculum; misión de conciencia cívica e iniciativas de transformación social integran parte de los criterios adoptados por agencias de Latinoamérica para evaluar la de calidad de instituciones de educación superior.

Este trabajo presenta parte de los resultados de una investigación acerca de la participación de una institución brasileña, la Universidade Federal do Rio Grande

do Sul (UFRGS) en el Sistema Arcu-Sur (Sfredo Miorando, 2014). A camino del centenario de la reforma de Córdoba, explicitamos perspectivas que apuntan posibilidades emergentes de solidaridad académica en el contexto de la educación superior latinoamericana. La investigación se desarrolló como un estudio de caso de carácter cualitativo. Los datos analizados provienen de documentos institucionales de Arcu-Sur y de la institución estudiada, así como de entrevistas con sujetos implicados en las actividades de evaluación relacionadas con el proceso de acreditación. Este material empírico es explorado en acuerdo con el método de interpretación de sentidos y leído en base a la teoría desarrollada acerca de la evaluación institucional y de la educación superior latinoamericana, asociándose el concepto de solidaridad a la cooperación académica en el marco de la integración internacional.

El Sistema Arcu-Sur y la acreditación como garantía de calidad

Antes de explorar las conexiones emergentes entre cooperación internacional en educación y solidaridad académica, conviene describir el objeto de nuestro análisis: la participación de una universidad en el proceso de acreditación internacional de carreras del Sistema Arcu-Sur. Conceptualmente, consideramos la acreditación como el aseguramiento de que el público puede confiar en el grado o credencial otorgado por una institución (CHEA, 2010). Entendemos que el Sistema Arcu-Sur actúa como mecanismo de concertación de agencias nacionales en el espacio de Mercosur Educativo, caracterizando por lo tanto una acreditación internacional como convergencia de criterios y reconocimiento común de las acreditaciones nacionales (Rama, 2009).

En términos históricos, los orígenes del Arcu-Sur se pueden trazar desde la creación del Mercosur, con la firma del Tratado de Asunción por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay en 1991. El Tratado explicitaba el objetivo de avanzar rumbo al progresivo desarrollo de la integración de América Latina, con la voluntad política de establecer bases para estrechar la unión entre sus pueblos. En el primer año del bloque, el Consejo del Mercado Común (CMC), su órgano superior, instituyó la Reunión de Ministros de Educación (RME) de sus países-miembros como instancia responsable por la coordinación de las políticas educativas de la región. Desde la RME, fue creado el Sector Educativo de Mercosur (SEM), cuya formación marcaba el reconocimiento de la importancia de la educación para el desarrollo regional en todas sus dimensiones.

La presencia del tema de la acreditación se materializó con los trabajos que se habían desplegado desde la constitución, en 1997, de un Grupo de Trabajo de Expertos en Evaluación y Acreditación de la Enseñanza Superior y la consecuente experiencia del Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del Mercosur (Mexa), cuyos lineamientos se produjeron en 1998 e cuyas primeras convocatorias se lanzaron en 2003. La experiencia fue juzgada exitosa y, en 2008, con el “Acuerdo sobre la creación y la implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el Mercosur y Estados asociados”, se originó el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de los Estados Partes del Mercosur y Estados Asociados, el Arcu-Sur (Mercosul, 2008). Estaban entonces involucrados los cuatro países-miembros del Mercosur, Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay; y dos Estados asociados, Bolivia y Chile. Arcu-Sur agregó en su alcance las carreras de Arquitectura, Enfermería, Odontología y Veterinaria a aquellas ya evaluadas por Mexa – Agronomía, Ingeniería y Medicina. Posteriormente, Venezuela, integrada al Mercosur, adhirió también al Sistema.

El Arcu-Sur se estructura en torno a una Red de Agencias Nacionales de Acreditación (Rana), que conduce los procedimientos del Sistema en colaboración con los organismos responsables por la acreditación, credenciamiento o reconocimiento de instituciones y carreras de educación superior en los países participantes. Para adherir a la Rana, las agencias deben ser instituciones de derecho público, dirigidas por órganos colegiados, reconocidas en acuerdo a las disposiciones legales y constitucionales vigentes en su país de origen. Deben también garantizar su autonomía e imparcialidad, ser integradas por personas idóneas y contar con procesos adecuados a las buenas prácticas internacionales (Rana, 2008). Eses requisitos denotan el carácter de publicidad del Arcu-Sur, legitimada por los Estados involucrados, mediante las normas del derecho público doméstico e internacional (Stubrin, 2005). Pódense aún destacar, entre los principios generales del Sistema:

- ❖ La acreditación es el resultado del proceso de evaluación, mediante el cual se certifica la calidad académica de las carreras de grado, estableciendo que satisfacen el perfil del egresado y los criterios de calidad previamente aprobados a nivel regional para cada titulación.
- ❖ El Sistema se gestionará en el ámbito del Sector Educativo del MERCOSUR, respetando tanto la legislación de cada país como la autonomía de las instituciones universitarias. [...]

- ❖ El Sistema dará garantía pública en la región, del nivel académico y científico de los cursos, por lo cual los criterios y perfiles se definirán de manera tanto o más exigentes que los que se aplican en los países.
- ❖ El perfil del egresado y los criterios regionales de calidad serán elaborados por Comisiones Consultivas por titulación. [...]
- ❖ La participación en las convocatorias será voluntaria y podrán solicitarla únicamente instituciones oficialmente reconocidas en el país de origen y habilitadas para otorgar los respectivos títulos, de acuerdo a la normativa legal de cada país.
- ❖ El proceso de acreditación comprende una autoevaluación por parte de la carrera, una evaluación externa por comités de pares y una resolución de acreditación, de responsabilidad de la Agencia Nacional de Acreditación [...] (Rana, 2008, p. 10).

Acerca de las limitaciones de la acreditación promovida por el Sistema, es importante resaltar que esta no implica el reconocimiento automático de las titulaciones obtenidas en las carreras por las autoridades nacionales de los diferentes países. De esa manera, al egreso de la carrera acreditada no es garantizada la habilitación automática para actuar profesionalmente en los países-miembros del sistema. De otra parte, el Manual del Sistema Arcu-Sul instruye aún que cada acreditación tendrá vigencia de seis años. Prevé también la incorporación gradual de nuevos cursos.

En cuanto a la caracterización de este modelo de acreditación internacional, entendemos que, siendo gestada en el ámbito de Mercosur, tiene importante componente regional, diferenciándose a los modelos de acreditación nacional y de mercado (Eaton, 2009). Sostienen esta afirmación la proposición de la RME de estructurar un Espacio Regional de Educación Superior del Mercosul (Eres), articulando, entre otros factores, la acreditación internacional y la movilidad académica. En este último respecto, cumple señalar que, desde la experiencia de Mexa, se constituyó un Programa de Movilidad Académica Regional para las Carreras Acreditadas (Marca). El Marca ofrece becas para intercambio a estudiantes, docentes y coordinadores institucionales de las carreras acreditadas. Entre los principios de Marca está la solidaridad como “principio en el que debe sustentarse la cooperación entre las instituciones participantes, mediante el reconocimiento de las fortalezas y debilidades, y el consecuente apoyo a las instituciones que más lo necesiten” (Mercosur, 2015).

Un modelo propio de acreditación internacional conectado a un proceso de integración regional puede afirmar Latinoamérica como lugar de educación superior en tiempos globalizantes (Costa, 2014). La UFRGS trae ejemplo de esa perspectiva de integración en sus documentos estratégicos, como el Plan de Desarrollo Institucional para el periodo (PDI 2011-2015). Caracterizando la institución como “universidad pública, que ejerce importante liderazgo académico en la región sur de Brasil, así como en el contexto del Mercosur” que “debe volverse en un centro de diálogo y desarrollo científico y cultural con asociados latinoamericanos” (UFRGS, 2010, p. 7). Enfatizando la internacionalización, “debe también buscar atender a criterios internacionales en sus evaluaciones e recurrir a la pericia de evaluadores externos provenientes de agencias acreditadoras de relevancia reconocida” (UFRGS, 2010, p. 10). La participación en Arcu-Sur sería así perseguir la meta de “colocarse en interacción con evaluadores externos de su elección, incluyendo ahí la interacción con marcos evaluativos coherentes con su deseo de mayor inserción en el escenario internacional de producción de conocimiento” (UFRGS, 2010, p. 34).

Acreditación y garantía de calidad de la educación superior como bien público

Comprendemos que el Sistema Arcu-Sur se construye en medio a las peculiaridades que caracterizan la inserción periférica de la educación superior latinoamericana en el escenario global. Las dinámicas de integración ciudadana y de integración mercantil se componen en movimientos de internacionalización y transnacionalización, respectivamente:

Mientras en la *internacionalización* se propugna, siguiendo los lineamientos de la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*, por una cooperación internacional solidaria con énfasis en la cooperación horizontal, basada en el diálogo intercultural y respetuosa de la idiosincrasia e identidad de los países participantes, así como el diseño de redes interuniversitarias y de espacios académicos ampliados, en la *transnacionalización* se trata de facilitar el establecimiento en nuestros países de filiales de Universidades extranjeras, de una cooperación dominada aún por criterios asistenciales, así como la venta de franquicias académicas, la creación de universidades corporativas, auspiciadas por las grandes empresas transnacionales, los programas multimedios y las universidades virtuales, controladas por universidades y empresas de los países más desarrollados. Este nuevo panorama que comienza a configurarse en nuestros países, ha hecho surgir voces de alerta por el peligro

que representan para nuestra soberanía e identidad y refuerzan la necesidad de contar con sistemas nacionales de acreditación (Tünnermann Bernheim, 2008b, p. 314).

Creemos que Arcu-Sur pueda estar en la esfera de la internacionalización, una vez que se basa en la cooperación intergubernamental horizontal, y actúa desde una red, la Rana, que funciona por la articulación de sistemas nacionales, teniendo por fundamento el respeto a los criterios y procedimientos nacionales, con los cuales no concurre. La cuestión de la concurrencia es otro camino por el cual se pueden afirmar las ideas de lo público y de lo solidario en el Arcu-Sur. Aunque las motivaciones de una universidad para buscar la acreditación tengan que ver con la competencia - adquirir una distinción, un “sello de calidad” que les garantice una ventaja al competir por recursos -, la arquitectura del Sistema no es típica de un mercado. Presenta la acreditación como un bien público, conferido por agencias públicas de manera no concurrencial entre las instituciones postulantes a la acreditación. El hecho de que la red de agencias actúe en concertación internacional, valorizando los espacios nacionales y locales de evaluación, permite proceder en el sentido más de un acuerdo entre proyectos que de una imposición supranacional. Arcu-Sur se pone como alternativa, así, a la constitución de un “mercado de acreditaciones” o al ranqueo de las universidades.

El Sistema figuraría, entonces, como lugar donde se pueda firmar una resistencia regional a los efectos deletéreos de la transnacionalización. Esos elementos están presentes cuando las dinámicas transfronterizas de la educación superior se asocian a mecanismos de evaluación y acreditación que imparten elementos de la hegemonía neoliberal a deslegitimar prácticas locales (Leite, Genro, 2012; Mollis, 2006). Teniendo eso en consideración, importa indagar cuál paradigma de evaluación sustenta un proyecto de acreditación. En el polo transnacional, la evaluación institucional y la acreditación son empleadas en el sentido del paradigma hegemónico, de control, regulación y estandarización, en el cual un modelo de universidad e de quehacer académico se elige como lo ideal, contra el cual todos deben ser medidos (Marginson, Odorika, 2010).

La hegemonía, por supuesto, depende de aquiescencia y sus prescripciones están sujetas a disyunciones, tanto más en el espacio-tiempo de las redes. Emergen en esta perspectiva las posibilidades de imaginación híbrida, tomando el imaginario como práctica social que se teje de redes de aspiraciones, reconstruyendo localmente, una visión de mundo, de lo global (Appadurai, 2000). En el SEM, es posible pensar esta dinámica a través de una ideación regional de la educación superior y de la integración internacional. Los documentos institucionales de acreditación y

los criterios de evaluación son piezas de imaginario sobre la universidad y su función social, su rol en los proyectos nacionales e internacionales de integración regional. Su composición y aplicación como parte del quehacer académico permite entretejer en las formas hegemónicas de evaluación normas culturales y relaciones epistemológicas que se contrapongan al contenido dominante. Las prácticas evaluativas locales, para allá de las orientaciones transnacionales, son informadas por anhelos, afectos, necesidades y constricciones de la vida material del lugar de la educación superior que producen dinámicas contrahegemónicas.

Entendemos esos procesos contrahegemónicos como una actuación social e política que “tiene por objetivo transformar relaciones desiguales de poder en relaciones de autoridad compartida” (Santos, 2015, p. 32). Para eso, se movilizan discursos y prácticas colectivas en una perspectiva intercultural en contraposición a formas dominantes de conocimientos e valores que refuerzan las discriminaciones y subalternizaciones. La acción contrahegemónica, resistiendo a la dominación en sus formas económicas, sociales, políticas y culturales, disputa, no campo de la educación superior, la concepción de esta actividad como bien público, inclusivo, contribuyendo para la democratización de todos los espacios-tiempos estructurales. Un de esos espacios-tiempos es la institución universitaria. En la UFRGS, el PDI expresa como esos fragmentos contrahegemónicos son movilizados con intencionalidades de valorización de las marcas locales como elementos de distinción que promuevan una posición de liderazgo. Eso se manifiesta en la forma cómo interactúan en el documento as nociones de excelencia e inclusión: “la búsqueda de excelencia, con inclusión social, debe llevar la Universidad a ser constituir como elemento de irradiación de la formación humana, para allá de las fronteras de Brasil. A UFRGS objetiva ser líder en enseñanza, investigación y extensión en Brasil y en América del Sur, y trabajará para alcanzar ese objetivo” (UFRGS, 2010, p. 7).

Es importante, así, que la acreditación internacional, actuando en medio a esas contradicciones entre el hegemónico y el contrahegemónico, tenga como principio asegurar que la educación superior, ante la creciente internacionalización, sirve al bien público (Stubrin, 2005). En este mismo sentido, cumple a un sistema de acreditación internacional no sólo afirmarse como siendo de carácter público, como también reforzar el principio de que la educación superior es un bien público (Santos, 2011). La educación superior como bien público se relaciona no solamente o necesariamente con la oferta pública, pero con las finalidades de formación. Más allá del desarrollo de una racionalidad técnica-instrumental, tiene por función fortalecer la dimensión ético-política en la construcción de una ciudadanía democrática.

ca en que la responsabilidad social se traduzca en una actuación que ponga la primacía del público sobre intereses particulares (Dias Sobrinho, 2005).

Proponemos, entonces, que la acreditación, como proceso de evaluación institucional para aseguramiento de la calidad pública de carreras, debe considerar la calidad como pertinencia en los proyectos formativos. Tratase de valorar la implicación en el contexto como componente del valor público del conocimiento, comprendiendo su carácter pedagógico y su función de contribuir para el desarrollo social, pela acción de los sujetos del quehacer académico en el espacio público del entorno de las instituciones de educación superior (Dias Sobrinho, 2008; López-Segrera, 2012; Villanueva, 2008). Esta noción está refrendada en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI de Unesco:

La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Para ello, las instituciones y los sistemas, en particular en sus relaciones aún más estrechas con el mundo del trabajo, deben fundar sus orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, y en particular el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente (Unesco, 1998, s. p., resaltados del original).

La pertinencia social se relaciona con la defensa del bien público al suponer una responsabilidad ciudadana de la universidad en su relación con la sociedad, en las formas pelas cuales actúa políticamente. Ora bien, un importante fundamento para la discusión del bien público – un buen vivir colectivo y acordado que abarque a todos – y de un bien público – un recurso accesible a todos – es la solidaridad, la comunión de un proyecto de sociedad que permite la vida común a través de un imaginario compartido, o de una conciencia colectiva (Durkheim, 1978). Este imaginario compartido que fundamenta a la solidaridad no significa una visión única de los objetivos sociales que debe atingir una institución como la universidad, pero la capacidad de crear estrategias comunes entre aquellos que sustentan diferentes perfiles de un mismo sueño (Freire, 2009).

Deriva de ahí la construcción de consensos provisorios, en ejercicio de una ciudadanía democrática como modo de vida forjado en los múltiples espacios de la vida en sociedad (Genro, 2011). Entre ellos, está la universidad - y una forma de quehacer académico ciudadana democrática está conectada a la solidaridad académica. La academia es un espacio de construcción intersubjetiva de recursos simbólicos, por los cuales organiza la realidad. En este sentido, la construcción demanda el reconocimiento de un lazo fraterno *a priori*, en un movimiento de los sujetos in-

volucrados situándose en un proyecto común de existencia. Cuando esos lazos constitutivos de ese lugar formativo se explicitan y son valorados en los procesos evaluativos, se afirma el valor de la solidaridad como principio académico, en la perspectiva de la construcción de la ciudadanía mirada en el buen vivir.

Para presentar la calidad de la pertinencia social, las instituciones, a través de sus múltiples sujetos, deben contribuir para estructura espacios-tiempos de participación y debate en la sociedad, en la búsqueda por consensos provisorios promotores del buen vivir. A través de las prácticas internas de formación por procesos participativos, desde el enseñar y el aprender, la construcción del conocimiento nuevo, la extensión como diálogo y traducción entre diferentes grupos sociales, hasta el procesos de gobernación institucional, se constituyen subjetividades políticas. Estas prácticas pueden ser balizadas por la idea de solidaridad, que se efectiva en el cotidiano académico cuando presupone comprensión y mirada sensible al otro que también hace parte de la misma vida colectiva, del cual se depende y por lo cual se es responsable. El ciudadano formado por las prácticas académicas solidarias tiende a ser capaz de transponer la actitud de solidaridad en relación a los otros de la sociedad en otros espacios-tiempos de su vida pública, en sus posicionamientos políticos, en la relación que establece entre las prácticas en los microcontextos cotidianos y el macrocontexto de las políticas públicas.

El quehacer académico solidario, como forma de ciudadanía democrática, tensiona el individualismo posesivo, los mecanismos concentradores de poder y sus representaciones y experiencias que se fundamentan en la racionalidad instrumental y en la naturalización de las prácticas sociales de desigualdad. La solidaridad recupera los orígenes de la existencia social en sus dimensiones de interdependencia humana - la producción colectiva de la vida material -, de decisión colectiva sobre un modo de vida pela negociación de sentidos - el acuerdo político - y de construcción simbólica de un imaginario compartido acerca de la comunidad de la cual se hace parte - la fraternidad como idea e identidad de una colectividad (Dubet, 2015). La solidaridad adquiere una dimensión humanista cuando la comunidad que la ejerce se pone abierta a la participación y a la crítica no sólo por sus propios actores, pero también por los de su entorno, inmediato o extendido, colocándose contra las diferentes formas de exclusión, desigualdad y subalternización.

La solidaridad académica sería un proyecto democrático de una tela de ideas por las cuales los colectivos se pueden mover más allá de la competitividad predatoria presente en las disputas institucionales, en que la idea de meritocracia, esfuerzo individual, producción acelerada, adecuada a los dictámenes de la evaluación regulatoria que se vuelven modos de vivencia académica. Haciendo hincapié en esa idea,

buscamos desplegar la solidaridad como solidaridad académica, lazo de fraternidad y cooperación con que se compromete una comunidad orientada hacia la búsqueda del conocimiento del mundo que permita defender el bien común y organizada en base a una colegialidad de reconocimientos. Tratase de un proyecto a ser promovido a partir de fragmentos de experiencias en el espacio-tiempo de la educación superior que le fortalezcan como un bien público.

Retomando a Tünnermann Bernheim (2008b), podemos encontrar la solidaridad como principio de la internacionalización reconocido en documentos institucionales desde las cumbres de Unesco hasta el estatuto de UFRGS, y presente también en los criterios evaluativos de Arcu-Sur. Por ejemplo, la Declaración Mundial de 1998, al entender que “la dimensión internacional de la educación superior es un elemento intrínseco de su calidad”, asevera que “el *establecimiento de redes*, que ha resultado ser uno de los principales medios de acción actuales, ha de estar fundado en la *ayuda mutua, la solidaridad y la igualdad* entre asociados” (Unesco, 1998, s.p., destaques del original). De otra parte, el Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 2009 expresa que “la cooperación internacional en materia de educación superior debería basarse en la solidaridad y el respeto mutuos y en la promoción de los valores del humanismo y el diálogo intercultural” (Unesco, 2009, p. 4). Y nuestra universidad así se define en su Estatuto:

La UFRGS, como Universidad Pública, es la expresión de la sociedad democrática y pluricultural, inspirada en los ideales de libertad, respeto por la diferencia, y de solidaridad, constituyéndose en instancia necesaria de conciencia crítica en la cual la colectividad pueda repensar sus formas de vida y sus organizaciones sociales, económicas y políticas (UFRGS, 2015, art. 2º).

Investigamos, entonces, indicios de la presencia de la solidaridad académica en las representaciones encontradas en los documentos y en las palabras de los entrevistados.

Metodología del estudio y el caso de UFRGS

La investigación que originó este trabajo fue conducida a través de un abordaje cualitativo. En acuerdo con la definición propuesta por Bogdan y Biklen (1982), se basó en datos blandos, no cuantificables, de modo descriptivo e inductivo, preocupado con procesos y significados. Esa investigación fue estructurada como un estu-

dio de caso histórico-organizacional, enfocando una organización en particular a lo largo de un periodo de tiempo, observando sus desarrollos (Bogdan, Biklen, 1982). Por lo tanto, los datos presentados se relacionan a concepciones, representaciones, evaluaciones, juzgamientos y perspectivas. Buscan la aprehensión del fenómeno considerando su contexto. Valorizan las referencias y síntesis de los sujetos, estén ellos formulando sus ideas directamente, cara a cara, o inmersos en un colectivo que define lineamientos institucionales.

El caso analizado fue la participación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) en el Sistema Arcu-Sur. Esa Universidad, sedeada en Porto Alegre, Rio Grande do Sul, fue una de las primeras instituciones brasileñas a ser constituir como tal, en 1934. Es hoy una de las más reconocidas universidades del país, siendo una referencia internacional en sus investigaciones. A partir de su experiencia, vamos a traer fragmentos de los documentos institucionales y de las entrevistas que apuntan para la construcción de la solidaridad académica por dentro de la experiencia de acreditación internacional.

Destacamos en este trabajo resultados que pueden sostener el debate en torno a la solidaridad académica y que pueden apuntar cómo los principios que aparecen en los documentos orientadores se materializan en las prácticas institucionales. Las fuentes documentales que exploramos en este trabajo son los criterios de evaluación de Arcu-Sur para los áreas de Agronomía, Arquitectura e Ingeniería, las tres primeras carreras que fueran acreditadas en la UFRGS. También nos utilizamos de entrevistas con ocho sujetos involucrados en el proceso de acreditación. Las declaraciones de los sujetos y los documentos fueron analizadas en base al método de interpretación de sentidos, que identifica representaciones a través de categorías de análisis (Gomes, 2012). Discutimos aquí el tema da solidaridad académica, identificando en los contenidos las ideas presentes en las hablas de los sujetos, articulándolas entre sí e dialogando con los aportes teóricos, considerando los contextos de producción de esos discursos.

Entendemos el espacio en investigación, la universidad, como una institución ligada a la hegemonía cultural, especialmente la universidad pública, como institución de Estado. Empero, el público, como lugar de la disputa por el proyecto de nación, constituye también la dimensión de la apertura y del conflicto. De facto, la universidad pública, su identidad y rol social son producidos material e imaginativamente en la lucha política, con sus contradicciones (Odorika, Lloyd, 2014). Los documentos institucionales llevan marcas del carácter conflictivo de la universidad, espacio-tiempo de embates entre concepciones de sociedad e objetivos políticos divergentes (Gruginskie & Sfredo Miorando, 2014).

Elementos de solidaridad académica na creditação internacional Arcu-Sul

A seguir, exponemos algunos criterios de la evaluación en Arcu-Sur que permiten vislumbrar elementos que pueden ser articulados desde los lineamientos institucionales en la perspectiva de la solidaridad académica. La evaluación institucional ejecutada para subsidiar la decisión de acreditar o no una carrera en el Sistema Arcu-Sur examina cuatro diferentes dimensiones del quehacer académico. La dimensión Contexto Institucional tiene los mismos criterios de evaluación para sus componentes en todas las áreas evaluadas y la presentamos por completo en el Recuadro 1. Resaltamos los elementos que, en nuestra perspectiva, tienen que ver con los principios de la Reforma de Córdoba y con la solidaridad académica y la ciudadanía democrática.

Recuadro 1: Dimensión Contexto Institucional - componentes y criterios

Componentes	Criterios
Características de la carrera y su inserción institucional	ambiente académico donde se desarrollen actividades de docencia, investigación y extensión con <i>libertad intelectual y de compromiso social</i>
	misión, objetivos y planes de desarrollo de la institución y la carrera explícitos y coherentes entre sí, aprobados por las instancias institucionales correspondientes
	mecanismos explícitos y reconocidos de <i>participación de la comunidad universitaria</i> en la reinterpretación y desarrollo del plan o de las orientaciones estratégicas
	participación de la carrera en programas y proyectos de investigación y <i>extensión</i> con líneas y política general definidas por la institución
Organización, gobierno gestión y administración de la carrera	coherencia entre <i>gobierno</i> , estructura organizacional y administrativa, <i>mecanismos de participación de la comunidad académica</i> y objetivos y logros del proyecto académico
	sistemas de información y comunicación eficaces, conocidos y <i>accesibles para toda la comunidad académica y el público en general</i>
	procedimientos para <i>elección</i> , selección, designación y <i>evaluación de autoridades</i> , directivos y funcionarios ajustados a lo reglamentado
	perfil académico del coordinador de la carrera coherente con el proyecto académico
	procesos de admisión explícitos y <i>conocidos por los postulantes</i>
	previsiones presupuestarias y formas institucionales de asignación explícitas
	financiamiento de las actividades académicas, del personal técnico y administrativo y de infraestructura garantizado para, al menos, el término de las cohortes actuales de la carrera

Sistema de evaluación del proceso de gestión	información institucional y académica suficiente, válida, accesible y actualizada para los procesos de gestión de la carrera
	mecanismos de <i>evaluación continua</i> de la gestión, con la <i>participación de todos los estamentos de la comunidad académica</i> , periódicamente evaluados
	<i>autoevaluación</i> , mejora continua y planeamiento como ser partes integrantes del plan de desarrollo o programa de administración
Políticas y programas de bienestar institucional	programas de financiamiento de becas, organismos o comisiones de supervisión curricular y <i>apoyo pedagógico</i> a los estudiantes, así como instancias de <i>atención a alumnos</i> , en la institución y la carrera
	acciones de <i>apoyo al ingreso del estudiante a la vida universitaria</i> con un conocimiento de sus <i>derechos y obligaciones</i> , la institución y sus servicios y características de la carrera
	programas y sistemas de <i>promoción de la cultura en sus diversas expresiones</i> , de <i>valores democráticos</i> , de <i>solidaridad y responsabilidad social</i>
	programas para el <i>bienestar de la comunidad universitaria</i> , incluyendo programas de salud, locales de alimentación y servicios, áreas para deporte, recreación, cultura y otros

Fuente: elaborado a partir de Mercosur Educativo (2008).

En esa dimensión, hay elementos de solidaridad académica en considerar el bienestar de la comunidad académica por entero, en todos sus estamentos, como condición para la calidad del quehacer académico y la legitimidad de la acción institucional. Están entrelazados aspectos relacionados a participación de la comunidad, autoevaluación, acceso a la información, el reconocimiento de derechos y responsabilidades de los actores. Todos esos quesitos están en consonancia con los principios de la ciudadanía democrática.

Las demás dimensiones de educación superior evaluadas para la acreditación de carreras en el Sistema Arcu-Sur son Proyecto Académico, Comunidad Académica e Infraestructura. Ellas se diferencian por área y no serán presentadas en este trabajo. Aunque no detallamos aquí los componentes y criterios de esas otras dimensiones, destacamos algunos de ellos como posibles caracteres de un proyecto de solidaridad académica. En la dimensión Proyecto Académico, es notable la presencia del componente “extensión, vinculación, cooperación”, que resalta la coherencia de las actividades de enseñanza, investigación y extensión con las necesidades del medio, la difusión y actualización de del conocimiento en la sociedad, la cooperación con otras instituciones como formas de responsabilidad social. En la dimensión Comunidad Académica, el componente “Egresados” considera como parte del quehacer académico el seguimiento de este segmento, verificando sus condiciones de empleo, proporcionándole formación permanente y participación en la gestión. Por fin, la dimensión Infraestructura, en el componente “instalaciones, salas, labo-

ratorios, talleres, campos”, requiere coherencia de los espacios y equipos con el proyecto educativo y la cantidad de personas involucradas, así como su manutención, actualización y disponibilidad a los diferentes segmentos académicos.

Emerge de ahí la idea de integralidad del proyecto formativo, considerando no sólo a las diferentes dimensiones, sino a los distintos segmentos, poniéndoles en condición de participar y construir protagonismo. En ese sentido, es posible articular elementos de solidaridad que retoman a los principios de Córdoba, enmarcados en la evaluación institucional de un proyecto de acreditación internacional para Mercosur. La valoración del cogobierno como criterio evaluativo es quizás el más representativo de eso. Entendemos aún ser significativo que los criterios sean aplicados de manera cualitativa y analítica, no en fórmulas cerradas, inflexibles. Se puede pensar en alternativas contrahegemónicas desde una concepción de calidad como pertinencia social, coherencia con un proyecto educativo vinculado a la realidad local, más do que el cumplimiento de estándares exógenos, metas numéricas a alcanzar en esfuerzo de isomorfismo.

En secuencia, presentamos trechos de entrevistas con cinco de los ocho sujetos que fueron aproximadas a la categoría de solidaridad académica.

Recuadro 2: Representaciones de los sujetos en torno a la solidaridad académica

Sujeto	Declaración
S1	La solidaridad tiene al hondo la idea de una fraternidad, de estar junto al otro. [...] La solidaridad quizás sea el punto de partida para que pueda acontecer un desarrollo académico mejor acá en América Latina. [...] Entonces, cuando me doy cuenta de que el otro es diferente, vale la pena dialogar con el otro. Ahora, cuando yo digo que el otro es menos do que yo, o que el otro es más do que yo, no dialogo. Porque o yo oprimo, o yo me someto. [...] Y como estamos en un proceso de ascensión económica y social, exige un esfuerzo mayor de se descentrar, de salir de la posición de centro y entender que nosotros somos otros, junto con los otros. [...] Nosotros necesitamos tener una posición realmente más de solidaridad para nos aproximar y ver que hay lo que aprender.
S2	[...] vamos para intentar aprender con ellos e intentar colaborar con lo que tenemos. [...] Pero no en un cambio de “yo soy mejor, voy a te enseñar”. Yo creo que esas cosas deban acontecer de una forma mucho más humilde. [...] Y ahí, en ese momento, aunque nosotros podamos estar acreditados y la otra carrera no estar, quizás nosotros tengamos algo que aprender con ella también.
S5	Yo me recuerdo que nosotros cambiamos experiencias sobre las angustias en el proceso de la visita in loco de los evaluadores, lo que las instituciones percibieron, cuáles serían sus dificultades y facilidades. [...] Porque en el momento en que nosotros tuvimos dudas acerca de lo que ocurría, una con la otra [institución en proceso de acreditación], nosotros solicitamos datos una de la otra, y nosotros fornecemos esos datos. Creo que eso sea solidaridad también, ¿no? Porque podríamos [decir]: “no, porque nosotros somos la mejores”, [...] “no voy a fornecer la información”. No, en verdad, creo que como hicimos un éxito, el éxito puede contribuir con otras insti-

	tuciones.
S6	Es notorio que los países de América Latina, y Brasil no es excepción, tienen una tradición histórica de considerar más sus colaboraciones internacionales con Europa [...] o con los Estados Unidos [...] que sus vecinos en el continente. [...] Para superar esa cultura nuestra de desconsiderar a nuestros propios vecino, herramientas como el Arcu-Sur son muy importantes.
S8	Más allá de una mirada que pienso también diferenciada, de valorización de otros saberes, de otras culturas, de otros conocimientos, que puede acontecer desde los intercambios facilitados por el proceso [...]. Yo creo que inicialmente [Arcu-Sur pueda contribuir] hasta quebrando la resistencia que tradicionalmente se tiene con el Sur [...]. Y se muestra al mundo que el Sur, en el caso el Mercosur, está pensando en una educación superior de hecho de calidad.

Fuente: Sfredo Miorando (2014).

Los sujetos empiezan por concebir la solidaridad como “estar junto”, reconocer la legitimidad del otro a través de un diálogo horizontal, movimiento de descentramiento que caracteriza al proceso formativo. Agregan que de esa interacción ocurre un aprendizaje, a partir de la humildad de reconocer la incompletud y la fertilización mutua que acontece en la experiencia de compartir. Sitúan la solidaridad en la troca y la apertura. Destacan que ese intercambio ocurra con los países del sur, redescubriendo nuestro continente que es frecuentemente despriorizado en las relaciones internacionales académicas tradicionales. Enfatizan que de esa relación coloca en diálogo saberes del sur, entendiendo que la valorización de otras culturas y otros conocimientos es un componente importante para pensar la calidad de la educación superior.

La acreditación internacional, cuando vista como apenas la conferencia de un “sello de calidad”, no porta la capacidad de producir transformaciones en la estructura universitaria. Empero, la acreditación Arcu-Sur, al exigir un proceso interno de autoevaluación y la participación de determinados actores en las actividades, tiende a demandar de las universidades involucradas el fortalecimiento de instancias internas de evaluación, representación y comunicación, canales por donde pasan los elementos que informan la solidaridad académica. Eses espacios y relaciones, por limitados que sean, instituyen resistencias ante la mercantilización del quehacer académico, afirmando y presentificando valores como aquellos defendidos en Córdoba como constitutivos de la universidad.

La acreditación por Arcu-Sur es un bien no escaso. Puede ser otorgada a tantas carreras cuanto se candidatearen, cumplidos los criterios. Como proceso emergente, es de interés de los implicados que prospere y se vuelva más conocido. Así, hay interés entre los participantes de una institución en promover la acreditación de otras, en dinámica no de competencia, pero de colaboración. Por lo tanto, la exis-

tencia de acreditación como tópico de discusión y como tarea de la gestión académica proporciona la conversación y mismo la colaboración entre instituciones. Por una parte, la evaluación para la acreditación se puede desempeñar como rito perfunctorio, que se agota una vez adquirida la distinción del reconocimiento de la calidad. Por otra parte, el mismo ritual, si repetido de tiempos en tiempos, y a través de espacios, puede afirmar ciertos principios como integrantes al quehacer académico. Creemos que este pueda ser el caso de la solidaridad, endorsado como condición necesaria para que un proceso de aseguramiento de la calidad pueda ocurrir. Criterios de evaluación que conyugan la fijeza de principios con la flexibilidad acerca de las posibilidades pedagógicas de las carreras permiten promover una dinámica de reconocimientos que tenga como horizonte una construcción colectiva de superación de las asimetrías sin que se subsuman las singularidades.

Solidaridad académica cien años después de Córdoba

Encontramos en los documentos y las entrevistas posibilidades de manifestación de la solidaridad académica asociadas a la vinculación con la sociedad y a la cooperación internacional interacadémica. En tiempos en los que las relaciones entre universidad y sociedad se concentran en los formatos empresariales bajo lógicas de mercado, y en los que la integración a los flujos globales se da conformada por horizontes competitivos, la acreditación internacional propuesta con Arcu-Sur puede guardar otros sentidos en la universidad.

Asegurar la calidad en el Sistema Arcu-Sur es una construcción colectiva que propone una forma de evaluación más horizontal, abierta y cualitativa. Esta acreditación internacional sería así un espacio de experiencia para la solidaridad académica como ejercicio de un proyecto democrático. Al reconocer la importancia de las singularidades y de los conflictos valorativos, carga fragmentos de protagonismo, participación, transparencia, socialización constructiva de experiencias. Las vivencias compartidas por el contacto de sujetos de diferentes contextos permiten añadir nuevas perspectivas a los proyectos de formación, fortaleciendo valores democráticos de equidad y de consideración del otro como legítimo y portador de protagonismo.

Es verdad que las formas de solidaridad y cooperación internacional no son necesariamente democráticas. Por eso, reconocemos que es necesario avanzar de las representaciones a las experiencias, poniendo en relieve lo que se pasa en el cotidiano académico y en los sentidos que emergen de las relaciones de autoridad y

responsabilidad que la evaluación moviliza. Las narrativas y discursos estructurales necesitan desplegar o desencadenar discusiones y prácticas efectivas, involucrando a diferentes clases de actores, para fomentar vivencias solidarias.

Buscamos entonces posibilidades de revistar los principios de Córdoba desde una experiencia del presente, con cuestiones emergentes para la universidad latinoamericana, como es el caso de la acreditación internacional. Entendemos que experiencias como la del Arcu-Sur se prestan a contribuir para un proyecto de dignidad en la educación superior que no destruya o disminuya al otro por la competitividad. Incorporados en la evaluación, práctica periódica, los principios de Córdoba pueden ser siempre profundizados, alargados por las contribuciones de las múltiples miradas de las instituciones y los grupos de diferentes países de Latinoamérica involucrados en el proceso. Acreditar carreras evaluándolas en la perspectiva de la pertinencia social implica una apertura a una construcción permanente, un movimiento de formación cultural e integración internacional pautado por la democracia sin fin como proyecto común. Perseguirla articulando fragmentos de solidaridad académica es apostar en las contradicciones que se puede oponer a la dominación transnacional con la imaginación instituyente.

Bibliografía

- Akkari, Abdeljalil** (2011): *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*, Petrópolis, Vozes.
- Appadurai, Arjun** (2000): Grassroots globalization and the research imagination. *Public culture*, 12(1), 1-19.
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari** (1982): *Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods*, Boston, Allyn and Bacon.
- CHEA – Council for Higher Education Accreditation** (2010): *The Value of Accreditation*, Washington, CHEA.
- Costa, Bianca Silva** (2014): *Viagem de (auto) descobrimento: experiências de mobilidade estudantil de graduação no Programa ESCALA/AUGM/UFRGS*. Tesis (Doctorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, Brasil.
- Dias Sobrinho, José** (2005): Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?, São Paulo, Casa do Psicólogo.

- (2008): “Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña”, en Gazzola, Ana Lúcia; Didriksson, Axel (Eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 87-112), Caracas, Iesalc-Unesco.
- Dubet, François** (2015): ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario), Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Durkheim, Émile** (1978): “Da divisão do trabalho social”, en Durkheim, Émile, *Da divisão do trabalho social; As regras do método sociológico; O suicídio; As formas elementares da vida religiosa* (pp. 1-70), São Paulo, Abril Cultural.
- Eaton, Judith** (2009): “An international accreditation space”, en GUNI – Global University Network for Innovation, *Higher Education at a time of transformation: new dynamics for social responsibility* (pp. 188-190), New York, Palgrave Macmillan.
- Freire, Paulo** (2009): “Solidariedade e esperança como sonhos políticos”, en Freire, Paulo, Freire, Nita, & Oliveira, Walter, *Pedagogia da Solidariedade* (pp. 59-90), Indaiatuba, Villa das Letras.
- Genro, Maria Elly Herz** (2011): “Educação do sujeito político na universidade”, en Leite, Denise, Genro, Maria Elly Herz, & Braga, Ana Maria e Souza (orgs.), *Inovação e pedagogia universitária* (pp. 139-152), Porto Alegre, UFRGS.
- Gomes, Romeu** (2012): “Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa”, en Minayo, Maria Cecília de Souza (org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, 32. Ed, Petrópolis, Vozes.
- Gruginski, Claudete Lampert, & Sfredo Miorando, Bernardo** (2014): “Desafios contra-hegemônicos da universidade pública: um diálogo com os documentos institucionais”, en *Anais da Filosofia da Libertação: historicidade e sentidos da libertação hoje* (pp. 337-343), Nova Petrópolis, Nova Harmonia.
- Leite, Denise, & Genro, Maria Elly Herz** (2012): “Quo vadis? Avaliação e Internacionalização da Educação Superior na América Latina”, en Leite, Denise et al. *Políticas de avaliação universitária en América Latina: perspectivas críticas* (pp. 15-98), Buenos Aires, CLACSO; Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- López Segrera, Francisco** (2012): La segunda Conferencia Mundial de Educación Superior (Unesco, 2009) y la visión del concepto de acreditación en las conferencias de Unesco (1998-2009). *Avaliação*, 17(3), 619-636.
- Marginson, Simon, & Odorika, Imanol** (2007): *Hegemonía en la era del conocimiento: competencia global en la educación superior y la investigación científica*, México, UNAM.
- Mercosul - Mercado Comum do Sul, Conselho do Mercado Comum** (2008): *Decisão 17/08*. Acordo sobre a criação e a implementação de um sistema de credenciamento

de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no Mercosul e Estados asociados.

- Mercosur, Sector Educativo de Mercosur** (2015): *Términos de Referencia Convocatoria 2015-2016*. Recuperado de http://programamarca.siu.edu.ar/documentos/2015-2016/TDR_MARCA_2015-2016.pdf.
- Mollis, Marcela** (2006): “Geopolítica del Saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas”, en Vessuri, Hebe (Ed.), *Universidad e Investigación Científica* (pp. 85-101), Buenos Aires, CLACSO.
- Morosini, Marilia** (2015): “Integração e internacionalização da educação superior”, en Morosini, Marilia (Org.), *Fórum latino-americano de educação superior* (pp. 75-84), São Carlos, Pixel.
- Ordorika, Imanol, & Lloyd, Marion** (2014): Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización. *Perfiles educativos*, 36(145), 122-139.
- Rama, Claudio** (2009): El Nacimiento de la Acreditación Internacional. *Avaliação*, 14(2), 267-290.
- Rana – Red de Agencias Nacionales de Acreditación** (2008): *Sistema Arcu-Sur: Manual de Procedimientos del Sistema*, Montevideo?, Mercosul Educativo.
- Santos, Boaventura de Sousa** (2011): A encruzilhada da universidade europeia. *Ensino Superior: Revista do SNESup*, 41, 1-8.
- Sfredo Miorando, Bernardo** (2014): *O Sistema Arcu-Sul e a UFRGS: perspectivas da acreditação internacional para uma universidade latino-americana*. Disertación (Maestría) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Posgrado en Educación, Porto Alegre, Brasil.
- Stubrin, Adolfo** (2005): Los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad en el marco de la internacionalización de la educación superior. *Avaliação*, 10(4), 9-22.
- Tünnermann Bernheim, Carlos** (2008a): “El programa de la Reforma Universitaria”, en Tünnermann Bernheim, Carlos (Org.), *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)* (pp. 81-95), Buenos Aires, CLACSO.
- (2008b): La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana. *Avaliação*, 13(2), 313-336.
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul** (2015): *Estatuto e Regimento Geral* (Incluídas as alterações aprovadas pelo Conselho Universitário), Porto Alegre, UFRGS. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/estatuto-e-regimento>
- (2010): *Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015*, Porto Alegre, UFRGS. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/ufrgs/arquivos/pdi-2010>

- Unesco – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura** (1998): *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*, Paris, Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- (2009): *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, Unesco. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Villanueva, Ernesto** (2008): “Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe”, en Gazzola, Ana Lúcia, & Didriksson, Axel (Eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 241-295), Caracas, Iesalc-Unesco.

El proceso de autoevaluación institucional en la U.N.R.: sus diferentes sentidos y propósitos

MARÍA DE LUJAN BURKE

SILVANA CALVO

planeamiento@unr.edu.ar

Universidad Nacional de Rosario

Nuestro trabajo aborda la evaluación institucional desde un enfoque de políticas públicas. Si bien en una primera instancia el concepto de política de la educación superior nos remite a planes, programas, estrategias y acciones gubernamentales que buscan modificar el sistema según un diseño explícito de objetivos, creemos que es preciso ir más allá de estos discursos, programas y acciones gubernamentales; debido a que es pertinente enfocar la atención en el terreno de las negociaciones y transacciones que ocurren entre el gobierno y las instituciones de educación superior, así como también al interior de las mismas. Es allí donde se interceptan la formulación de las líneas de políticas y las condiciones de su implantación, representando las relaciones políticas entre los actores. Partiendo de esta idea, consideramos que si bien las políticas de evaluación se diseñaron y planificaron a nivel del estado nacional, las mismas no tuvieron un impacto homogéneo en las instituciones educativas (con su historia, entorno, recursos, conflictos y relaciones de poder). Por el contrario, estas políticas generan múltiples respuestas, así como efectos esperados o no, al interior de las universidades. Por otra parte, la política sectorial se encuentra con límites estrechos para no afectar la autonomía de las instituciones, que en el caso argentino, ha sido amplio en tiempos de gobiernos democráticos. Esta característica hace que las políticas universitarias adquieran su propia especificidad en el campo de las políticas públicas.

Asimismo para el análisis de esta política, creemos importante rescatar los aspectos organizacionales que le otorgan particularidad a la universidad y que permiten en gran medida comprender las dinámicas allí generadas. Estas organizaciones, que fueron caracterizadas como *anarquías organizadas, débilmente acopladas o cohesionadas*, con tareas fragmentadas y con una continua entrada y salida de sus participantes, poseen como consecuencia de ello, objetivos diversos, amplios, ambiguos por lo que es difícil lograr que se cumplan, y en consecuencia evaluarlos. Más específicamente Burton Clark (1991) plantea que es imposible evaluar sus fines y que “uno de los efectos graves de las definiciones simplificadas centradas en los fines es la desorientación de

los que creen en ella, elevando las expectativas que no se cumplirán.” Se plantea así que los fines de una universidad son la suma de decisiones parciales, puntuales y ajenas a la mirada externa, producto de los diferentes grupos que la conforman, con sus propios intereses, saberes y objetivos particulares.

El caso de la evaluación institucional de la UNR, presenta particularidades al desarrollarse en una universidad creada en el marco del Plan Nuevas Universidades (conocido como Plan Taquini), como un desprendimiento de una anterior (la UNL) y donde las facultades tradicionales son preexistentes a la propia Universidad. Esto genera al interior de la misma *subautonomías* fuertemente marcadas que dificultan la implementación de una política desde Rectorado. Asimismo el crecimiento constante de su matrícula (que en el año 2015 alcanzaba a los 80170 alumnos)¹ la posiciona como una universidad grande², en donde conviven ejecutivos fortalecidos en base a prácticas de carácter más informal, con cuerpos colegiados con alta diversidad representativa. Esta realidad está surcada por conflictos, tradiciones, prácticas sedimentadas e intereses partidarios, en un contexto de recurrentes crisis institucionales al interior de ésta. Estos conflictos están presentes a lo largo de toda la política, manifestándose en el momento en que se comienza a debatir la posibilidad que el gobierno central desarrolle políticas de evaluación en los años 90, al incorporarse como obligatoria al Estatuto de la UNR y cuando la universidad firma el convenio con CONEAU para realizar la evaluación externa.

Asimismo, la forma en que la UNR se define como actor social y político y la construcción de su identidad a través de un mandato social legado por múltiples demandas y tradiciones, le imprimen a esta organización dinámicas institucionales propias que por un lado reflejan la necesidad de generar cambios, pero al mismo tiempo la constituyen en un actor con grandes dificultades para concretarlos.

La Autoevaluación Institucional en la UNR

La autoevaluación institucional surgió en la agenda del gobierno a principios de los años noventa. Si bien el gobierno nacional instala exógenamente el tema de la evaluación institucional en las universidades, en la UNR la problemática de la evaluación formó parte de un conjunto de temas como arancelamiento, nueva ley universitaria, eficiencia de los sistemas de gestión e información, etc. que constituían la política de reforma del estado.

1 Boletín Estadístico UNR Nº 66- Dirección General de Estadística- UNR (Agosto 2015)

2 Universidad de gestión pública que posee más de 50.000 alumnos.

La concepción de evaluación institucional impulsada por el gobierno nacional es rechazada por la UNR ya que estaba ligada a la regulación y al control. Paralelamente en la base del sistema se comenzaba a discutir el concepto de evaluación considerándola ya en un tema en sí mismo.

Luego de años de avances y retrocesos, recién en el año 1997, es que las autoridades de la UNR tomaron la decisión de implementar a nivel del establecimiento procesos de evaluación institucional (Res. CS 013/97). Sin embargo, eso quedó limitado a una normativa y recién en el año 2000 el Consejo Superior aprobó la Ordenanza N° 582 fijando el Sistema de AEI en la UNR. Este primer momento fue definido por sus protagonistas, como una “*etapa de sensibilización*”, de “*reuniones extensas*” y “*recorridas por facultades para que se comprendiera el tema, acordar qué matriz metodológica íbamos a utilizar y así alcanzar consenso*”... (Director de AEI, 1999-2002)

El modelo con el que se comenzó a trabajar en el proceso de AEI es, en palabras de los entrevistados, el “*Modelo de Lafourcade*” implementado originalmente en la Universidad de Mar del Plata. El profesor Pedro Lafourcade, estaba asesorando en el proceso de evaluación institucional que había comenzado a desarrollar la Facultad de Ciencias Exactas e Ingeniería de la UNR, a raíz de discusiones sobre calidad de mejora de la carrera surgidas en el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) y que luego derivarán en la acreditación de carrera de grado de interés público.

Este modelo si bien representaba los ideales de autonomía y participación, no surge de la propia UNR, por el contrario, se adoptó un modelo exógeno a la propia institución. Ante la incertidumbre y desconfianza que generaba el desarrollo de procesos de AEI y el temor de reproducir procesos burocráticos, se decidió aplicar un modelo de evaluación que las autoridades consideraban exitoso, pero sin tener en cuenta las particularidades de la propia institución.

El enfoque general del modelo adoptado planteaba la evaluación sobre los ejes funcionales de la Universidad establecidas en el artículo 44 de la Ley de Educación Superior: Docencia, Investigación, Extensión y Gestión. De esta forma, los campos de evaluación definidos reflejaban la forma convencional vinculada a la construcción y transmisión del conocimiento, agregando la dimensión de la gestión, asociada a los recursos organizacionales necesarios para el desarrollo de las misiones centrales de la Universidad.

En el plano organizativo, la AEI estuvo presidida en la primera etapa por una Comisión (Comisión ad hoc, Resolución CS N°251/99), conformada por representantes de las doce Facultades elegidos por resolución del Consejo Directivo o Deca-

no de la respectiva unidad académica; una vez constituida la misma, fue aprobada por el Consejo Superior. Su accionar se centró en fijar los lineamientos generales del modelo, analizar los documentos producidos por los equipos de trabajo y emitir dictámenes para el tratamiento respectivo del Consejo Superior. Por último, debía aprobar el Informe Final de AEI y toda documentación referida a este proceso. En este sentido le confería suficiente jerarquía institucional y facilitaba un caudal participativo amplio que se consideraba propio de una buena autoevaluación.

Para el desarrollo de las actividades, las funciones de ejecución fueron llevadas adelante por la Comisión Técnica Central (creada por Resolución Rector 1735/99) y coordinada desde Secretaría General. Estaba integrada por funcionarios pertenecientes a diversas Secretarías de Rectorado: Académica, Ciencia y Técnica, Extensión y Planeamiento, quienes eran los responsables y coordinadores principales de cada una de las funciones en las que participaban representantes de las Facultades. Si bien se pretendía una comprensión global de la Universidad, que superara los análisis parciales de cada una de las funciones, este objetivo finalmente no se concretó, ya que cada uno de los responsables por Función trabajó individualmente con sus datos y no hubo un entrecruzamiento de la información (esta forma de trabajar dejó su impronta en el Informe final de la AEI).

A su vez, la descentralización se proyectó hacia las Facultades. Dentro de cada Unidad Académica, se debían reproducir los esquemas organizacionales de coordinación general y desarrollo por Función. La articulación entre las Facultades y la CTC estaba en los principios de amplitud participativa sostenidos por el modelo de AEI. Las actividades de elaboración de documentos, discusión de enfoques y definición de criterios debían plantearse de forma abierta, promoviendo la integración de los actores de la comunidad académica.

El modelo metodológico adoptado definía a la universidad como una *entidad receptiva, crítica, con suficiente capacidad de respuesta* a los reclamos de una realidad dinámica; *con sentido de anticipación; autorregulable; en continuo proceso de reflexión de sus conflictos y contradicciones*, y en donde el *compromiso* por el logro de los propósitos que justifican su razón de ser, se constituye en una fuerza que cohesiona el quehacer colectivo y moviliza lo necesario para dicho cometido. (Anteproyecto, Autoevaluación Institucional UNR, 1999). Sin embargo, esta concepción ideal de Universidad presente en el modelo de AEI, no se correspondía con la dinámica institucional propia de la UNR. A partir de los debates en el Consejo Superior observamos que no es una institución con sentido de anticipación, todo lo contrario, en lo que se refiere a aquellas políticas cuyo objetivo es realizar una mi-

rada crítica hacia su propio quehacer, esta universidad tiene un rol defensivo y no propositivo.

El modelo adoptado se estructuró alrededor de dos conceptos fundamentales: propósitos institucionales y condiciones necesarias. Partiendo de los propósitos institucionales formulados por la Universidad, la puesta en práctica demandó la profundización de precisiones metodológicas acerca de las dimensiones a evaluar, y fue así como se determinaron los aspectos para la evaluación.

Las actividades implementadas en el marco de la AEI generaron numerosos conflictos al interior de la Universidad. En primer lugar, los miembros de la Comisión Técnica Central sostenían que la complejidad del diseño institucional de la autoevaluación hacía imposible su aplicación en la UNR. Por otra parte observamos que el rol otorgado a la Comisión ad hoc, de observar, transmitir y legitimar el proceso de autoevaluación, desde un comienzo demostró sus debilidades como canal de comunicación entre las Facultades y el Consejo Superior.

Una metodología de evaluación consensuada y ¿participativa?

El artículo 87 del Estatuto de la UNR establece que la Universidad implementará la Autoevaluación Institucional de manera permanente y participativa, retomando este principio de la definición de Evaluación Institucional alcanzada por los Rectores de las Universidades Nacionales y plasmada en el Acuerdo del CIN 050/92.

Las constantes referencias a “*una evaluación participativa*” son una marca indeleble en el discurso de los funcionarios de la UNR. Para alcanzar este propósito, la estrategia que implementó la Coordinación de Secretaría General en un primer momento fue *recorrer las Facultades y asistir a las sesiones de los Consejos Directivos*.

Sin embargo, es necesario mencionar que las recorridas por facultades, y las reuniones que allí se generaban se circunscribían al gabinete del Decano, y se incorporaban algunos docentes y no docentes que eran los responsables de las Funciones en facultades. No eran reuniones masivas ni abiertas, por lo que quedaba siempre en un sector reducido.

También para fomentar el involucramiento y la participación se generaron Talleres con la coordinación del Asesor Externo, orientados a los miembros de la CTC, a la Comisión Ad hoc, a los Decanos y a los Secretarios de Rectorado y Talleres orientados hacia personas designadas por los decanos que luego trabajarían en el proceso de Autoevaluación en las facultades. Estos talleres tenían como objetivo debatir teóricamente acerca de la evaluación y avanzar en su instrumentación.

Si bien los representantes del sector estudiantil fueron convocados a participar de estas actividades, no hay registro de su asistencia a las mismas.

Al interior de cada una de las Funciones (Docencia, Investigación, Extensión y Gestión) los responsables tenían autonomía para establecer la dinámica de trabajo y decidir a quiénes convocaban a participar en las reuniones. La impronta y el compromiso de cada coordinador marcaron los logros en el trabajo de cada función. No podemos soslayar la importancia que tuvieron en los avances alcanzados, la tradición y desarrollo organizacional de cada una de estas funciones al interior de la Universidad, así como el avance de la sistematización de la información a partir de la implementación de diferentes sistemas de información (SIU) y de programas nacionales y locales (Programa de incentivos, FOMECC, Carrera docente).

La heterogeneidad en la composición de las comisiones de trabajo, produjo dificultades a la hora de la toma de decisiones ya que muchos de los participantes, dado su lugar en la jerarquía organizacional, si bien asistían a las reuniones, no podían tomar resoluciones.

Continuando con esta línea de análisis, observamos que otro factor que marcó fuertemente la participación de las facultades en AEI, fue la convocatoria a la Acreditación de las carreras de grado. De esta manera la UNR afrontó al mismo tiempo la Autoevaluación Institucional y la acreditación de carreras de grado, superponiendo dos tipos de evaluación cuyos objetos, referentes, metodologías, instrumentos y procedimientos son heterogéneos, pero con una alta correlación.

La tensión entre acreditación de carreras y evaluación institucional también se refleja al interior de Rectorado, ya que si bien existían una Dirección de Acreditación y una Dirección de Autoevaluación institucional, ambas bajo la órbita de Secretaría General (Res. Rector N° 1213/2003), no desarrollaron tareas en conjunto tendientes a articular ambos procesos, así como para consolidar los equipos técnicos de una y otra área.

El hecho de que las evaluaciones externas concluyan con informes públicos extensos y detallados con juicios y recomendaciones sobre diversos aspectos de la institución, pero sin incentivos, no genera entusiasmos en los directivos universitarios. Por otra parte, si bien la LES declara que es un deber de las universidades asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que deberán complementar con evaluaciones externas como mínimo cada 6 años (art.44), nunca se ha establecido una sanción por incumplimiento.

Cambio de rumbo en la evaluación institucional

Hacia fines del año 2002, la UNR firmó el convenio con CONEAU dando el Rector por *concluida* la autoevaluación:

“...se ha firmado el convenio con la CONEAU, para que en el transcurso del próximo año, tengamos la evaluación externa, por la cual se ha terminado con la autoevaluación, se ha mandado a imprimir el ejemplar de la autoevaluación, que será distribuido en los primeros días de febrero, si bien es muy importante que haya una evaluación externa [...] hay circunstancias puntuales que la hacen más necesaria, como es la posibilidad de convertirse, en consultores preferenciales del estado, y la posibilidad de poder obtener fondos que el Ministerio distribuye por pautas objetivas; a partir de esto no sólo es necesaria la evaluación, sino va a tener una importancia presupuestaria superlativa”. (Acta N°429, 27 de diciembre de 2002).

A partir del análisis de este extracto de una sesión del Consejo Superior se observa en primer lugar un desconocimiento por parte del Rector de las actividades que se venían desarrollando desde la CTC, así como del accionar de CONEAU, y de las funciones de éstas. Asimismo su discurso no se correspondía con el concepto de evaluación permanente, continua y participativa al que adhirió la UNR, presente en su estatuto y en los documentos de Autoevaluación. Cuando se firmó el convenio con CONEAU, la UNR había adoptado el enfoque metodológico, definido sus propósitos institucionales, las dimensiones que iban a ser objeto de evaluación y formulado aquellos interrogantes necesarios para responder a las mismas. Pero de ningún modo había elaborado un Informe de Autoevaluación, con información cualitativa y cuantitativa y emitido juicios de valor, a partir del cual los pares evaluadores pudieran contrastar con los objetivos de la propia universidad.

A partir entonces, la autoevaluación institucional se transformó en un fin en sí mismo, dejando de lado la posibilidad de que a partir de los insumos generados por este proceso se introduzcan fines superiores: otorgar mayor racionalidad a la gestión, mejorar la calidad académica, “*tender a la demanda social de mejor manera, tender a aumentar la pertinencia.*” (Chiroleu, 2010:195)

La tarea evaluativa se concentró en la construcción de un conjunto de indicadores que operacionalizaron los aspectos definidos anteriormente. Se observó a partir

de este momento una evaluación compulsiva³, instrumental, burocrática y pragmática.

Estos indicadores debieron cumplir tres premisas: en primer lugar debían ser datos disponibles en las Unidades Académicas y en Rectorado; debían ser *confiables* y *válidos*. Por razones de tiempo y la limitación de recursos, en esta etapa no se realizaron encuestas, entrevistas ni sondeos de opinión.

En consonancia con este objetivo se le otorgó mayor jerarquía institucional al área, y se creó la Dirección de Autoevaluación Institucional (Res. Rector 1213/2003). Sin embargo, el liderazgo político del Secretario General, predominó en esta etapa y la Dirección de Autoevaluación se limitó a coordinar la parte técnica y administrativa del proceso, recolectar información y asistir al Consejo Superior y a las Facultades si éstos lo requerían. Las decisiones políticas e institucionales pasaron a estar impulsadas por la figura del Secretario General, concentrando el vínculo de la universidad con CONEAU.

Una vez relevada la información disponible se procedió a elaborar el informe de Autoevaluación Institucional presentado a CONEAU en julio del año 2004. El mismo es un informe descriptivo que está conformado por el desarrollo de las funciones de Docencia, Investigación, Extensión y Gestión. Cada Función presenta los aspectos metodológicos considerados en el proceso y posteriormente se realiza una descripción siguiendo el esquema de los propósitos institucionales. Es necesario aclarar que no se realizaron juicios de valor. Las funciones de Docencia y Extensión incorporaron además las autoevaluaciones de cada unidad académica, demostrando a la UNR como una federación de facultades.

Evaluación externa

En el momento de la evaluación externa, se generaron tensiones entre la UNR y los pares evaluadores así como también entre la UNR y los Directores de CONEAU. La visita de los pares evaluadores se postergó tres veces, finalmente se realizaría en diciembre de 2005. La UNR recusó la primera lista de los pares evaluadores, rechazando a aquellos pares cuya pertenencia institucional fuera la UBA. Este criterio fue aceptado por CONEAU y se tomó en cuenta al conformar el Comité. En ese

3 Díaz Barriga (2008) al referirse al sistema de evaluación mexicana plantea que la evaluación se ha convertido en un acto compulsivo en el sistema educativo, en el sentido que se evalúa para mostrar indicadores; las prácticas y los procesos educativos no son contemplados en esta tarea.

momento, la CONEAU, necesitaba legitimar y consolidar su accionar a partir de la evaluación externa de las denominadas universidades “grandes”.⁴

La escasa participación se transformó en una de las principales debilidades del proceso de AEI. Los alumnos no fueron convocados a participar en ninguna reunión de las distintas funciones, no se habilitaron instancias de debate ni se publicitaron las actividades que se estaban haciendo en el marco del proceso de autoevaluación; las decisiones y la información quedaron reservadas a un grupo minoritario alrededor de la figura del Decano y en Rectorado, a un grupo reducido del gabinete del Rector, la Comisión Técnica Central y la Comisión General del Consejo Superior. El fuerte activismo que tuvieron los estudiantes a comienzo de los años '90, cuando se debatió el sentido de la evaluación, oponiéndose fuertemente a las propuestas del Ministerio de Educación y luego de la SPU, desapareció por completo en el momento de implementar la Autoevaluación Institucional.

Como consecuencia de la poca participación estudiantil y docente, la desinformación sobre el proceso de AEI y el temor a represalias por parte de actores opositores a la política de CONEAU, la UNR y CONEAU acordaron realizar la evaluación externa en un período de receso, con muy poca actividad académica en facultades, hecho que determinó la dinámica de la visita.

El Informe de Evaluación Externa llega a la UNR, dos años después de realizada la visita de los pares, en el marco de una nueva gestión en Rectorado. Numerosos participantes del proceso de autoevaluación de la UNR (CTC, Comisión General, Secretarios de Rectorado) manifestaron el desconocimiento del Informe, quedando primero en el ámbito de Secretaría General, y luego en la Secretaría de Planeamiento, la potestad de cuestionar o sugerir modificaciones al pre Informe de Evaluación Externa. Este hecho generó malestar entre quienes participaron activamente de la Evaluación Institucional, dándola por concluida en el mismo momento que finalizó la visita de los pares evaluadores.

Observamos que la Autoevaluación Institucional en la UNR no estuvo ligada a un proceso de planificación futura, tomando como insumos la experticia generada en sus participantes, la información recolectada, las conclusiones arribadas y las recomendaciones surgidas del Informe de Evaluación Externa de CONEAU. El con-

4 En un Informe de actividades de la CONEAU (27 de setiembre de 2006) se señalaba que habían sido concluidas 51 evaluaciones externas. Para el año 2010, este número había aumentado, convirtiéndose en 70 instituciones universitarias las que habían realizado un primer proceso de evaluación sobre un total de 93. Se concretaron las evaluaciones de casi todas las instituciones universitarias consideradas como grandes. Ya algunas de las instituciones comenzaban a llevar a cabo su segunda evaluación en acuerdo con CONEAU, tendencia que se profundizó con el correr del tiempo. (Avance institucional desde la gestión institucional 2008-2010 CONEAU)

tenido de este Informe se manejó en un grupo reducido de Rectorado, que a partir de la visita de los pares evaluadores, cada vez se redujo más, concentrándose en la figura del Secretario General de la Universidad.

Hacia la segunda evaluación externa

Si bien el artículo 87 del Estatuto de la UNR, establece que la Autoevaluación Institucional es de carácter permanente y participativa cuyo objetivo es el desarrollo y crecimiento institucional, se observa que desde la visita de los pares evaluadores hasta el año 2015 no se realizaron actividades ligadas con la autoevaluación, demostrando que no forma parte de la cultura de esta institución. En el transcurso de esos diez años, existieron intentos de retomar y discutir las recomendaciones realizadas por CONEAU, y transformarlas en insumos para un proyecto institucional, pero no lograron implementarse políticas concretas.

A partir del 2015 se tomó la decisión política de iniciar un nuevo ciclo de evaluación institucional a través de la implementación de un mecanismo adaptado a los contextos actuales que asegure eficacia en el análisis, recolección y sistematización de los datos correspondientes a sus principales funciones: docencia, investigación, extensión y gestión. En este periodo se plantea a la AEI como una herramienta de gestión capaz de analizar y transformar la institución.

Retoma la concepción de evaluación planteada en un primer momento, aquella que se cuestiona sobre los sentidos y valores de la universidad, con vistas a la superación y mejora. Es holística, funda valores, interpela, reflexiona sobre las causas y efectos; por lo tanto, es dinámica y se proyecta al futuro. Para alcanzar este objetivo, se propuso trabajar con múltiples referencias, personas, dimensiones y aspectos distintos de una misma realidad: por lo tanto es un proceso siempre inacabado, dinámico y generador de sentidos y cuestiones.

Para ello se derogó la ordenanza de AEI anterior y se planteó una nueva metodología de trabajo. A partir de las misiones y funciones establecidas en el Estatuto de la UNR, y en el pleno ejercicio de su autonomía, se tomaron a modo de guía los indicadores propuestos en documentos de CONEAU. Esto facilitó y agilizó el relevamiento de la información.

El modelo parte de la premisa de valerse de herramientas metodológicas adecuadas para conducir el proceso de autoevaluación, asegurando flexibilidad, participación y eficacia en proporción al objeto. Para ello se elaboró una nueva normativa la cual propone que la AEI está referida a:

- Las misiones de la universidad definidas en su Estatuto.
- Es de carácter permanente, participativa e sistemática.
- Es de carácter integral abarcando Docencia, Investigación, Extensión, y Gestión.
- Su alcance incluye recursos, procesos, productos e impacto.
- Tiene una perspectiva contextual e histórica.
- Sistematiza información para la construcción de nuevos diagnósticos y toma de decisiones

A diferencia de la AEI anterior observamos que no se cuestiona al interior de la comunidad universitaria el sentido de la evaluación; por el contrario se plantea como necesaria para a partir de allí planificar políticas institucionales. Sin embargo, la participación y el involucramiento queda reducido nuevamente en el equipo de gestión, demostrando que no se cuenta con una cultura de la evaluación y que además tampoco hubo una política sostenida en el tiempo.

Conclusiones

La evaluación institucional fue una de las políticas controvertidas que surgió con la sanción de la Ley de Educación Superior; en su comienzo fue discutida y rechazada por la comunidad universitaria para luego transcurrido los años ir convirtiéndose en una actividad más de la institución. En el caso de la UNR, la AEI fue en una primera instancia una exigencia por responder a la normativa vigente, en aquel momento eran pocas las universidades grandes que estaban dispuestas a llevar adelante dicho proceso, y al mismo tiempo fue un momento de aprendizaje para los actores involucrados. Las características organizacionales, la historia y el contexto político de cada universidad hicieron que cada una de ellas tuviera su propia impronta.

En la UNR, el proceso de implementación de la autoevaluación institucional fue complejo en la medida que supuso múltiples instancias deliberativas que dificultaban el arribo a consensos. Esta complejidad fue planteada desde su inicio: objetivos diversos, fines ambiguos, tareas fragmentadas, y a la vez multiplicadas en su interior, y por eso mismo difíciles de medir. Si bien se pretendía alcanzar una comprensión global de la Universidad que superara los análisis parciales, tal como los objetivos fueron planteados era difícil de alcanzar. Sin embargo, debemos reconocer los aspectos positivos que generó este proceso, como la creación de ámbitos de discu-

sión sobre las prácticas universitarias, la socialización de problemáticas comunes entre las facultades y sus recursos para enfrentarlos y la sistematización de información que vino acompañada de la consolidación de los sistemas de información universitaria.

Retomar el proceso de AEI supone un trabajo imperioso y arduo; una universidad grande y con las características de la UNR necesita un fuerte compromiso político de las autoridades y de la comunidad educativa. También es importante fomentar instancias de participación de los actores, así como incrementar la difusión y comunicación de los resultados obtenidos. De la misma manera es fundamental articular los procesos de evaluación con proyectos políticos académicos porque de lo contrario deja de ser un elemento crítico y transformador, para convertirse en un ejercicio rutinario y burocrático.

Bibliografía

- ARAUJO, Sonia M.** (2014) La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. Revista de la Educación Superior [en línea] 2014, XLIII (Octubre-Diciembre) [Fecha de consulta: 20 de marzo de 2015] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60432737009>> ISSN 0185-2760
- CAMOU, Antonio** (2007) “Los “juegos” de la evaluación universitaria en la Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y Universidad”. En KROTSCH, Pedro, CAMOU Antonio y PRATI, Marcelo (coord.) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- CLARK, Burton** (1991) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco. Editorial Patria
- CHIROLEU, Adriana** (2010) “Políticas de Educación Superior en América Latina: promesas incumplidas y urgencias del presente”. En MAINERO Nelly, MAZZOLA Carlos (Comp.) *Los Postgrados en Educación Superior en Argentina y Latinoamérica*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria
- DIAZ BARRIGA, Ángel** (2008) *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: Plaza y Valdés Editores

- KROTSCH, Pedro** (2001) “El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina”, en: **CHIROLEU, Adriana** *Repensando la Educación Superior*, Rosario, UNR Editora
- KROTSCH, Pedro, CAMOU Antonio y PRATI, Marcelo** (2007) “Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina”, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- NEAVE, Guy y VAN VUGHT, Frans** (1994) *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Barcelona: Gedisa.
- STUBRIN, Adolfo** (2010) *Calidad universitaria. Evaluación y acreditación en la educación superior latinoamericana*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, Eudeba
- UNZUÉ, Martín** (2015) “La compleja articulación entre políticas públicas y Universidad”. En *Política universitaria. Dimensiones de la evaluación en las universidades*. Instituto de Estudios y Capacitación. Federación Nacional de Docentes Universitarios. Buenos Aires. Número 2.

Tercera Evaluación Institucional de la Universidad Nacional del Litoral

SUSANA CASTAGNO

NATALIA DÍAZ

NATALIA ILLESCAS

ELIANA MAGARIÑOS

planeamiento@unl.edu.ar

Secretaría de Planeamiento-Universidad Nacional del Litoral

Notas Introductorias

La Universidad Nacional del Litoral (UNL) presentó, en el mes de mayo de 2016, ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CO-NEAU), el Informe Final de su Tercera Evaluación Institucional (TAI) en el marco de su Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019 “Hacia la Universidad del Centenario”.

El mismo fue producto de un proceso de trabajo mancomunado entre las diferentes dependencias de la UNL en pos de generar una mirada retrospectiva sobre sus acciones y quehaceres, posicionándose con una mirada reflexiva de cara al futuro.

Presentar el proceso de trabajo llevado a cabo en este Encuentro nos anima a compartir otras miradas y análisis que puedan realizarse desde la cotidianeidad de otras instituciones universitarias.

En esta presentación haremos un recorrido por el Plan de Desarrollo Institucional de la UNL 2010-2019 “Hacia la Universidad del Centenario”, soporte central de la TAI y los anteriores procesos evaluativos y las estrategias de trabajo llevadas a cabo en esta oportunidad.

Antecedentes del proceso de evaluación institucional

La Universidad Nacional del Litoral (UNL) cuenta con una rica y vasta trayectoria referida a la evaluación institucional, tanto en lo relativo a debates teóricos y político-académicos, como a las prácticas evaluativas llevadas adelante por las Uni-

dades Académicas y por las áreas centrales del Rectorado. En este sentido, las acciones desarrolladas contribuyeron a instaurar prácticas reflexivas sobre el quehacer universitario que facilitaron la revisión de las propuestas implementadas y la atención de debilidades, carencias y vacancias detectadas sobre las que es preciso trabajar para producir un mejoramiento de la calidad institucional y académica.

A continuación, se realiza un breve repaso por dos antecedentes que funcionaron como base para el proceso de la Evaluación Institucional por la que atravesó la Universidad recientemente: el Plan de Desarrollo Institucional 2010- 2019 y la Segunda Autoevaluación Institucional de la Universidad Nacional del Litoral.

Plan de Desarrollo Institucional “Hacia la Universidad del Centenario” 2010-2019

El Plan de Desarrollo Institucional 2010- 2019 es un proceso participativo coordinado por la Secretaría de Planeamiento de la UNL del cual participa toda la comunidad Universitaria. La planificación en la Universidad apunta a que los actores universitarios puedan detectar aspectos insatisfactorios u oportunidades para la innovación en cualquiera de las funciones sustantivas o los procesos de soporte que hacen al funcionamiento de la Universidad y puedan traducirlo en brechas de desarrollo (BD).

En el Documento del PDI 2010-2019 “Hacia la Universidad del Centenario”, se exponen, en seis apartados, algunos estudios realizados, los principales desafíos para el decenio y los acuerdos políticos y académicos de la comunidad de la UNL para abordarlos. Los mismos se denominan: Un sólido y desafiante punto de partida; Una época de riesgos e imperativos; La misión institucional, los compromisos irrenunciables; Expectativas y previsiones de nuestra comunidad académica; Convocatoria a profundizar la transformación; Desarrollo explicativo de las Líneas de Orientación Principales.

El Plan de Desarrollo Institucional se organiza en tres Líneas de Orientación Principal (LOP) que, en conjunto, conforman un horizonte deseado hacia el cual la universidad desea transitar. La lógica que constituye cada una de las tres LOP podría resumirse en la trilogía: “Legitimidad, Calidad, Pertinencia”.

Cada una de las LOP, a su vez, se desagregan en cuatro Objetivos Generales; y estos, por su parte, en una serie de Objetivos Específicos. La definición de los Objetivos Generales estuvo a cargo del Equipo de Planificación General (EPG) que encabeza el Rector e integran los decanos de las facultades y el gabinete del Rector;

mientras que la pertinencia de los Objetivos Específicos está sujeta a revisiones periódicas por parte del EPG.

A saber, las tres líneas de orientación principal son las siguientes:

I- Construcción legítima de autoridad y asignación de recursos. El resultado esperado en esta dimensión es: “Una universidad autónoma con calidad, pertinencia y eficiencia que promueva el consenso y fortalezca la democracia, proporcionando a los integrantes de su comunidad las mejores condiciones para el desarrollo de sus actividades”.

I.1 Asegurar la óptima legitimidad del sistema de gobierno, con pleno ejercicio de su autonomía, autarquía y cogobierno, habilitando el ejercicio participativo de sus miembros, con arreglo al régimen de ciudadanía de cada claustro, y una representación orgánica, informada, deliberativa y democrática.

I.2 Requerir el financiamiento público adecuado y complementarlo con la obtención de recursos propios para solventar una digna retribución del trabajo académico y no docente, la construcción y mantenimiento de la infraestructura y del hábitat espacial así como el suministro de equipamiento e insumos adecuados y administrarlo programática, racional y austeramente al servicio de la misión trazada.

I.3 Administrar con eficiencia y eficacia el patrimonio así como las diversas funciones organizacionales, con la participación del cuerpo de personal administrativo, técnico y de servicios, garantizando sus derechos y conjugando esos aportes con los medios técnicos más modernos y el perfeccionamiento continuo y en servicio.

I.4 Cubrir las máximas exigencias de transparencia e información pública sobre la gestión en todos sus aspectos, produciendo y analizando datos estadísticos seguros, confiables y actualizados y analizándolos a través de procedimientos e indicadores validados, apoyando en ellos procesos sistemáticos de reflexión colectiva, autoevaluación y planeamiento.

II- Alta calidad en enseñanza, investigación y extensión del conocimiento. El resultado esperado en esta dimensión es: “ Una universidad que genere y gestione propuestas académicas dinámicas, flexibles y de calidad destinadas a formar ciudadanos críticos, con sólida formación profesional, aptitud emprendedora, competencias para un desempeño internacional y compromiso social para integrarse a una sociedad democrática; que se proponga ampliar las fronteras del conocimiento en un adecuado equilibrio entre la investigación disciplinar, la interdisciplinaria y la orientada a problemas, con sentido ético y al servicio de la sociedad y el país; que extienda sus investigaciones y enseñanzas al entorno social e interactúe con éste

para fomentar la interculturalidad y asegurar que sus miembros mantengan arraigo, se interesen por las problemáticas locales y contribuyan a solucionarlas.”

II.1 Afianzar la democratización de la educación superior, recreando en forma permanente dispositivos de acceso y permanencia igualadores de oportunidades. Desarrollar, en un marco de integración y transversalidad, un arco diverso de propuestas curriculares flexibles y de alta calidad en las distintas disciplinas, niveles y modalidades, a nivel nacional e internacional, que les permita a sus graduados un eficaz desempeño ya sea profesional o científico.

II.2 Fortalecer el desarrollo de actividades de investigación y de extensión, proyectándose al medio social y productivo como factor estratégico del crecimiento institucional, articulando acciones con organismos regionales, nacionales e internacionales y potenciando la producción de conocimientos en todas las ramas del saber.

II.3 Establecer estrategias de formación, perfeccionamiento y organización del personal académico que garantice la cobertura eficaz y versátil de las misiones y funciones institucionales de docencia, investigación y extensión y sus articulaciones en y entre todas las Unidades Académicas, Escuelas e Institutos.

II.4 Generar capacidades institucionales y técnicas para gestionar el arco de propuestas curriculares de manera que el desempeño de los estudiantes convalide las previsiones de los planes de estudios tanto en los alcances de la formación teórica y práctica, cuanto en su duración y efectividad.

III- Cooperación prioritaria con la innovación en el entorno y la conexión con una amplia red de internacionalización. El resultado esperado en esta dimensión es: “Una universidad que en interacción con la sociedad y el Estado contribuya al desarrollo sustentable, facilitando la producción de bienes culturales, científicos y tecnológicos con una activa participación en los procesos de innovación; que actúe y se relacione plenamente a nivel nacional e internacional y promueva la cooperación, priorizando a la región latinoamericana con énfasis en el Mercosur.

III.1 Fomentar la incorporación de ciencia y tecnología a la producción y al sector público, propulsando la sustentabilidad y la apropiación social del conocimiento y estimulando el espíritu emprendedor en la comunidad universitaria y en el sitio

III.2 Contribuir con el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, la lucha contra la pobreza y los problemas sociales a los que está asociada, la promoción de una cultura de paz y la educación en valores, cultivando las expresiones culturales y artísticas para la construcción de ciudadanía en este tiempo global de complejidad creciente.

III.3 Colaborar con los distintos niveles del Estado y la sociedad en políticas públicas para el desarrollo sustentable e integrarse con el sistema educativo de nuestro sitio en general y, en particular, con las otras instituciones de educación superior.

III.4 Impulsar políticas activas de internacionalización con énfasis en la integración regional de modo que la UNL se afiance como un nodo efectivo de conexión con amplias redes académicas, científicas, productivas y culturales que compartan nuestra misión y nuestros objetivos generales.

El PDI 2010- 2019 se articula en tres etapas. Cada una de ellas abre con la convocatoria a Perfiles de Proyectos y cierra con la evaluación de etapa a cargo de la Secretaría de Planeamiento. Los Perfiles de Proyecto (PP) constituyen las primeras ideas tendientes a instrumentar acciones para lograr cerrar o acortar las brechas de desarrollo detectadas. Una vez realizado los Perfiles, se profundiza el proceso de planificación mediante el desarrollo de Proyectos y Acciones (PyA), en los cuales se espera que las primeras ideas volcadas en los Perfiles puedan traducirse en acciones y metas para las cuales es necesaria una mayor reflexividad sobre los recursos necesarios y los tiempos de cada proyecto.

Si bien no ha sido un proceso exento de dificultades, la Universidad ha desarrollado con éxito las dos primeras etapas del Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019 y se encuentra iniciado el tramo final del proceso de desarrollo actual.

Por otra parte, se elaboraron diferentes documentos institucionales como la Resolución CS N° 531/11, que aprueba el Proceso de Programación en sus tres etapas: 2011-2013, 2014-2016 y 2017-2019 y la “Guía de Implementación del Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019” con el propósito de fijar las reglas que orientan el Proceso por el que se planifica e implementa el PDI.

Este proceso permitió la consolidación de ciertas prácticas de planificación y evaluación instalando institucionalmente una nueva metodología que supone la formulación de Perfiles de Proyecto y de Proyectos y Acciones con una duración máxima de tres años, que dan cuenta por un lado de un salto cualitativo en la búsqueda de soluciones a las brechas de desarrollo y, por otro, del inicio de un trazado viable para alcanzar los Objetivos Generales propuestos.

Tal como mencionamos anteriormente, la fase operativa del PDI, denominada Proceso de Programación, se encuentra organizada a través del documento técnico “Guía para la Implementación del PDI”, elaborado en 2011 con la asistencia técnica del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) y se concreta en PyA que son las iniciativas que las áreas centrales y las unidades académicas formulan para cumplir los OG y OE en plazos estipulados. Durante la primera etapa se ejecutaron

78 PyA. La evaluación de ese conjunto de esfuerzos figura en el “Informe de Evaluación de la Primera Etapa 2011-2013”. En la segunda etapa, que finalizó en 2016, se desarrollaron 104 PyA.

La Tercera Evaluación Institucional (TAI) se inscribe en la tercera etapa del Proceso de Programación del actual Plan de Desarrollo Institucional (PDI).

Segunda Evaluación Institucional

Los resultados y recomendaciones de esta Evaluación, cuyo proceso completo finalizó en 2010, posibilitaron ricas discusiones, intercambios y consultas a diferentes miembros de la comunidad de la UNL y a especialistas nacionales y latinoamericanos sobre las que, a la luz de la experiencia acumulada, se definiría el nuevo Plan de Desarrollo.

Los criterios que definieron el sentido de la Segunda Evaluación se asentaron en términos de la *eficiencia* y la *eficacia institucional* para lograr los objetivos, alcanzar las metas y obtener los resultados planificados; la *pertinencia* para satisfacer las demandas, necesidades y expectativas de la sociedad en su conjunto; la *relevancia* de sus intervenciones para impactar culturalmente en el medio con el fin de mejorar la calidad de vida de la sociedad.

“El segundo proceso de Autoevaluación Institucional de la UNL, se inicia en el año 2006 en el marco de la segunda fase del Programa de Apoyo al Planeamiento Estratégico y la Evaluación Institucional. El Honorable Consejo Superior aprueba por Res N° 98/06 el esquema operativo propuesto para su puesta en marcha. El mismo aspiraba a desarrollarse en el transcurso de 12 meses, variadas circunstancias han impedido cumplimentar en los tiempos previstos el presente ejercicio.

La implementación de estos complejos procesos que involucran distintos ámbitos de intervención (de gobierno, de gestión, de administración) diferentes instituciones (la Unidad Central y las Unidades Académicas) y los diversos sujetos institucionales y de la región –cuyas voces acerca de la valoración y percepción sobre las principales políticas desarrolladas se ha procurado recuperar en todas las etapas incluidas en el proceso–, han extendido el tiempo de concreción de la misma y han implicado un esfuerzo institucional importante para la consecución del Informe Final.

En ese entonces, habían transcurrido 10 años desde la finalización del primer proceso de autoevaluación en el año 1998, que fue fortalecido desde sus inicios por

un planeamiento institucional con la convicción de que es la propia Universidad en el ejercicio pleno de su autonomía la que debe protagonizar el cambio en términos de diseñar las políticas y líneas de acción y proponer mejoras para los aspectos señalados como deficitarios. A partir de entonces, con el impulso y la movilización que acompañó la concreción de aquel proceso, se dio continuidad a un trabajo sostenido para alcanzar nuevos acuerdos y consensos globales que posibilitaran la construcción del Plan de Desarrollo Institucional de la UNL, el cual tuviera en consideración las recomendaciones, conclusiones y demás aspectos relevados durante todo el primer ejercicio de autoevaluación de la UNL.

El objeto a evaluar en el Segundo Proceso de Autoevaluación Institucional fue la Universidad Nacional del Litoral y las Unidades Académicas, Institutos y Escuelas de su dependencia, con el objetivo principal de lograr un mejoramiento en la calidad institucional.

El proceso estructuró su implementación a partir de tres grandes etapas que permitieron cubrir en forma integral el accionar de la institución. Las etapas implicadas son:

- Autoevaluación institucional de la Unidad Central y Evaluación Social Externa.
- Autoevaluación de las Unidades Académicas.
- Consolidación de resultados”. (Universidad Nacional del Litoral. Resumen Ejecutivo. 2010)

Este ejercicio evaluativo dio cuenta de un proceso endógeno de definiciones frente a los lineamientos externos, que cobra sentido en su historicidad y potencia los vínculos entre evaluación institucional y planeamiento institucional y que por lo tanto requiere de ejercicios de construcción de legitimidad política. La evaluación institucional definió la necesidad de recuperar las propias experiencias evaluativas contemplando los diferentes aspectos que ponen en tensión conceptos cargados de sentido político como eficiencia, rentabilidad, inversión educativa, equidad social y carácter del aporte estatal.

Tercera Evaluación Institucional de la UNL

Los aprendizajes institucionales que se produjeron durante el segundo proceso de autoevaluación, sumados a las recomendaciones llevadas a cabo por la CONE-AU, fortalecieron una las decisiones que dimensionaron, más aún, las diversas áreas de la universidad -enseñanza, investigación, posgrado, extensión, bienestar, vin-

culación tecnológica, cultura, entre otras- y potenciaron nuevas iniciativas que, con el correr del tiempo, se materializaron en nuevas propuestas institucionales. Por otro lado, fueron insumos más que valiosos la formulación del PDI 2010-2019.

En abril de 2015 y siguiendo los lineamientos trazados por el Consejo Superior, la TAI de UNL comenzó bajo la orientación de la Comisión Organizadora (CO), presidida por el Sr. Rector e integrada por los Decanos, los Directores de Centros Universitarios, los Secretarios y Directores del gabinete del Rector y siete representantes estamentales designados por Consejo Superior (dos profesores, dos estudiantes, un auxiliar docente, un graduado y un no docente).

En su primera reunión, la CO tomó las siguientes decisiones: 1° aprobar el documento de Pautas para la Tercer Autoevaluación Institucional de UNL. Allí se fija que el período a analizar fuera 2008-2015, alcanzando los seis años que disponen las normas nacionales respectivas. 2° Se definen las etapas, instrumentos y el cronograma a seguir. 3° Se designa, del seno de la CO, al Comité de Gestión encargado de la ejecución de la autoevaluación. El Comité de Gestión quedó conformado por dos decanos (de las Facultades de Humanidades y Ciencias y de Ingeniería Química), tres secretarios de Rectorado (General, Académico y de Planeamiento) y los siete representantes estamentales (dos profesores, dos estudiantes, un auxiliar, un graduado, un no docente). Este Comité desplegó una intensa labor durante 2015 y 2016 recibiendo la asistencia técnica de la Secretaría de Planeamiento.

Las actividades de autoevaluación fueron numerosas y pueden agruparse en dos categorías: los informes preliminares y las instancias participativas. Los amplios y detallados documentos que contienen los resultados de todas esas actividades pueden consultarse en el sitio web www.unl.edu.ar/autoevaluación

Los informes preliminares se realizaron sobre la base de dos Guías para su elaboración, una para Áreas Centrales y otra para Facultades y Centros Universitarios. Dichas guías fueron documentos técnicos, que preparados por la Secretaría de Planeamiento, fueron discutidos y aprobados en el Comité de Gestión. La Guía dirigida a organizar la tarea autoevaluativa de las áreas centrales de la UNL intentó mostrar el camino para que cada Secretaría o Dirección que integra el Gabinete del Rector realice un proceso colectivo de recolección de datos y documentos, reflexione sobre su labor durante los seis años y sobre esas bases complete los apartados solicitados. En ese proceso se describió la evolución del área, los avances realizados y se emitieron juicios de contraste entre la situación existente y las referencias autoevaluativas adoptadas.

Otra guía estuvo dirigida a las Facultades y Centros Universitarios. Bajo la coordinación del decano o director se constituyeron en cada una de ellas Comisiones de

Autoevaluación, integradas por miembros del equipo de gestión y representantes estamentales. En cada caso los Consejos Directivos hicieron las designaciones y supervisaron las tareas. Con una lógica similar a la empleada para las áreas centrales, las unidades académicas -que dispusieron de los Informes parciales de las áreas centrales hacia fines de agosto de 2015- realizaron una tarea colectiva de recolección de información, talleres de debate y acuerdos sobre juicios valorativos que concluyeron en un conjunto de informes autoevaluativos donde se exponen los logros, dificultades y grados de avance de la labor institucional en el septenio bajo análisis.

Por su parte, las instancia participativas de la TAI fueron, en su mayor parte, llevadas a cabo por el Observatorio Social (OS) que opera en la órbita de la Secretaría de Planeamiento. Se aplicaron encuestas, grupos focales y entrevistas en profundidad, aunque también se destaca un foro participativo instalado en el portal de UNL, activado también mediante las redes sociales.

Se administró una encuesta, de diseño propio, que consta de tres bloques de preguntas a estudiantes, que cursan carreras presenciales y a distancia. El nivel de respuesta fue de 1.300 y 250 casos respectivamente. Además, una encuesta a graduados recientes de carácter universal y administrada a través del sistema Kolla del Sistema de Información Universitaria (SIU) fue respondida por 1.135 egresados de carreras de grado de todas las facultades en 2014. El instrumento fue producto de la cooperación técnica con el Programa de Estudios en Educación y Trabajo (PEET) de la Universidad de Buenos Aires, que asesora a UNL desde 2011.

Por razones de espacio mencionaremos sólo algunos comentarios síntesis de la encuesta realizada a los alumnos:

¿Conoces los siguientes programas?

Los programas más conocidos por los estudiantes de modalidad presencial (considerando los que lo conocen y tienen alguna referencia) son las pasantías (81,34%), becas de ayuda económica (74,80%) y de comedor (73,47%).

En el caso de la modalidad a distancia, el grado de desconocimiento de las políticas y programas académicos es mayor. Entre las opciones, los estudiantes poseen más conocimiento sobre las prácticas profesionales (22,29%), las pasantías (20,93%) y las becas de ayuda económica.

Caracterización general de la UNL

"La UNL es una universidad...: "

Considerando los encuestados de modalidad presencial que están de acuerdo o muy de acuerdo, se aprecia que la UNL es una universidad correctamente conecta-

da con el medio social (67,43%), una universidad altamente exigente (59,95%) y una universidad interesada y atenta en el desempeño de sus estudiantes (49,02%).

Considerando los encuestados de modalidad a distancia que están de acuerdo o muy de acuerdo, se aprecia que la UNL es una universidad correctamente conectada con el medio social (80,34%), una universidad interesada y atenta en el desempeño de sus estudiantes (68,96%) y una universidad completamente modernizada (68,32%).

Tránsito entre la educación secundaria y la universidad/Inicio de los estudios universitarios

El 47,15% de los estudiantes presenciales destacan que hay una brecha difícil de salvar entre los conocimientos previos y las exigencias del primer año para la mayoría de los casos que conocen.

El 54,06% opina que el tránsito es fluido, sin mayores complicaciones para una parte de los casos que conoce.

Se menciona a los problemas de integración con compañeros como algo excepcional para algunos casos (62,39%).

Para el caso de estudiantes a distancia, el 80,5% está de acuerdo o muy de acuerdo en que con el tiempo, la adaptación a la modalidad mejora, en un 72,1% en que los coordinadores/directores de las carreras tienen buena predisposición para atender las consultas académicas de los estudiantes y en un 68,9% que los tutores de sistema UNL Virtual atienden eficientemente consultas administrativas y de funcionamiento del sistema.

El 22,1% opina que hay una brecha difícil de salvar entre los conocimientos previos y las exigencias del primer año (de acuerdo y muy de acuerdo).

Condiciones de cursado

El 55,21% de los estudiantes de modalidad presencial está de acuerdo o muy de acuerdo en que los profesores faltan muy poco. El 53,86% manifiesta que en general hay coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, y el 50,29% que los materiales didácticos para el cursado son accesible.

Para el caso de modalidad a distancia, el 82,8% está de acuerdo o muy de acuerdo en que se usan mucho las TIC para comunicación académica (entregas de trabajos, confirmación de fechas, consultas sobre bibliografía); el 81,46% que el Campus Virtual UNL funciona correctamente y el 81,45% en que en general, hay coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa en los exámenes.

Calidad de la enseñanza

Considerando las opiniones de estudiantes presenciales (de acuerdo o muy de acuerdo), se destaca que los docentes están calificados (71,52%); los cursos de idioma extranjero son imprescindibles (61,76%) y la formación en la carrera favorece plenamente el pensamiento crítico de los estudiantes (57,06%). En cambio, se muestran más en desacuerdo en que los estudiantes tienen una idea muy precisa sobre su futura profesión (39,76%) y las cátedras suelen exigir una cantidad de lectura razonable en relación con la cantidad de tiempo de los estudiantes (39,85%).

Los estudiantes en modalidad distancia están de acuerdo o muy de acuerdo en que la formación en la carrera favorece plenamente el pensamiento crítico de los estudiantes (78,3%), los contenidos de las materias están actualizados (75,6%) y los docentes están bien dispuestos para la enseñanza virtual (68,4%). En cambio, están más en desacuerdo respecto que a las cátedras suelen exigir una cantidad de lecturas razonable en relación con el tiempo de duración de las materias (20,1%) y los cursos de idioma extranjero son imprescindibles (18,2%).

También se realizó una Encuesta Social dirigida a la población en general, tanto de Santa Fe como de otras ciudades intermedias de la zona de influencia de la UNL. Su propósito fue medir la repercusión de la labor universitaria en la opinión de los ciudadanos. El instrumento es similar al aplicado en las dos Autoevaluaciones Institucionales previas, de manera que el informe respectivo puede hacer con las respuestas una serie variable a lo largo de tres décadas, lo cual ofrece una nota de originalidad para el análisis del contexto en las autoevaluaciones universitarias.

En lo relativo a docentes, estudiantes de posgrado y no docentes, la consulta se canalizó a través de grupos focales organizados por el OS. Se convocó por perfiles y azar a profesores en cuatro grupos de entre seis y nueve personas. Se reunieron seis grupos de docentes, a razón de uno por cada área disciplinar (Ciencias Básicas y Aplicadas, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Humanidades) y uno de los Centros Universitarios. Los dos grupos no docentes respondieron al criterio de personal de oficina y de servicios generales y maestranza; mientras que los de posgrado reunieron a carreras de orientación académicas y a las de orientación profesional.

Por último, catorce entrevistas a personalidades de la zona de influencia, con actuación destacada en diversos ámbitos ofrecen testimonios singulares sobre aciertos y desaciertos de la UNL en su rol hacia el entorno social. Entre ellos y mediante técnica grupal fueron entrevistados los integrantes actuales del Consejo Social de la UNL.

En relación al Foro participativo que operó en la página de UNL, se formularon docenas de preguntas sobre los más diversos temas, agrupadas en las tres LOPs. Las preguntas eran rotativas y suscitaron el interés de centenares de internautas, la mayoría de ellos estudiantes. A través de esos intercambios se recogieron tanto inquietudes críticas como manifestaciones de satisfacción, que dan pistas muy útiles para el proceso de autoevaluación, tanto para las áreas centrales como para las unidades académicas.

Paralelamente a todas las actividades realizadas se completó la plataforma web requerida por CONEAU, denominada SIEMI (Sistema de Información para la Evaluación y el Mejoramiento Institucional). Los ems requeridos son: Contexto; Organización, Gobierno y Gestión; Cuerpo Académico; Alumnos y Graduados; Investigación y Transferencia; Extensión; Biblioteca; Infraestructura.

Todo este cúmulo de análisis, reflexiones, datos e información permitieron construir el Informe Final de TAI. El mismo consta de una introducción y dos grandes partes. En la primera de ellas que consta de siete capítulos se encuentran: UNL en su contexto; Legitimidad y Recursos; Calidad Educativa; Investigación, Desarrollo y Posgrado; Pertinencia e Innovación hacia el entorno; Integración e interconexión internacional de la UNL; Bibliotecas.

La segunda parte contiene las autoevaluaciones realizadas por cada una de las Unidades Académicas y de los Centros Regionales y Sede Regional.

En el mes de septiembre/16 recibimos la visita de los pares evaluadores de CONEAU. La misma se llevó a cabo mediante reuniones intensas de trabajo con diferentes actores institucionales (gestión, docentes, alumnos, no docentes, investigadores, becarios de investigación, entre otros).

Hace unos días hemos recibido el Informe Final de los Pares Evaluadores; el documento desglosa en las dimensiones bajo evaluación una serie de análisis y recomendaciones que deberemos atender y poner a consideración de la comunidad universitaria.

A modo de cierre

Las disposiciones contextuales marcan ciertas tendencias y nuevas necesidades sociales que condicionan e interpelan a la Universidad con demandas puntuales. La UNL ha ejercido, a lo largo de sus casi noventa y ocho años de historia, la capacidad de definir políticas institucionales a partir del intercambio crítico y plural apoyado en la construcción de consensos para proyectar, diseñar, implementar y reorientar

las acciones que se llevan adelante. De este modo, se potencia la discusión en los órganos colegiados de gobierno y se institucionalizan espacios de planificación y de construcción de herramientas para el abordaje de los problemas a resolver en el devenir cotidiano de la institución.

A manera de balance, puede apreciarse que la autoevaluación muestra el grado de experiencia e institucionalidad adquirida en UNL para desarrollar esta clase de procesos. Eso se traduce en la densidad de los informes autoevaluativos parciales producidos, que cubren toda su extensión y reflejan tanto un acceso, como una utilización apropiada de la información disponible, franqueza en el abordaje crítico de la propia labor así como un aceptable cumplimiento de los cronogramas establecidos.

En lo relativo a la participación, esta alcanza un nivel considerable que, de un modo u otro, involucra a miles de personas. Aunque también es cierto que esos logros no colman todavía los niveles anhelados de participación intensa y masiva.

Por último, la condición mutual y complementaria de la evaluación institucional y el planeamiento para el desarrollo quedó demostrada en plenitud, toda vez que las iniciativas de cambio y mejora propuestas por el PDI fueron el hilo conductor de la mayoría de los informes parciales y los OG y OE aprobados en 2010 y 2011, tanto como las recomendaciones de la última Evaluación Externa de CONEAU sirvieron de insoslayable marco de referencia para los juicios acerca de cuánta calidad, pertinencia y legitimidad fueron añadidas en cada una de las áreas y funciones durante el septenio bajo análisis.

Bibliografía

Universidad Nacional del Litoral (1997). Secretaría Académica, Dirección de Programación Académica. Programa Millenium.

Universidad Nacional del Litoral (1998). Informes de Autoevaluación.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (1998). Informe de Evaluación Externa.

Universidad Nacional del Litoral (2008). Informes de Autoevaluación.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2010). Informe de Evaluación Externa.

Stubrin, Adolfo (2012) “Planes de desarrollo institucional en las universidades públicas: el caso de la Universidad Nacional del Litoral – Argentina”. Ponencia presentada en el Seminario “Reformas Universitarias”.

Universidad Nacional del Litoral (1999). Planeamiento Estratégico y Evaluación Institucional en la Universidad Nacional del Litoral 1994-1998. Centro de Publicaciones UNL: Santa Fe.

Universidad Nacional del Litoral (2000). Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional del Litoral.

Universidad Nacional del Litoral (2002). El porvenir de la Universidad Nacional del Litoral.

Universidad Nacional del Litoral (2009) Resumen Ejecutivo de la Autoevaluación Institucional.

Universidad Nacional del Litoral (2010). Secretaría de Planeamiento. Documento Estudio prospectivo a través del método de investigación Delphi.

Universidad Nacional del Litoral (2010). Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019 “hacia la Universidad del Centenario”.

Universidad Nacional del Litoral (2013). Secretaría de Planeamiento. Documento Guía para la implementación del PDI.

Universidad Nacional del Litoral (2014). Secretaría de Planeamiento. Documento Evaluación Primera Etapa del Proceso de Programación.

Universidad Nacional del Litoral (2016). Secretaría de Planeamiento. Documento Tercera Evaluación Institucional.

La función docente en el marco de los procesos de evaluación institucional. El caso de la Universidad Nacional del Sur

VERÓNICA WALKER

RAÚL MENGHINI

veronica.walker@uns.edu.ar / menghini@uns.edu.ar

Universidad Nacional del Sur (UNS)

Durante las últimas décadas del siglo XX, en el marco de nuevas relaciones con el Estado y la sociedad, los sistemas de educación superior atravesaron profundas transformaciones a nivel mundial. La emergencia del Estado evaluador (Neave, 1988), la disminución de la inversión del Estado en la universidad pública y la mercantilización de la educación superior (Sousa Santos, 2005) fueron el escenario en el que las políticas de evaluación pasaron a ocupar un lugar prioritario en las agendas educativas a nivel global. En la mayoría de los países se crearon agencias nacionales de evaluación y acreditación y se instalaron diversos dispositivos para evaluar a los docentes, las instituciones y sus ofertas académicas.

En Argentina, las políticas de educación superior enmarcadas en las tendencias a priorizar los problemas de la calidad y la eficiencia se han desplegado a lo largo de diferentes momentos. Una primera fase de construcción de la agenda (1989-1993); una segunda etapa de construcción e implementación de la política (1993-1997), marcada por la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y la sanción de la Ley de Educación Superior N°24.521 (LES); y un tercer período de estabilización y burocratización de las políticas de evaluación (1997 en adelante) signado por puesta en funcionamiento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y el reemplazo del secretario de Políticas Universitarias (Krotsch, 2002). A lo largo de este proceso se pueden distinguir la definición e implementación de políticas de evaluación en 'sentido estricto', como funciones específicas de la CONEAU, y políticas de evaluación en 'sentido amplio' que comprende una gama de políticas emanadas del Ministerio de Educación que incluyen las actividades de evaluación como un componente estratégico (Krotsch, Camou y Pratti, 2007).

Durante la segunda etapa de configuración de las políticas, la LES legaliza la evaluación y los organismos que -a través de funciones de dirección, coordinación y

evaluación- descentralizan el poder estatal en la gestión de las instituciones (Araujo, 2003). El artículo 46 de la LES confiere a la CONEAU la función, entre otras, de coordinar y llevar adelante la evaluación externa de las universidades prevista en el artículo 44. De modo que la evaluación institucional de las universidades constituye un ejemplo de las políticas de evaluación en sentido estricto. Sin embargo, hay que señalar que en 1993 -en la primera etapa de ‘construcción de la agenda’- la SPU promovió la evaluación institucional a través de la firma de convenios específicos con universidades (Araujo, 2007).

Una de las tres universidades pioneras en los procesos de evaluación institucional es la Universidad nacional del Sur (UNS) en el marco del Convenio para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria firmado con el Ministerio de Cultura y Educación (MCyE). La primera evaluación interna realizada por la UNS data del año 1994 a la que le sigue, en 1995, la primera evaluación externa que se concluye antes de la sanción de la LES. El segundo proceso de evaluación (interna y externa) se desarrolló entre los años 1999-2004 y el tercero durante el período 2007-2013.

En el presente trabajo focaliza el análisis en la evaluación de una de las funciones sustantivas de la universidad como es la docencia. El interés por esta dimensión se enmarca en el proyecto de investigación que se estamos desarrollando en el Departamento de Humanidades de la UNS titulado “Universidad y formación de profesionales y trabajadores de la educación: funciones, sujetos y prácticas”. En el período inicial de la investigación en el que nos encontramos, resulta relevante reconstruir el proceso de evaluación de la función docencia (dimensiones, criterios, fuentes de información utilizadas, entre otras) así como aquellas cuestiones que han sido identificadas como satisfactorias y problemáticas y que dieron lugar a debates en relación a la evaluación de esta función. Para este análisis se consideraron fundamentalmente los Informes de Autoevaluación y Evaluación Externa de la UNS.

El texto se organiza en cuatro apartados. Primero, se hace una breve revisión del desarrollo de las políticas de evaluación universitaria en Argentina con el propósito de contextualizar la implementación de los mecanismos de evaluación institucional iniciados a principio de la década de 1990. Segundo, se reconstruye el proceso de evaluación institucional de la UNS. Tercero, se focaliza en el análisis de la evaluación de la función docente en el marco de los procesos de evaluación institucional. De los temas involucrados en dicha función, se coloca la mirada en los relativos al plantel docente especialmente su caracterización, las dimensiones consideradas, los criterios definidos para la evaluación, el diagnóstico construido y la identificación de los principales problemas. Por último, se presentan reflexiones

finales centradas en las problemáticas vinculadas a la función docente y su evaluación.

La evaluación institucional en el marco del proceso de configuración de las políticas universitarias de evaluación en Argentina

Las políticas universitarias de evaluación en Argentina se han desarrollado a lo largo de las últimas décadas, no exentas de debates y disputas en torno a su validez, sentido o eficacia. El espacio de prácticas y órganos vinculados hoy a la evaluación nace como un proyecto durante el gobierno radical (1983-1989), asociado al financiamiento del Banco Mundial y se institucionaliza finalmente con la CONEAU creada por la LES 24.521/95. Específicamente en 1987, durante gobierno del Dr. Alfonsín, se elaboró un proyecto entre el Ministerio de Educación y Justicia y el Banco Mundial en el que se acordó la obtención de fondos destinados a la coordinación y gestión de las universidades nacionales. En 1989, con la asunción del primer gobierno de Dr. Menem, se ratificó e implementó el citado acuerdo. Dos años más tarde, el gobierno central a través del Ministerio de Educación firmó un acuerdo con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) para implementar un Programa de Fortalecimiento a la Gestión y Coordinación Universitaria, conocido como Subproyecto 06. Dicho Subproyecto, financiado por el Banco Mundial y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) incluía la realización de diversos trabajos de asistencia técnica en el área de la educación superior universitaria y la formulación de proyectos de políticas públicas en diferentes aspectos: financiamiento, evaluación de la calidad, capacitación, etc. El proyecto de evaluación contenido en el Subproyecto tuvo una conflictiva repercusión, generando debates y discusiones. Se instaló así la evaluación como un campo de disputas entre el Estado y las universidades, constituyéndose en un espacio de tensiones formalizado que puede ser considerado como el inicio de la conformación del campo de la evaluación en Argentina (Krotsch, 2002; Araujo, 2003, 2007). Puede decirse que hasta este momento la problemática de la evaluación estuvo incorporada a otros temas que formaban parte de la agenda de Reforma del Estado (como el presupuesto, arancelamiento, fuentes de financiamiento alternativas, eficiencia interna del sistema, gestión, etc.) y que paulatinamente se fue separando de ellos para constituirse en un tema con dimensiones propias.

Los acontecimientos anteriormente descriptos, ocurridos entre los años 1989 y 1993, se enmarcan en lo que Krotsch (2002, 2007) considera la primera fase de conformación de las políticas de evaluación universitarias en Argentina. Este primer momento denominado por el autor como ‘construcción y legitimación de la nueva agenda’, orientada a deslegitimar la situación anterior basada en la confianza pública para remplazarla por nuevas formas de rendición de cuentas como el mercado o la evaluación, se desarrolló en el marco de una agresiva Reforma del Estado y de la economía y de un sistema universitario que no adhería a la política del gobierno. En este período se introdujeron cuestiones que aún hoy constituyen el eje y el trasfondo de los debates: la equidad y el arancelamiento de los estudios, la baja capacidad de retención del sistema y los modelos de acceso, la política de financiamiento, la evaluación, la articulación con la empresa y el mercado, etc. La confrontación entre la esfera estatal y el CIN fue dando lugar a un proceso de negociación que, al incorporar algunas propuestas de las universidades, favoreció el inicio de evaluaciones institucionales a partir de la firma de convenios específicos entre algunas universidades y la SPU (Araujo, 2007).

La ruptura del CIN, con la finalización del Subproyecto 06, tuvo lugar en el momento en que el poder de generar e implementar políticas por parte del MCyE se consolidó a través de la creación de la SPU en 1993. De esta manera, *“en el marco de la ruptura entre el CIN y el Subproyecto 06 se abre desde la SPU una política paralela orientada a instalar la evaluación de la calidad y proyectos de mejoramiento en las universidades”* (Krotsch, Atairo y Varela, 2007: 107). Se inicia así una segunda fase del proceso de construcción de las políticas de evaluación denominada de ‘construcción e implementación de la política’ que tuvo como matriz conceptual el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) el cual remitió a *‘Lessons of Experience’* del Banco Mundial. En este contexto, la voluntad del CIN de continuar con una concepción autónoma y autorregulada de la evaluación culminó con la firma del Acta Acuerdo entre el MCyE y el CIN en diciembre de 1993, que significó un hito en los combates y debates hasta aquí generados (Álvarez, 1996).

A partir del Acta Acuerdo se intensificó, durante 1994, una política de avance hacia la institucionalización de la evaluación de la calidad, dentro de las concepciones avaladas por el Ministerio. Las primeras universidades en comenzar procesos de evaluación fueron la Universidad Nacional del Sur, la Universidad Nacional de Cuyo y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (en ese momento, todavía provincial).

En 1995, con la sanción de la LES, se legalizó la evaluación así como los organismos que -a través de funciones de dirección, coordinación y evaluación de las

instituciones de educación superior- descentralizan el poder estatal en la gestión de las instituciones (Araujo, 2003)¹. La LES pretende regular horizontalmente las relaciones entre todos los sectores y subsectores de la Educación Superior -creando también nuevos- al tiempo que expande el sistema hacia arriba mediante la creación de organismos de amortiguación e intenta reglamentar diversos aspectos de la vida de las instituciones. En ella, la cuestión de la evaluación y la acreditación ocupa un lugar central.

Con la puesta en funcionamiento de dicho organismo en 1996, pero especialmente con el remplazo del secretario de Políticas Universitarias en 1997, comienza la -tercera- etapa de ‘estabilización y burocratización’ de las políticas de evaluación universitarias en Argentina. La creación de la CONEAU cerró el debate que se venía desarrollando entre distintos actores en torno a los límites y posibilidades de la evaluación de la calidad en un contexto de fuertes restricciones fiscales y a la cuestión de la autonomía universitaria. En este marco, sostienen Claverie, González y Pérez (2008), la CONEAU surgió como respuesta política a las demandas coyunturales del mercado, las exigencias de los organismos de crédito internacionales y la influencia de las tendencias políticas del contexto global. Dichas demandas constituyen rasgos característicos de la segunda generación de Reforma del Estado (Ozslak, 1999) en la cual se enmarcó la sanción de la LES y la creación de la CONEAU. De este modo, Argentina se sumó a la preocupación común acerca del problema de la calidad de la educación manifestada en los procesos de creación de organismos evaluadores que en las últimas décadas se crearon en diferentes países del mundo.

La CONEAU entiende la evaluación institucional como un proceso complejo de determinación del valor de algo, que implica una delicada tarea de interpretación de un conjunto de elementos que interactúan configurando una realidad particular y significativa. En el documento ‘Lineamientos para la evaluación institucional’ (1997) la CONEAU sostiene que *“la necesidad de la evaluación institucional ha sido ampliamente expresada por la comunidad universitaria a través de múltiples encuentros, talleres y actividades organizados con el fin de facilitar un debate democrático sobre una temática nueva y compleja como ésta”* (ídem, 8).

La función docente de las universidades constituye uno de los aspectos que se valoran en las evaluaciones institucionales. En el documento citado, la docencia aparece como una de las principales dimensiones que la CONEAU asume en el proceso de evaluación externa. Se afirma que la tarea de enseñar es uno de los princi-

1 Entre ellos se puede mencionar: el CIN, el Consejo de Universidades, los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES), el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y la CONEAU.

pales cometidos de la institución y que dos son los tipos de actores involucrados: docentes y alumnos. Plantea que ambos se interrelacionan a través de un contenido manifestado en un programa que es parte de un plan articulado cuyo objetivo es la formación en un área, disciplina o profesión. Luego se señala la necesidad de valorar las carreras y planes de estudios en función de los fines enunciados por la institución; la importancia de contar con un cuerpo docente adecuado tanto por sus capacidades profesionales como en relación a su dimensión; así como la consideración del grado de satisfacción del alumnado como un indicador de calidad.

La Resolución CONEAU 382/11 sobre criterios y procedimientos para la evaluación externa de la CONEAU, buscó ajustar algunas cuestiones abordadas en los ‘Lineamientos...’ de 1997. Bajo la forma de *“una serie de indicaciones para el análisis, abierta a la construcción de otras dimensiones y criterios complementarios que contribuyan a una mejor y más completa comprensión del proyecto institucional”* (p. 5). En esta oportunidad, la docencia se subsume a una de las dimensiones de análisis de la evaluación institucional, más precisamente a la gestión académica de las universidades.

Evaluaciones institucionales en la UNS: de la resistencia a la legitimación de la evaluación

Ningún proceso es mágico ni se da por generación espontánea, sino que reconoce cierta historia, momentos, hitos, sujetos, instrumentos, que van instalando – en las ideas y en la práctica- determinadas cuestiones que luego se reconocen como antecedentes o que conforman la base sobre la cual se construyen nuevas políticas y prácticas. En lo que refiere específicamente a actividades relacionadas con la evaluación institucional, previas a la firma del Convenio con el MCyE, en agosto de 1993, la UNS había realizado algunas centradas en aspectos específicos. Ciertamente, la más habitual y que reconoce su historia en todas las universidades nacionales, remite a los concursos docentes para el acceso a los cargos. Otra que comienza a instalarse con fuerza a partir de los años ´90 se relaciona con la evaluación de los proyectos de investigación, donde un ítem importante lo reviste la formación de los directores y los investigadores. Una de las más conflictivas, y que los docentes con más antigüedad mantienen en la memoria, es el Control de Gestión de la Actividad Docente que se implementó por primera vez a principios de 1993 y relevaba datos individuales de los docentes para los años 1990, 1991 y 1992. Otra actividad de eva-

luación que se fue implementando paulatinamente tuvo que ver con las encuestas de cátedra, que relevaban la opinión de los estudiantes acerca de los cursos y sus docentes (actualización, organización de las clases, claridad para explicar, respeto hacia los alumnos, entre otras). Cada Departamento ha utilizado diversas modalidades y en la actualidad las encuestas son optativas, anónimas y se realizan por sistema.

El control de gestión de la actividad docente, una evaluación a nivel de los sujetos, fue regulado oportunamente mediante la Resolución CU 37/93 y “tiene como finalidad analizar en cada unidad académica las tareas de los docentes según cargo y dedicación. El método implementado es cuantitativo, lo que hace posible la realización de análisis comparativos” (UNS, 1994:2).

Ese control abarcaba las tareas de docencia, investigación, extensión y gestión, asignando un puntaje a una serie de ítems que se desglosaban dentro de cada función. En la citada resolución se hace mención a los conceptos de control, evaluación e informe de actividades. Una lectura a los considerandos permite advertir que aparece con fuerza el criterio de productividad². Además, tiene pretensiones de ser usado, tanto en el ámbito interno cuanto en el nacional, para distribuir presupuesto de distinto tipo. Para llevar a cabo este control se dispuso la creación de una comisión interdisciplinaria integrada por un profesor de cada Departamento que tendría como función evaluar los informes y asignar los puntajes establecidos.

Esta actividad generó todo tipo de reacciones en la comunidad universitaria³. Los principales cuestionamientos⁴ que recibió el proyecto giraron en torno al uso de la información, el método utilizado, la falta de una amplia discusión en el seno de la comunidad universitaria, la pretensión de medir en términos de productividad y cuantificar tareas realizadas en distintos ámbitos del saber, la ausencia de objetivos y la desvalorización de los concursos.

2 Algunas expresiones son: “es necesario hacer un uso más eficiente de los recursos disponibles; “es posible cuantificar la productividad, asignando un puntaje a cada actividad desempeñada por los docentes”; “la suma de dichos puntos constituye un indicador cuantitativo de los esfuerzos realizados por el agente a evaluar”; “facilitará la definición de la política en materia de distribución de presupuesto, cargos, subsidios y premios”; “sirve de herramienta válida a organismos nacionales para tipificar las distintas universidades con el objeto de distribuir el presupuesto en base a la eficiencia”.

3 Parte de estas reacciones y manifestaciones, en forma escrita, pueden encontrarse en el Expte. CU 032/93, donde todos los Departamentos enviaron notas o resoluciones expidiéndose sobre el tema.

4 Los Departamentos que expresaron su explícito rechazo al proyecto fueron: Matemática, Ingeniería, Geología y Ciencias de la Administración. Otros aceptaron el proyecto con observaciones (revisión de los puntajes, revisión de los objetivos o una discusión más amplia): Economía, Agronomía, Geografía, Física. Los Departamentos que aceptaron el proyecto sin observaciones fueron: Biología, Ingeniería Eléctrica y Química e Ingeniería Química. En el expediente no consta la posición del Departamento de Humanidades.

Según el responsable del proceso de evaluación interna -que también estuvo a cargo de los ejercicios de control de gestión-, el control de gestión fue creando un clima favorable para emprender la evaluación interna y externa, porque la resistencia a la evaluación “se la jugó” en el control de gestión: “ese fue verdaderamente el primer ejercicio de evaluación y por eso que, para mí, las prevenciones del caso frente al ejercicio de evaluación, esta universidad las jugó en el punto del control de gestión” (Menghini, 2001: 26).

Estas actividades son reconocidas por las autoridades universitarias como antecedentes de la primera evaluación interna, como parte del convenio con el Ministerio. Se las retoma en este trabajo porque es posible que, efectivamente, esta impronta “fundacional” de las tareas de evaluación de la docencia (a nivel de los sujetos) se haya mantenido en el tiempo, a pesar de la búsqueda de instrumentos de recolección y análisis de información que se fueron ensayando en los distintos procesos de evaluación institucional. A continuación se detallarán esos procesos, focalizando lo relativo a la evaluación de la función docente (a nivel institucional).

Primer proceso de evaluación (1993-1995)

En línea con las políticas nacionales del momento, y zigzagueando las resistencias del conjunto de la comunidad universitaria nacional⁵, la UNS inicia un proceso de evaluación interna y externa a partir de la firma de un convenio con el MCyE⁶. Esto la convertirá en una de las universidades nacionales pioneras en desarrollar procesos de evaluación institucional, siendo la primera que encara y finaliza estas actividades, incluso antes de la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521/05 que las convirtió en obligatorias.

En 1994 se publica el Informe de la Primera Autoevaluación que estuvo coordinada por una comisión de cuatro miembros internos designada por el Rector y cuyo consultor a cargo de la SPU fue el Lic. Carlos Marquis. Dicha comisión, a partir de

5 El Rector de esos años fue el Ing. Carlos Mayer, que integraba la Lista Universidad, en la que se habían nucleado gran parte de los que habían apoyado la dictadura y en algunos casos habían ocupado los cargos de quienes se tuvieron que exiliar. El Rector manifestaba abiertamente su alineamiento con las políticas del menemismo, y en particular las destinadas al sistema universitario.

6 Se trata del Convenio entre la UNS y el MCyE para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria Resolución CU 187/93 firmado el 9 de agosto de 1993 por el Rector Ing. Mayer y el Ministro Ing. Jorge Rodríguez. En el mismo se fijan como metas la evaluación interna y externa de la UNS. El anteproyecto de dicho convenio fue presentado por la Comisión de Planeamiento del Consejo Superior Universitario (CSU) abocada al estudio de un proyecto de evaluación interna institucional.

reuniones con los distintos Consejos Departamentales, elaboró el documento “Pautas para la elaboración del diagnóstico departamental” que debía ser tenido en cuenta por cada Comisión Departamental de Autoevaluación (CDA) para “medir la situación departamental a diciembre de 1992”. De la información proporcionada por cada una de las CDA se elabora el informe institucional. El apartado “Diagnóstico de la situación actual (diciembre 1992) inicia afirmando: “De la autoevaluación efectuada por las distintas unidades académicas a modo de resumen puede plantearse la siguiente situación institucional”. Como hemos afirmado en otro trabajo, “El documento de evaluación interna es una demostración de cómo la política de evaluación consideró a la estructura institucional de manera yuxtapuesta o fragmentada, donde la totalidad surgiría de la sumatoria de las partes” (Menghini, 2001: 101).

La Primera Evaluación Externa⁷, cuyas conclusiones fueron publicadas en 1995, estuvo a cargo de cinco especialistas designados de común acuerdo entre la UNS y el MCyE. Para facilitar su tarea la SPU, en el marco del Programa para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria, elaboró la Guía para la Evaluación Externa⁸. Los evaluadores se distribuyeron la evaluación de los distintos Departamentos en base a sus especialidades. En el documento final se afirma que “cada evaluador redactó su informe de acuerdo con sus propios criterios y organizó su exposición del modo que estimó más adecuado. En consecuencia, los informes de cada uno tienen estilos propios y distintos entre sí, que los mismos evaluadores decidieron mantener pues entendieron que esta heterogeneidad de enfoques enriquecía la evaluación” (UNS, 1995: 10). Si bien por ese entonces no existía experiencia en evaluación institucional, hay que señalar que esta forma de encararla deja entrever un uso inadecuado de la misma no solo en términos políticos sino, incluso, técnico.

Como conclusión de este primer proceso de evaluación, la UNS formuló el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza, la Investigación y la Extensión (PROMENIE), el que será considerado en la evaluación siguiente⁹.

7 La evaluación externa se realizó durante el rectorado del Lic. Ricardo Gutiérrez, actuando como Coordinador de las actividades de evaluación externa el Ing. José Porras.

8 Ese documento presenta un conjunto de dimensiones y variables básicas que, en líneas generales, coinciden con las que utilizó la UNS en su autoevaluación y en las cuales se intenta describir los principales atributos del concepto de calidad universitaria.

9 Entre líneas relativas a la docencia del PROMENIE se pueden señalar: equilibrar la distribución de cargos docentes, favorecer la capacitación pedagógica de los docentes, creación de nuevas carreras, análisis de las causas de excesiva duración de las carreras, planificación de los horarios de clases, etc.

Segundo proceso de evaluación institucional (1999-2004)

Las actividades de la segunda evaluación institucional se ponen en marcha en 1999 y buscó evaluar el período 1994-1999. En esta evaluación ya interviene la CONEAU y se siguen las pautas expresadas en su documento “Lineamientos para la Evaluación Institucional” (1997). La responsabilidad de conducir el proceso de Autoevaluación Institucional le cupo a una Comisión Ejecutiva cuyos integrantes fueron designados por los Consejos Académicos Departamentales. Esta comisión definió los datos a recabar en las distintas unidades académicas y dependencias de la Universidad, utilizando las mismas dimensiones que las evaluaciones externas (investigación, docencia, extensión y gestión). Además, se siguió el análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), tal como se sugería desde la Asociación Columbus¹⁰.

El proceso de la Segunda Evaluación Externa se inició en el año 2003 y culminó en marzo de 2004 con la redacción del informe final. La visita del Comité de Pares (CPE) a la UNS se realizó del 4 al 8 de agosto de 2003¹¹, el trabajo de campo que realizaron “supuso la observación y análisis de la articulación entre las funciones de gobierno, gestión y administración imperantes en la UNS, con las representaciones, imaginarios y metáforas de los actores e interlocutores con los que se tuvo contacto durante la visita a la Institución, con las limitaciones de tiempo, recursos y unidades de observación que la condicionan, a partir y sobre la base del mencionado Informe de Autoevaluación Institucional” (CONEAU, 2004: 4). En función del análisis, los pares evaluadores efectuaron una serie de recomendaciones para cada una de las dimensiones analizadas. Estos aportes constituyeron los insumos básicos del Plan Institucional 2005-2007.

Tercer proceso de evaluación institucional

A partir de noviembre de 2007, por Resolución N° CSU-750 del CSU, la UNS avanzó con las acciones tendientes a realizar su Tercera Evaluación Institucional¹².

10 Esta es una asociación de universidades de América Latina y Europa. La UNS participó del ‘Seminario Final del Segundo Ciclo de Autoevaluación’ celebrado del 23 al 25 de mayo del año 2000, en la Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

11 El CPE a cargo de la evaluación externa fue acompañado por los Dres. Adolfo Stubrin y Adolfo Torres, en carácter de Miembros de la CONEAU responsables de la evaluación externa de la UNS y por la Prof. Nora Rovegno, como integrante del Equipo Técnico de la CONEAU.

12 El Tercer Proceso de Evaluación Institucional de la UNS se realizó durante el rectorado del Ing. Guillermo Capriste.

Para iniciar el proceso de autoevaluación se conformó una Comisión por medio de la Resolución CSU N° 169/08, integrada por dos representantes de cada Unidad Académica, dos representantes del Consejo de Enseñanza Media y Superior, dos representantes de la Unidad Ejecutora de Proyectos Especiales designados por el Rectorado para apoyo de las tareas logísticas y el Coordinador designado por el CSU. La Comisión de Autoevaluación (CA) propuso la conformación de las subcomisiones de docencia, investigación, extensión, gestión e infraestructura. A su vez, consideró la necesidad de constituir en cada Unidad Académica una Comisión Departamental de Autoevaluación. Estas últimas debían estar integradas por un directivo (Director, Vicedirector o Secretario Académico), el representante del Departamento ante la Comisión Ejecutiva oportunamente designado por cada Consejo Departamental, un profesor, un graduado y un alumno como mínimo (que perteneciera al Consejo Departamental o el que éste designe). Luego de la definición del período a evaluar¹³, la conformación de las Subcomisiones y las Comisiones Departamentales, la CA se abocó a la definición de las variables a evaluar en este proceso, decidiéndose tomar como base para esta nueva etapa las que se usaron anteriormente. Además, se decidió trabajar de manera conjunta con la Comisión Asesora de Planeamiento (CAP) que venía realizando su trabajo de formulación del Plan Estratégico, y articuló su accionar con la de Autoevaluación para llevar a cabo el análisis FODA general de la UNS, con el objeto de sentar las bases de un plan de mejoramiento de la institución. En este sentido, el Informe de Autoevaluación publicado en el año 2010 remarca la importancia que reviste para la comunidad de la UNS este tipo de proceso para el mejoramiento de la calidad. En esta oportunidad se articuló la autoevaluación con el comienzo del proceso de diseño y desarrollo del Plan Estratégico 2011-2016-2026.

En el año 2013 se publica el Tercer Informe de Evaluación Externa en el que se sostiene que el análisis, que cubre cada una de las funciones de la Universidad, intenta lograr una síntesis entre la mirada introspectiva que realizó la institución en su Tercera Autoevaluación Institucional 2010 y las conclusiones a las que arribaron los pares evaluadores luego de las experiencias recogidas en la UNS y de la lectura de los documentos pertinentes. Cabe señalar que la visita del CPE se realizó entre el 7 y el 11 de noviembre de 2011.

13 En el Informe se aclara: "Este tercer proceso de evaluación comprendía inicialmente el período 2000-2007, pero en razón a las demoras en la realización y a que en los años 2008 a 2010 se han encarado importantes proyectos de alto impacto institucional, en algunos casos el análisis de la presente autoevaluación incluirá aspectos relativos a estos últimos años."

En el informe final de la Tercera Evaluación Externa se afirma que la realización de la misma, asociada con otras acciones, “muestra que en la UNS los procesos de evaluación se han instalado paulatinamente en las diversas dimensiones de la actividad universitaria, formando parte de su cultura organizacional” (CONEAU, 2013: 11). Sin embargo, las resistencias de algunos grupos ante estas iniciativas (como los diferentes cuestionamientos al control de gestión de la actividad docente) y las posiciones más reacias a los procesos evaluativos (ej. los recursos de amparos en el Departamento de Derecho ante la aplicación de las encuestas de opinión de los estudiantes) implicaron una serie de negociaciones que debieron emprenderse – para definir los alcances de la evaluación, su utilización y difusión- muestran el carácter conflictivo que caracterizó la instalación de la evaluación.

La evaluación de la función docencia en la UNS: una mirada a los informes de evaluación institucional

La evaluación de la función docente constituye un componente de las evaluaciones institucionales y busca recabar información de carácter colectivo. Por tratarse de un proceso de evaluación a nivel institucional, se diferencia de la evaluación de la ‘actividad docente’, ‘desempeño docente’ o ‘trabajo docente’ que, focalizada a nivel de los sujetos, recoge información de carácter individual (Walker, 2016). En relación a lo que veníamos exponiendo, este sería el caso del control de gestión de la actividad docente implementado en la UNS.

Una mirada a los informes finales de las tres evaluaciones institucionales que desarrolló la UNS proporciona información relevante respecto de su función docente. En este apartado, interesa recuperar cuestiones relativas a la caracterización del plantel docente, las dimensiones consideradas, los criterios de evaluación, así como el diagnóstico construido y los principales problemas identificados. Cuestiones éstas que resultan de vital importancia en nuestra aproximación a las condiciones en las que se desarrollan las prácticas de formación de profesionales y trabajadores de la educación.

En relación al plantel docente, entre las variables contempladas en el análisis de los cargos docentes, se encuentran las categorías y dedicaciones, carácter (ordinario o interino), la formación y actualización, entre otros. La primacía de cargos con dedicación simple es una constante en las tres evaluaciones. De hecho, la proporción de docentes con dedicación simple que se señala en las primeras evaluaciones (60%), se mantienen incluso hasta la actualidad. Según datos del Anuario de la SPU

del año 2013, la UNS cuenta con un 60,32% de cargos docentes con dedicación simple. Se advierte, además, que las dedicaciones exclusivas se concentran en los cargos de profesores y tienen su menor expresión en la categoría de ayudante. Se menciona la tendencia al incremento de cargos de ayudante con dedicación simple así como la situación del gran porcentaje de cátedras que carecen de profesores con categorías superiores (Titular y Asociado) y están a cargo de Adjuntos (UNS, 2002). Con respecto a las dedicaciones, se advierte que en los departamentos con más fuerte orientación académica existe una mayor proporción de cargos con dedicación exclusiva en comparación con los de más fuerte orientación profesionalistas con un amplio predominio de cargos con dedicación simple y semiexclusiva, y los que a su vez asignan una menor prioridad a la sustentación de los concursos (UNS, 1994). Cabe destacar que en el análisis FODA realizado en la segunda autoevaluación se rescata como una fortaleza la “regularidad de la planta docente y no docente, que en su totalidad está concursada” (UNS, 2002: 124). Cuestión esta que se distancia del escenario nacional si se tiene en cuenta que en el conjunto de las universidades públicas los docentes no regulares o interinos representan más del 60% y en algunas universidades el porcentaje supera el 70%¹⁴.

En cuanto a las dimensiones a evaluar, en la Primera Autoevaluación la función “docencia” fue desglosada en los siguientes ítems: composición, formación y actualización de los recursos humanos destinados a la docencia; infraestructura y equipamiento para la docencia; recursos financieros para la docencia; planes de estudio por carrera y programas de las asignaturas; organización de las asignaturas; procesos de enseñanza y aprendizaje; programas de seguimiento; docencia de posgrado.

El documento de evaluación interna sintetiza la información de los distintos Departamentos sobre esos ítems, cuestión que no resulta sencilla y, por otra parte, intenta homogeneizar valoraciones sobre la base de situaciones departamentales muy diversas, sea por la naturaleza del conocimiento que manejan, sus historias, posibilidades de formación de sus docentes, entre otras.

En la primera Evaluación Externa, los evaluadores utilizaron la misma guía diseñada por la UNS respecto de dimensiones y variables a considerar. En esa guía se sugiere utilizar una escala para estandarizar los juicios de valor y se establece una correspondencia entre valoración cualitativa y cuantitativa: inapropiada (0), satisfactoria (1;2), buena (3;4;5). En los comentarios de los evaluadores pueden encontrarse, además, otros calificativos valorativos como ‘satisfactorio’, ‘bueno’, ‘razona-

14 La LES prevé la competencia de las universidades para designar de manera temporaria ‘docentes interinos’ pero bajo condiciones excepcionales, fijando un porcentaje de cargos interinos admisibles en las instituciones (no superior al 30% de la planta docente).

ble', 'aceptable', 'decoroso', etc. En algunos casos recurren a la comparación, sin justificar las razones y criterios. Por ejemplo, se puede citar el informe del Departamento de Humanidades donde se afirma: "El departamento cumple una tarea muy decorosa en la formación de docentes y podría ubicarse dentro del grupo de departamentos y facultades de historia, filosofía y letras que se encuentran inmediatamente por debajo de los departamentos similares de la Universidad de Buenos Aires" (CONEAU: 1995: 33).

En las siguientes evaluaciones, si bien se toman básicamente las mismas variables que en los procesos anteriores, aparece como significativo "Procedimientos de evaluación de la actividad docente" (Segunda Autoevaluación) y "Carrera Docente" (Tercera Evaluación Externa). En el último Informe, se sostiene que la UNS "se encuentra actualmente abocada a comenzar la discusión de un régimen de carrera docente, que se ajuste a los nuevos requerimientos que demanda la complejidad y la diversidad que asumen las actividades académicas" y que "en cada una de las entrevistas realizadas apareció como una necesidad, ligada estrechamente no sólo a condiciones del trabajo sino a la mejora de gestión curricular, la revisión de la forma en que la función se desenvuelve (CONEAU, 2013: 59).

Con respecto a los criterios de evaluación, cabe recordar que "desde la perspectiva del proceso, la evaluación implica una recogida de información sobre el objeto que se pretende evaluar en función de unos criterios establecidos al respecto" (Díaz de Miguel;1998: 70). En la Primera Autoevaluación se tomó el listado de variables diseñado en el marco del Convenio para el Mejoramiento de la Universidad y se estableció que "cada CDA evaluará (según su criterio y el tipo de ítem en estudio), las variables indicadas en el listado", pudiéndose agregar "todo elemento que considere relevante para el diagnóstico" (UNS, 1994: 18). En el caso de la Primera Evaluación Externa, "cada evaluador redactó su informe de acuerdo con sus propios criterios" (CONEAU, 1995: 18). Ya en las siguientes se tuvieron en cuenta los Lineamientos para la Evaluación Institucional (1997) y criterios formulados en la Resolución 382/11. En este último documento se establece que los criterios para la evaluación externa que se presentan constituyen un esquema analítico que será utilizado por el Comité de Pares Evaluadores. "Se trata de una serie de indicaciones para el análisis, abierta a la construcción de otras dimensiones y criterios complementarios que contribuyan a una mejor y más completa comprensión del proyecto institucional" (CONEAU, 2011: 5).

Un aspecto significativo en relación a la evaluación del cuerpo docente y la carrera docente es lo que se plantea en la Tercera Evaluación Externa respecto de revisar la forma en la que se desenvuelve la función docente. Específicamente, se alu-

de a que “actualmente las tareas asociadas a las categorías docentes privilegian fundamentalmente a la función investigación, lo que no contemplaría a una significativa masa crítica cuyos desempeños académicos están más vinculados a las tareas de enseñanza, transferencia o extensión” (CONEAU, 2013: 59). Esto conlleva “la necesidad de contemplar nuevos perfiles de la función docencia” (ídem). Cuestión que también fue planteada en la Segunda Evaluación Externa: “se encontró la postura que sostiene que sería fundamental definir para qué se evalúa y, en particular, decidir si al hacerlo se está teniendo en cuenta un determinado perfil del docente. Si así fuera, faltaría aún una adecuada discusión acerca del mismo” (CONEAU, 2004: 36). Estos planteos dan cuenta

que el conjunto de criterios que se formule, así como las propiedades y dimensiones que se tengan en cuenta para la evaluación, tienen -en cierto sentido- un carácter normativo. Es decir, contribuye a instituir un modelo de perfiles y de prácticas académicas que se toma como parámetro y como patrón de comparación al evaluar casos empíricos concretos (Piovani, 2015: 4).

Retomando a Fernández Lamarra y Marquina, el autor plantea tener presente el carácter performativo de los modelos normativos “en la medida que orientan y promueven ciertas decisiones estratégicas, en detrimento de otras, sobre qué priorizar en el marco del desarrollo de una carrera académica” (ídem).

En lo referido a la construcción del diagnóstico y la identificación de problemas a partir de la evaluación de la función docencia, cabe recordar que la evaluación institucional consiste en una “tarea de interpretación de un conjunto de elementos que interactúan configurando una realidad particular y significativa”, tendiente a “crear las condiciones óptimas para que los participantes, incluyendo al evaluador, mejoren su comprensión sobre la realidad institucional”, “es un proceso con carácter constructivo, participativo y consensuado; es una práctica permanente y sistemática que permite detectar los nudos problemáticos y los aspectos positivos” (CONEAU, 1997: 6).

Con respecto al plantel docente, en la Segunda Autoevaluación se destaca el alto nivel académico de los docentes (40% categorizados en el Programa de Incentivos, 10% tiene título de Doctor y el 3% de Magister o Especialista). Aunque se señala que en su mayor parte corresponden a la categoría de profesor y se elevan en los cargos exclusivos.

En la Tercera Evaluación “se observa que sería ventajoso incrementar la planta de auxiliares con dedicación exclusiva para posibilitar el ingreso y permanencia de

jóvenes docentes e investigadores” (CONEAU, 2013: 339). El CPE de la Segunda Evaluación Externa menciona el reclamo del personal más joven de dar menor peso a la antigüedad y más a otros aspectos en los concursos. También se señala el reclamo de algunos sectores por lograr mayor reconocimiento para el desempeño de tareas docentes en los sistemas de promoción (los evaluadores mencionan que se ha comenzado a otorgar puntaje por capacitación docente para el acceso a cargos de auxiliares). Al contrario de otros sectores, los becarios consideraron que se da más peso a la experiencia docente que a la formación de posgrado en los concursos para acceder a los cargos. Como se advierte no existe consenso en la comunidad universitaria acerca de cuáles son los aspectos que deben valorarse para acceder y promocionar en la carrera docente. Ya en la Tercera Evaluación Institucional surgió la propuesta de contemplar distintos perfiles docentes en función del tipo de actividad privilegiada.

En cuanto a las dedicaciones docentes, en la primera autoevaluación se recomendaba incrementar la proporción de docentes con dedicación exclusiva, en la segunda se advertía que los cargos nuevos para carreras de reciente creación eran de dedicación simple. Mientras que en la tercera autoevaluación se destaca la significativa proporción de docentes con dedicación exclusiva a excepción de los Departamentos de perfil profesional. Si bien en las distintas evaluaciones se destaca la regularidad del plantel docente, se reconocen algunas cuestiones dilemáticas: el envejecimiento de la planta docente y la permanencia prolongada en cargos auxiliares (docentes que llegan a jubilarse como ayudantes o asistentes) lo cual requiere revisar el sistema de promoción; el ensanchamiento en la base de la estructura de cargos docentes, “lo que presenta una estructuración de la docencia que se acerca más al tradicional equipo de cátedra (un titular con varios asistentes) que a una basada en una matriz de cargos docentes correspondiente a una organización departamental” (CONEAU, 2013: 129).

Se destaca que “no existe un programa de estímulos institucionalizado ni una carrera docente con pautas establecidas, aunque se mencionan acciones emprendidas en el último sentido principalmente en los departamentos del área de las ciencias sociales”. (UNS: 1995: 26). En la tercera Evaluación Externa se menciona que la UNS se encuentra abocada a comenzar la discusión de un régimen de carrera docente.

Los evaluadores externos del primer proceso, detectaron la existencia de una baja relación docente/alumno en los cursos iniciales y una alta relación en los cursos finales. Señalan, además, que existe un fuerte desbalance en la carga docente afrontada por los distintos Departamentos. Mencionan el caso particular del Depar-

tamento de Matemática que concentra su carga docente fundamentalmente en los cursos de servicio a otras carreras. La relación docente/alumno pasa, por ejemplo, de 52 alumnos por docente en el Departamento de Matemática a 3,5 en el de Geología.

Se reconocen las dificultades de espacios disponibles para la docencia (especialmente en el caso de clases prácticas) e insuficiente equipamiento informático y acceso a redes (UNS, 1995).

En la Segunda Autoevaluación se señaló “la falta de formación y actualización docente, en razón de que no se da importancia a la dimensión didáctico-pedagógica en el proceso de enseñanza” (UNS, 2002: 127). En la Segunda Evaluación Externa, el CPE señaló reiteradamente que la formación pedagógica de los docentes “es deficiente y que no existen en la Universidad programas de capacitación pedagógica para sus propios docentes” (CONEAU, 2004: 35). Cabe aclarar aquí que en el año 2006 se creó la Asesoría Pedagógica de la UNS.

Si bien se alude a la organización departamental como una fortaleza institucional en tanto “garantiza la especialización de los docentes, hace más eficiente la asignación de los recursos presupuestarios, la gestión y favorece la visión interdisciplinaria” (CONEAU, 2013:330), hay permanentes referencias a la necesidad de potenciar las posibilidades de este tipo de organización. Fundamentalmente en los informes del segundo y tercer proceso de evaluación, hay una recurrente mención a la escasa actividad interdepartamental.

Por último, aunque central para este trabajo, se propone como una tarea indispensable avanzar en la revisión del Reglamento de la Función Docente vigente por encontrarse desactualizado (data de 1961). El mismo, se señala, parte de concebir una estructura de cátedras que en la práctica no puede instrumentarse y hay actividades de suma importancia para la universidad actual (extensión, tutorías, vinculación tecnológica, etc.) que no están adecuadamente contempladas.

Reflexiones finales

En el marco del proyecto de investigación que venimos desarrollando, recuperar el diagnóstico construido por la propia universidad, los problemas identificados y las cuestiones relevantes en torno a la función docente en la UNS, resultan importantes para nuestra aproximación a las condiciones en las que se desarrollan las prácticas de formación de profesionales y trabajadores de la educación. En este sentido, y a pesar de las críticas, objeciones, resistencias y tensiones que ha generado la

evaluación institucional, se valoran los procesos de evaluación y los documentos producidos al respecto (tanto internos como externos), los que dan cuenta de un avance en la posibilidad de generar información institucional y valorarla de acuerdo a un proyecto político-académico.

La alta proporción de docentes con dedicación simple, especialmente en las categorías de Auxiliares y en los Departamentos de perfil profesionalista, el envejecimiento de la planta docente, la permanencia prolongada de algunos docentes en cargos de auxiliares y las pocas posibilidades de promoción que producen un ensanchamiento en la base de la estructura de cargos, el desbalance de la carga docente entre Departamentos, la falta de espacios físicos para el desarrollo de las clases aparecen como cuestiones problemáticas. También se señala la concentración de docentes con mayores niveles académicos (categorías en Programa de Incentivos y titulación de posgrado) en los cargos de profesores, la necesidad de fortalecer la formación pedagógica del profesorado y revisar el reglamento de la función docente vigente.

Con respecto a la evaluación de la función docente, se plantea la necesidad de definir el para qué de la evaluación ligado a la discusión sobre el perfil docente implicado. Los distintos posicionamientos respecto de las valoraciones diferenciales de las actividades de docencia e investigación desarrolladas por los profesores, evidencian la falta de consenso en la comunidad universitaria acerca de cuáles son los aspectos que deben valorarse para acceder y promocionar en la carrera docente.

Por último, se señala la incidencia de la estructura organizacional departamental de la UNS en el desarrollo y evaluación de la función docente, advirtiéndose la necesidad de potenciar las posibilidades que la misma presenta.

La dimensión disciplinaria e institucional, las características del plantel docente, el perfil docente buscado en función de los criterios definidos y el sentido mismo (para qué) de la evaluación de la función docente aparecen como cuestiones relevantes.

Bibliografía

Álvarez, S. (1996) "Combates y debates sobre la evaluación de la calidad en la Argentina", en *Revista Pensamiento Universitario*, N° 475, año 4, pp. 3-17.

Araujo, S. (2003) *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Ediciones Al Margen.

Araujo, S. (2007) “Evaluación institucional y cambio universitario. Un difícil proceso de reconstrucción. En Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (Coord.) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Barnett, R. (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Krotsch, P. (2002) *La universidad cautiva. Legado, marcas y horizontes*. Buenos Aires: Ediciones Al Margen.

Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (2007) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Marquina, M. (2016) *Yo te evalúo, tú me evalúas...Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.

Menghini, R. (2001) “La política de evaluación institucional universitaria. El caso de la Universidad Nacional del Sur”. Tesis de Maestría. Maestría en política y gestión de la educación. Universidad Nacional de Luján.

Neave, G. (1988) “On the Cultivation of Quality and Enterprise: an overview of recent trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988” en *European Journal of Education, Research, development and policies*, vol. 23, N° 1 y 2, pp. 7-23.

Ozslak, O. (1999) De menor a mejor. El desafío de la ‘segunda’ reforma del estado. En *Revista Nueva Sociedad*, N° 160.

Piovani, J. (2015) “Reflexiones metodológicas sobre la evaluación académica” en *Política Universitaria*. IEC-CONADU N° 2, pp. 2-11.

Santos, Boaventura de Sousa (2005) *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Walker, V. (2016) “La evaluación como política pública: una mirada interpretativa de las políticas de evaluación del trabajo docente universitario” en *Revista Latinoamericana de políticas y Administración de la Educación*, N° 4, pp. 31-41.

Respuestas organizacionales a la acreditación de carreras de posgrado en Argentina: el papel de las disciplinas

J. DANTE SALTO

dantesalto@gmail.com

Instituto de Humanidades (IDH)-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Introducción

La mayoría de los sistemas de educación superior en países en desarrollo y desarrollados han experimentado cambios en su estructura de gobernabilidad en las últimas décadas (Amaral & Magalhães, 2001; Bleiklie & Henkel, 2005; Brunner, 1990; Larsen, Maassen, & Stensaker, 2009; G. R. Neave & Vught, 1991; G. Neave & van Vught, 1994). Más allá de variaciones a nivel nacional en las estructuras de gobernanza existentes, los marcos regulatorios de los sistemas de educación superior que tradicionalmente se basaron en el poder de la academia han cambiado hacia un mayor protagonismo del mercado y del Estado (King, 2007). En este contexto, la mayoría de los países de América Latina han adoptado algún mecanismo de aseguramiento de la calidad, a través de evaluaciones institucionales, acreditación de universidades y de carreras de grado y posgrado (Brunner & Miranda, 2016; Lemaitre, 2011). Estos desarrollos son parte troncal de un movimiento hacia una nueva relación entre el Estado, el mercado y la academia. Estos cambios representan un desafío a las estructuras tradicionales de gobernanza de la educación superior de América Latina (Brunner, 1990; Schwartzman, 1993).

En Argentina, los noventa fueron una década de importantes reformas estatales, incluyendo la reforma de la educación superior. El gobierno nacional promovió la discusión y el Congreso Nacional sancionó la Ley de Educación Superior (1995), convirtiéndose en el primer marco legal regulatorio que comprendió la totalidad de la educación superior Argentina, tanto el nivel universitario como el no-universitario (Krotsch, 2001). En consonancia con los cambios a nivel mundial y regional, uno de los puntos centrales y más controversiales fue el establecimiento de una agencia de control de la calidad del sistema universitario.

Esto generó sospechas por parte de las universidades (tanto públicas como privadas), que percibían este desarrollo como un posible ataque a la autonomía académica e institucional.

Luego de más de 15 años de la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), esta ponencia indaga sobre cuáles han sido las respuestas organizacionales a la acreditación de carreras de posgrado en Argentina, haciendo hincapié en el papel que cumplieron las distintas disciplinas académicas. En este marco el estudio analiza las respuestas a través de cuatro categorías (Becher & Trowler, 1989): Duras-Puras (DP), Duras-Aplicadas (DA), Blandas-Puras (BP) y Blandas-Aplicadas (BA). Específicamente, el interés está dado en lo que sucede a nivel organizacional, centrandolo en el análisis en la interacción entre el “regulador” y el “regulado”. Desde un abordaje de la teoría social y económica de la regulación (Baldwin, Cave, & Lodge, 2012; Jordana & Levi-Faur, 2004; Ogas, 1994), ésta es definida clásicamente como un “control sostenido y enfocado ejercido por una agencia pública sobre actividades que son valoradas por la comunidad” (Selznick, 1985, p. 363).

Esta investigación se basa en estudios de caso cualitativo. Los estudios de caso son un recurso metodológico pertinente para explorar en profundidad indagaciones descriptivas y explicativas (Gerring, 2007; Yin, 2014). El proyecto se basa en estudios de caso histórico-comparativo (Gerring, 2007; Mahoney & Rueschemeyer, 2006), es decir, contiene variación temporal (principalmente en la comparación de la acreditación de una misma carrera). Asimismo, se presenta una estructura de casos dentro de otros casos (Yin, 2014).

Los resultados del estudio permiten señalar que existen importantes diferencias en las formas que respondieron cada tipo de disciplina académica. Si bien es esperable que existen diferencias entre las respuestas de las disciplinas duras comparadas con las blandas, este estudio además muestra que las disciplinas puras (tanto las “duras” como las “blandas”) respondieron en forma diferente a la regulación a través de la acreditación que sus pares “duras” y “blandas” aplicadas).

La presente ponencia presenta en primer término las características generales del marco regulatorio. Después aborda los factores centrales que explican la respuesta organizacional a la acreditación de carreras de posgrado. En tercer lugar, se analizan las respuestas por disciplina académica y tipo de carrera. Por último, se plantea una discusión y posibles líneas de investigación resultante.

Marco regulatorio de las carreras de posgrado

Las características del marco regulatorio de las carreras de posgrado son esenciales para comprender las respuestas organizacionales, más aún cuando dichas respuestas varían por tipo de disciplina académica (Salto, 2017). El marco regulatorio para la acreditación de las carreras de posgrado en Argentina se establece desde la creación de la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) en 1995, funciones que fueron absorbidas con posterioridad, en 1996, por la CONEAU. Los primeros estándares y criterios de evaluación para las carreras de posgrado de la CONEAU fueron aprobados en 1997 y luego fueron revisados en 2011. Dichos estándares fueron consensuados en el marco del Consejo de Universidades y aprobados por el Ministerio de Educación de la Nación. A diferencia de los estándares para carreras del grado, los lineamientos para el posgrado son los mismos sin diferenciar entre distintos tipos de carrera (especialización, maestría y doctorado) y área disciplinar (Jeppesen, Nelson, & Guerrini, 2004). El nivel de generalidad de dichos lineamientos para abarcar tan diversa y compleja realidad hizo necesaria la especificación que estuvo a cargo de la CONEAU. Si bien la CONEAU no tiene asignado el rol formal de delinear estándares, ha cumplido en gran medida un rol de especificador, a través de lo que se denomina como “ley blanda” (Scott, 2010).¹

Además de las características del marco regulatorio, los factores internos contribuyen a ampliar o reducir la “brecha de cumplimiento” (Nentjes & Klaassen, 2004) de la regulación. En base a desarrollos teóricos y resultados empíricos de investigaciones es posible diferenciar entre tres tipos de factores internos: sociales, económicos y normativos (Etienne, 2011; Kagan, Gunningham, & Thornton, 2011; Nielsen & Parker, 2012). Los primeros (sociales) se refieren a la preocupación por las consecuencias que el cumplimiento de una regulación pueda tener en la reputación de la carrera. Los segundos (económicos) se refieren al miedo a sanciones legales que puedan comprometer la viabilidad económica de las carreras. Por último, los factores normativos se vinculan al sentido de justicia procedimental, es decir, las creencias internalizadas sobre lo que es correcto y lo que no lo es. Cada uno de estos factores que motivan o impiden el cumplimiento de la regulación.

Así, las motivaciones económicas incluyen las posibilidades de maximizar los retornos a la inversión y de expandir las carreras. Las carreras de posgrado dependen de los aranceles cobrados a los estudiantes para continuar funcionando, por lo cual si el marco regulatorio amenaza la continuidad y estabilidad de las carreras, las

¹ Para un análisis más comprehensivo sobre el rol de los reguladores del nivel de posgrado en Argentina consultar Salto (2017).

organizaciones (universidades y carreras) pueden estar interesadas en cumplimentar con la acreditación obligatoria e inclusive con la categorización voluntaria. Debido a la dependencia de las carreras de posgrado en cobrar aranceles a sus estudiantes, se puede suponer que la dependencia en el mercado va a incrementar el cumplimiento.

Un segundo factor interno se relaciona con la motivación social e incluye, aunque no está limitada, a preservar una buena imagen pública de la organización (medidas basadas en la reputación) y a ser organizaciones socialmente responsables (Nielsen & Parker, 2012). Si bien estos análisis han estado centrados en el análisis de compañías privadas, su traducción al campo de la educación superior es posible. Las universidades construyen gran parte de sus estructuras en base a su reputación, a tal punto que la mayoría de las discusiones sobre calidad incorporan a la reputación como un componente central (Astin, 1985; Dill & Soo, 2005). Esfuerzos recientes, por ejemplo en Estados Unidos, han expandido el concepto de calidad hacia la medición de logros de aprendizajes como parte de los procesos de acreditación (Douglass, Thomson, & Zhao, 2012; Kuh & Ewell, 2010) pero aún son poco utilizadas por las agencias de acreditación. Por lo cual, se espera encontrar que niveles de cumplimiento más elevados entre aquellas carreras cuyas pares han participado del proceso de acreditación y categorización.

Finalmente, además de las motivaciones económicas y sociales, estudios previos han mostrado que la percepción del “regulado” en torno a la política regulatoria, también conocida como motivación normativa, puede tener una incidencia en los niveles de cumplimiento (Nielsen & Parker, 2012). La motivación normativa se refiere a la medida en que una organización se compromete a obedecer una regulación por su causa o debido a un sentido de acuerdo moral con dichas políticas regulatorias. Es decir, la motivación normativa incluye la medida en que el “regulado” percibe la regulación como una medida de justicia procedimental o como una autoridad legítima de la ley. La motivación normativa puede generar conflictos en el marco de políticas de educación superior ya que la autonomía de las instituciones de educación superior puede contradecir los principios de regulación y responsabilidad (*accountability*).

En la próxima sección se plantean las principales respuestas a la acreditación de carreras de posgrado en Argentina en base al sector y disciplina académica. El análisis integra los factores externos (marco regulatorio) e internos (factores motivacionales) que dan sentido a dichas respuestas.

Respuestas de las carreras de posgrado por disciplina y sector

Como se plantea en la sección anterior, las respuestas por disciplina académica, en sus cuatro combinaciones (Dura Pura-DP, Dura Aplicada-DA, Blanda Pura-BP, Blanda Aplicada) difiere en gran medida en relación a las tradiciones disciplinares y sus estructuras. La Tabla 1 muestra los resultados de la acreditación de carreras de posgrado activas hasta 2014. Una mayoría de esas carreras (69,5%) han solicitado categorización, lo cual representa un número elevado considerando que la categorización no es obligatoria. Asimismo, casi 3 de cada 5 carreras han obtenido las categorías más altas (A y B). La diferenciación por disciplina académica muestra diferencias considerables que requieren de un análisis más profundo.

Casi todas las carreras DP han solicitado categorización (97,7%) y la agencia de acreditación ha asignado las máximas categorías (A y B) a la gran mayoría de ellas (93%). Aunque existen diferencias importantes entre la categorización de DP y DA, también una mayoría de las carreras DA solicitaron categorización (78,7%) y una mayoría, aunque más restringida que las DP, obtuvieron una de las dos categorías más altas (63,7%). Las carreras BP solicitaron acreditación en menor medida que sus pares DP y DA, pero la reducción no fue drástica. Un total de 67,8% de las carreras BP solicitaron acreditación y más de la mitad obtuvieron una de las dos categorías más altas (58,5%). Los pedidos de categorización y los resultados difirieron en gran medida comparados con las carreras BA. Las BA fueron las menos inclinadas a solicitar categorización (56%) y menos de la mitad de ellas (44,5%) lograron categorías A o B. Si el análisis se restringe a categorías "A", las diferencias aún son más evidentes entre disciplinas. Las carreras DP se destacan entre las demás habiendo categorizado el 67,4% de las carreras en categoría "A", comparado con el 23,7%, 19,5% y el 7,8% de las carreras de DA, BP y BA, respectivamente.

Tabla 1. Carreras de posgrado acreditadas por estado de acreditación, disciplina académica y tipo de carrera en instituciones de educación superior universitaria en Argentina (2014)

	A + An (a)	B+Bn (b)	C+C n (c)	Solic ita (d)	No solicita (e)	Total (f)	d/f (%)	a/d (%)	a+b/d (%)
DP	58	22	6	86	2	88	97.7%	67.4%	93.0%
Doctorado	50	9	2	61	0	61	100.0%	82.0%	96.7%
Maestría	7	13	4	24	1	25	96.0%	29.2%	83.3%
Especialización	1	0	0	1	1	2	50.0%	100.0%	100.0%
DA	140	236	214	590	160	750	78.7%	23.7%	63.7%
Doctorado	52	26	8	86	8	94	91.5%	60.5%	90.7%
Maestría	45	77	34	156	45	201	77.6%	28.8%	78.2%
Especialización	43	133	172	348	107	455	76.5%	12.4%	50.6%
BP	32	64	68	164	78	242	67.8%	19.5%	58.5%
Doctorado	20	31	13	64	25	89	71.9%	31.3%	79.7%
Maestría	12	26	36	74	35	109	67.9%	16.2%	51.4%
Especialización	0	7	19	26	18	44	59.1%	0.0%	26.9%
BA	29	137	207	373	293	666	56.0%	7.8%	44.5%
Doctorado	4	11	20	35	24	59	59.3%	11.4%	42.9%
Maestría	16	57	71	144	126	270	53.3%	11.1%	50.7%
Especialización	9	69	116	194	143	337	57.6%	4.6%	40.2%
Total	259	459	495	1213	533	1746	69.5%	21.4%	59.2%

Fuente: Cálculos del autor en base a datos provistos por la CONEAU.

Nota 1: Se excluyeron proyectos de carreras aprobados ya que no pueden solicitar categorización.

Nota 2: An, Bn, and Cn son categorías que se asignan a carreras de posgrado que aún no cuentan con egresados.

Variaciones disciplinarias son importantes, pero no inesperadas.² Muchos factores pueden explicar esas diferencias. Los directores de los posgrados y sus comités académicos deciden si solicitan categorización o no. Hasta cierto nivel, las categorías de acreditación reflejan los niveles de cumplimiento con el marco regulatorio que pueden ser explicados a través del análisis de motivaciones sociales, económicas y normativas del “regulado”.

Muchos motivos pueden explicar el rendimiento excelente de las disciplinas duras. Las disciplinas duras (tanto puras como aplicadas) suelen generar consensos sobre marcos teóricos, metodologías y epistemologías válidas (Becher & Trowler, 1989; Jones, 2011). También, estos campos disciplinares evalúan su calidad en base

2 De hecho, la agencia de acreditación de posgrados en Brasil (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES) categoriza carreras en una escala de 1 a 7 puntos. Las carreras que obtienen categorías 1 y 2 tienen que cerrar, mientras que de 3 a 7 pueden continuar funcionando y mientras más alta la categoría, mayor es la calidad de la carrera. Un análisis disciplinar por tipo de disciplina muestra que las carreras DP como las “ciencias exactas” están sobrerrepresentadas en las categorías superiores 6 y 7 (Steiner, 2005).

a estándares aceptados ampliamente por la comunidad epistémica a nivel internacional. Por ejemplo, dichas normas incluyen dónde, cuándo y cómo publicar.³ Más allá de los estándares flexibles aprobados por el Ministerio de Educación, se espera que los directores de carrera, profesores y pares académicos tengan ideas similares sobre lo que constituyen diferentes niveles de calidad. La mayoría de las carreras DP no necesitaron modificaciones sustantivas cuando iniciaron la acreditación. Como un secretario de posgrado de una unidad académica planteó explícitamente, “La acreditación fue útil para armar un reglamento, para dejar sentado por escrito lo que ya veníamos haciendo, pero no para hacer cambios importantes.” (AO4).

La mayoría de los pares evaluadores tienen una vinculación estrecha con la investigación porque generalmente son profesores a tiempo completo en universidades o investigadores de CONICET (Marquina, 2016). Dichos pares evaluadores utilizan con naturalidad criterios y normas que favorecen a las carreras DP o carreras que no son DP pero que se han adaptado a las lógicas de producción y divulgación de las DP. Cuando se les consultó sobre los motivos para solicitar categorización, la mayoría de los entrevistados de las DP se refirieron a tres razones centrales. Algunos entienden que la categorización es un proceso obligatorio, aunque esto reglamentariamente no sea así. Otros, basados en motivaciones normativas, consideran la acreditación y la categorización como formas de responsabilizar el rol de la comunidad académica a la sociedad. La mayoría de ellos, incluyendo a aquellos que piensan que la categorización es un requisito del proceso de acreditación, relacionan la categoría obtenida con acceso a financiamiento público para la investigación. Esto representa una clara motivación económica. Los entrevistados mencionan que las agencias de financiamiento requieren que los estudiantes doctorales se inscriban en carreras categorizadas como “A” y “B”. Cuando se les plantea que ese fue un requisito, pero que no lo es más, ellos sugieren que haber solicitado categorización en la primera ronda y no hacerlo después sería sospechoso. Como se planteó con anterioridad y se ve reflejado en la Tabla 1, los doctorados DP son los que más categorizaciones solicitaron comparado con el resto de las disciplinas académicas. Esto puede explicarse, en parte, a los intentos que existieron del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA) para vincular resultados de acreditación (CAP) y financiamiento por parte de agencias públicas (Escudero, 2014). La

3 Cada vez con mayor frecuencia, otras disciplinas académicas han adoptado mediciones comunes de calidad académica, en muchos casos imitando a las DP. La convergencia hacia indicadores de calidad académica comunes está relacionada con incentivos que van más allá de la acreditación, tales como las convocatorias para el financiamiento de investigación, los programas de pago al mérito académico, entre otros.

estructura de incentivos inicial hizo atractiva no sólo la acreditación (que era voluntaria durante la convocatoria de la CAP) sino también la categorización.

Las carreras DA comparten ciertas similitudes epistemológicas con las carreras DP. Su “débil” rendimiento en los resultados de la categorización se relaciona con su naturaleza aplicada. “Débil” rendimiento como percepción desde un sesgo hacia la investigación en la selección de los pares evaluadores. La mayoría de las carreras de posgrado DA están en el área de las ingenierías, que podrían haberse beneficiado de la inclusión de carreras de maestría profesionales en la primera guía de estándares aprobada en 1997 (luego incorporadas en la revisión de dichos estándares en 2011). Interesantemente, dos directores de maestrías entrevistados mencionaron que planean enviar a acreditación las carreras existentes como maestrías profesionales y continuar las carreras “académicas” en funcionamiento. Su objetivo final es conocer si la acreditación de las carreras como “profesionales” beneficia o perjudica a la acreditación y su categorización.

Por su parte, las carreras BP utilizan la acreditación, pero inclusive aún más la categorización como una forma de legitimarse, no solo en comparación con otras carreras en otras universidades, sino como una legitimación interna, al interior de las universidades.

Necesitábamos mostrar que no solamente determinadas unidades académicas [menciona una unidad académica DP] podían alcanzar una buena categoría. La batalla acá [en la universidad], no sólo por recursos sino también por reconocimiento. Es una forma de legitimar nuestras carreras dentro de nuestra universidad y en comparación con carreras en otras universidades (Entrevista M12).

Por último, las carreras BA tienden a ser las que menos solicitan categorización, y cuando lo hacen tienden a obtener más categorías bajas que las otras áreas disciplinares. Se pueden plantear varias explicaciones posibles. La mayoría de las carreras BA son especializaciones o maestrías. Por ello, el incentivo económico de categorizar (financiamiento por parte de agencias de investigación) está dirigido principalmente a los doctorados, por lo cual ni las especializaciones ni las maestrías obtienen un beneficio claro para solicitar más que la acreditación (ya que es obligatoria). Sin embargo, más de la mitad de las carreras BA solicitaron categorización. Cuando se consulta con los que toman decisiones, ya sea directores, comités académicos o secretarios de posgrado, mencionan que mientras más credenciales se tienen es mejor para atraer estudiantes, para entablar vínculos con organizaciones a nivel nacional e internacional y para aumentar las posibilidades de conseguir trabajo de sus egresados.

Los informes de acreditación también proveen pistas sobre los motivos por los cuales las carreras BA tienden a obtener categorías más bajas que otras disciplinas académicas. En forma similar a lo que ocurre con las carreras DA, las BA no suelen tener relaciones estrechas con investigación académica. Muchos informes de acreditación mencionan explícitamente la falta de vínculos formales con proyectos de investigación como una debilidad. Como resultado, para compensar esa “debilidad”, las carreras sin investigación académica agregan proyectos de investigación que son llevados a cabo en las unidades académicas correspondientes, aunque carezcan de relevancia o de relación con las carreras. El requisito de cumplir con demandas poco realistas resulta en diferentes niveles de cumplimiento formal de la normativa. Los “regulados” buscan formas de simular el desarrollo de actividades que son valoradas por el regulador, aunque dichas actividades no estén dentro de sus incumbencias, tales como investigación académica en carreras de Maestrías en Administración de Negocios (de ahora en más MBA por sus siglas internacionalmente conocidas en inglés). De acuerdo a los entrevistados, esta problemática ha sido planteada a lo largo del tiempo y esperan que la inclusión de carreras de maestrías profesionales en la normativa disminuya las demandas que se realizan para incorporar más investigación académica en desmedro de la experiencia profesional u otro tipo de investigaciones más aplicadas.

Los estándares aprobados por el Ministerio de Educación que ignoran carreras de posgrado de corte profesional y el hecho de que los pares evaluadores provienen de tradiciones más académicas que profesionales puede haber llevado a ciertos niveles de sesgos hacia ese tipo de carreras. Está muy bien documentado que las universidades privadas, por ejemplo, suelen ofrecer carreras en campos disciplinares menos costosos que las universidades públicas (Rabossi, 2011), generalmente en disciplinas académicas BA. Como se analizó anteriormente, las carreras BA suelen solicitar categorización en menor medida que las carreras DP. La Tabla 2 muestra que sólo dos de cada cinco carreras en instituciones universitarias privadas deciden solicitar categorización, mientras que las carreras en el sector público que han solicitado categorización llegan al 80%. Sin embargo, parte de la baja representación del sector privado probablemente se deba a un sesgo academicista, también es posible que las universidades privadas no quieran confrontar la creencia tan difundida que la oferta del sector público es inherentemente de mejor calidad que la oferta del sector privado. Esas creencias, no siempre sustentadas en la práctica, están ampliamente difundidas en sistemas que han tenido una historia de hegemonía del sector público (Levy, 1986). La comparación intersectorial de categorías asignadas a las carreras muestra diferencias menos relevantes entre los sectores. Ambos secto-

res, público y privado, reciben pocas categorías altas en sus carreras, 23,1% y 10,2%, respectivamente. El sector privado solamente supera a su contraparte pública en las carreras más cercanas al mercado. Más del 12% de las especializaciones en el sector privado obtuvieron la máxima categoría, mientras que 8,7% de dichas carreras del sector público lo lograron. La diferencia persiste cuando se compara las dos categorías más altas (A y B), con más del 60% en el sector privado y 44,6% en el público. El rendimiento excepcional del sector privado en las especializaciones tal vez no tenga relación con su calidad. Como se explicó con anterioridad, excepcionalmente el sector privado solicita categorización, y cuando lo hace, tal vez lo hagan solamente en los casos que anticipan que las carreras obtendrán las máximas categorías.

Tabla 2. Carreras de posgrado acreditadas por categoría, sector y tipo de carrera en instituciones de nivel universitario en Argentina (2014)

	A + An (a)	B+Bn (b)	C+Cn (c)	Solic itada (d)	No solici tada (e)	Grand Total (f)	d/f (%)	a/d	a+b/d
Privado	17	64	85	166	251	417	39.8%	10.2%	48.8%
Doctorado	2	7	11	20	33	53	37.7%	10.0%	45.0%
Maestría	3	17	31	51	101	152	33.6%	5.9%	39.2%
Especialización	12	40	43	95	117	212	44.8%	12.6%	54.7%
Público	238	389	403	1030	282	1312	78.5%	23.1%	60.9%
Doctorado	124	69	32	225	24	249	90.4%	55.1%	85.8%
Maestría	73	152	111	336	106	442	76.0%	21.7%	67.0%
Especialización	41	168	260	469	152	621	75.5%	8.7%	44.6%
Grand Total	259	459	495	1213	533	1746	69.5%	21.4%	59.2%

Fuente: Cálculos del autor en base a datos provistos por la CONEAU.

Más allá de las cuestiones problemáticas planteadas con anterioridad, la categorización sirve como una forma de reducir la asimetría de información en el cuasimercado de los posgrados, incluyendo carreras BA y el sector privado. A diferencia de lo que sucede a nivel de grado en el sector público, las carreras de posgrado (inclusive las públicas) no están sostenidas por el Estado nacional, así que deben inscribir un número mínimo de estudiantes para seguir en funcionamiento. Por un lado, la categorización constituye una forma de informar a los futuros estudiantes sobre la calidad de las carreras y realizar comparaciones. Por otro lado, algunos entrevistados resaltaron que la categorización tal vez no tenga utilidad para los estudiantes. Una gran cantidad de maestrías en el campo de las BA tienen categoría "B", lo cual hace que la categoría se convierta en algo irrelevante. Como respuesta,

algunas de esas carreras utilizan otras estrategias, generalmente aquellas que son favorables para atraer estudiantes, más allá de la acreditación y categorización nacional. Algunos utilizan acreditación internacional. La mayoría de ellas utiliza vínculos formales con centros prestigiosos del exterior y colaboraciones con compañías nacionales e internacionales con oficinas en sus áreas geográficas de influencia.

Muchas carreras BA firman acuerdos con asociaciones o universidades prestigiosas en Estados Unidos, Europa y América Latina. Especialistas en educación superior y reguladores que fueron entrevistados en este estudio plantean que las carreras de MBA, por ejemplo, utilizan a la acreditación internacional para este propósito. Sin embargo, los directores de carreras desacuerdan con dicha apreciación. Ellos plantean que las carreras están divididas en niveles, en muchos casos basadas en su ubicación geográfica. Las carreras de MBA compiten por atraer estudiantes dentro de su alcance geográfico. Por ejemplo, los MBA de Buenos Aires compiten por atraer estudiantes en su área de influencia. Dado que Buenos Aires es la capital política y económica de Argentina, las carreras ubicadas en esa zona también intentan atraer estudiantes de otros países de la región, para lo cual les sirve acreditarse internacionalmente. En el área metropolitana, sólo la Universidad de Buenos Aires (UBA), la universidad más grande de Argentina, obtuvo categoría “A” en su carrera de MBA, mientras sus contrapartes privadas han obtenido categoría “B” o directamente no han solicitado categorización. Dichas universidades han buscado acreditarse con agencias internacionales. La Universidad Austral (UA), por ejemplo, que obtuvo categoría “C” para su carrera de MBA en la primera ronda y “B” en la segunda, es la universidad que más acreditaciones internacionales ha solicitado y obtenido. Ha logrado acreditarse con tres agencias internacionales y también se encuentra primera en el ranking EdUniversal.⁴

La UBA y la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) son las únicas a nivel nacional que han alcanzado la categoría “A” en sus carreras de MBA y que no participan de acreditaciones internacionales. Asimismo, las carreras de MBA del sector privado en Buenos Aires, como la de UA, son las que compiten en el mercado global para atraer estudiantes. AMBA ha acreditado carreras de MBA en la UA, la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA), la Torcuato Di Tella (UTDT), la Universidad CEMA (UCEMA), y la Universidad San Andrés (UDESAR).

⁴ Las principales agencias de acreditación de MBA a nivel internacional son la Asociación de MBA (AMBA), el Sistema de Mejoramiento de la Calidad Europea (EQUIS), y la agencia estadounidense Asociación para la Promoción de Escuelas de Negocio (AACSB) fundada por prestigiosas universidades como Columbia, Harvard, Berkeley y Yale.

La mayoría de esas universidades ofrece una modalidad de sus MBA completamente dictado en inglés.

Algunas carreras BA utilizan la acreditación y la categorización para competir con carreras en áreas geográficas diferentes a donde se encuentran ubicadas sus universidades. Como las carreras BA dependen fuertemente de la demanda del mercado para continuar funcionando, los expertos entrevistados mencionaron que las universidades ubicadas en áreas metropolitanas ofrecen cursos de posgrado en ciudades densamente pobladas, incrementando así sus posibilidades de supervivencia. Muchos sitios web de universidades del conurbano bonaerense confirman esta realidad. Dichas universidades ofrecen carreras de grado completamente subsidiadas por presupuesto del gobierno nacional en las ubicaciones donde fueron creadas y carreras de posgrado no subsidiadas en áreas más densamente pobladas.

Discusión y conclusiones

Si bien el análisis de las respuestas disciplinares a la acreditación de carreras de posgrado aborda las cuatro categorías centrales, el análisis se ha centrado en las disciplinas DP y BA, debido al gran contraste que representan. Motivaciones sociales, económicas y normativas en la búsqueda de cumplimentar con la regulación suelen variar dependiendo del tipo de disciplina académica. Comparadas con carreras DP, y como se esperaba, las carreras BA tienen una relación más cercana con las demandas del mercado. Estas carreras tienden a utilizar instrumentos alternativos a la acreditación para incrementar su atractivo, reduciendo la necesidad de cumplimentar con los requerimientos de la agencia de acreditación. Las carreras DP, en contraste, dependen de la agencia de acreditación como una de las principales formas de acceder a financiamiento e incrementar su atractivo entre potenciales alumnos. Asimismo, el sector privado suele solicitar categorización para sus carreras en menor medida que el sector público. Si bien algunos actores perciben un sesgo hacia un sector en el funcionamiento de la acreditación, las diferencias también pueden ser explicadas por otros dos factores. Primero, las carreras DP y BA tienden a estar sobrerrepresentadas y subrepresentadas, respectivamente, en el sector privado. Como se analizó, las carreras BA comúnmente obtienen categorías más bajas que las carreras DP. Segundo, las carreras e instituciones del sector privado se valen de formas alternativas para atraer estudiantes (y por lo tanto financiamiento), tales como acreditaciones internacionales y convenios con instituciones de prestigio en el exterior.

Los resultados del estudio permiten señalar que existen importantes diferencias en las formas que respondieron cada tipo de disciplina académica. Si bien es esperable que existen diferencias entre las respuestas de las disciplinas duras comparadas con las blandas, este estudio además muestra que las disciplinas puras (tanto las “duras” como las “blandas”) respondieron en forma diferente a la regulación a través de la acreditación que sus pares “duras” y “blandas” aplicadas).

Bibliografía

- Amaral, A., & Magalhães, A.** (2001). On markets, autonomy and regulation the Janus Head revisited. *Higher Education Policy*, 14(1), 7–20. [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(00\)00028-3](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(00)00028-3)
- Astin, A. W.** (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baldwin, R., Cave, M., & Lodge, M.** (2012). *Understanding regulation: theory, strategy, and practice*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Becher, T., & Trowler, P. R.** (1989). *Academic Tribes and Territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (1st edition). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bleiklie, I., & Henkel, M.** (2005). *Governing Knowledge: A Study of Continuity and Change in Higher Education - A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*. Dordrecht: Springer.
- Brunner, J. J.** (1990). Universidad, Sociedad y Estado. *Educación Superior Y Sociedad*, 1, 17–23.
- Brunner, J. J., & Miranda, D. A. (Eds.)**. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago, Chile: CINDA. Accedido desde <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/CINDA-2012-Informe-de-Educaci%C3%B3n-Superior-INTERIOR-101-1.pdf>
- Dill, D., & Soo, M.** (2005). Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Ranking Systems. *Higher Education*, 49(4), 495–533. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-1746-8>
- Douglass, J. A., Thomson, G., & Zhao, C.-M.** (2012). The learning outcomes race: the value of self-reported gains in large research universities. *Higher Education*, 64(3), 317–335. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9496-x>
- Escudero, M. C.** (2014). *Políticas de financiamiento de las universidades en los años '90. El caso de FOMECT en la UNC*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

- Etienne, J.** (2011). Compliance Theory: A Goal Framing Approach. *Law & Policy*, 33(3), 305–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9930.2011.00340.x>
- Gerring, J.** (2007). *Case Study Research: Principles and Practices*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Jeppesen, C., Nelson, A., & Guerrini, M. V.** (2004). *Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina* (p. 98). Caracas; Buenos Aires: IESALC/UNESCO; Secretaría de Políticas Universitarias.
- Jones, W. A.** (2011). Variation among Academic Disciplines: An Update on Analytical Frameworks and Research. *Journal of the Professoriate*, 6(1), 9–27.
- Jordana, J., & Levi-Faur, D.** (2004). *The Politics of Regulation: Institutions and Regulatory Reforms for the Age of Governance*. Northampton, MA: Edward Elgar.
- Kagan, R. A., Gunningham, N., & Thornton, D.** (2011). Fear, duty, and regulatory compliance: lessons from three research projects. En C. Parker & V. L. Nielsen (Eds.), *Explaining compliance: business responses to regulation* (pp. 37–58). Cheltenham; Northampton, MA: Edward Elgar.
- King, R.** (2007). Governing universities: varieties of national regulation. En J. Enders & B. Jongbloed (Eds.), *Public-private dynamics in higher education: expectations, developments and outcomes* (pp. 63–88). Bielefeld: transcript Verlag.
- Krotsch, P.** (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Kuh, G. D., & Ewell, P. T.** (2010). The State of Learning Outcomes Assessment in the United States. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 1–20. <https://doi.org/10.1787/hemp-22-5ks5dlhqbfr1>
- Larsen, I. M., Maassen, P., & Stensaker, B.** (2009). Four Basic Dilemmas in University Governance Reform. *Higher Education Management and Policy*, 21, 33–50.
- Lemaitre, M. J.** (2011). Accountability in Latin America: Focusing on Quality Assurance and Funding Mechanisms. En B. Stensaker & L. Harvey (Eds.), *Accountability in higher education: global perspectives on trust and power* (pp. 133–156). New York: Routledge.
- Levy, D. C.** (1986). *Higher Education and the State in Latin America*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Mahoney, J., & Rueschemeyer, D.** (2006). *Comparative historical analysis in the social sciences*. Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press.
- Marquina, M.** (2016). *Yo te evaluó, tú me evaluás. Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.

- Neave, G. R., & Vught, F. van** (Eds.). (1991). *Prometheus bound: the changing relationship between government and higher education in western Europe*. Oxford; New York: Pergamon Press.
- Neave, G., & van Vught, F.** (Eds.). (1994). *Government and Higher Education Relationships across Three Continents: The Winds of Change* (Vol. 2). Oxford: Pergamon Press.
- Nentjes, A., & Klaassen, G.** (2004). On the quality of compliance mechanisms in the Kyoto Protocol. *Energy Policy*, *32*(4), 531–544. [https://doi.org/10.1016/S0301-4215\(03\)00154-X](https://doi.org/10.1016/S0301-4215(03)00154-X)
- Nielsen, V. L., & Parker, C.** (2012). Mixed Motives: Economic, Social, and Normative Motivations in Business Compliance. *Law & Policy*, *34*(4), 428–462. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9930.2012.00369.x>
- Ogus, A. I.** (1994). *Regulation: Legal Form and Economic Theory*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rabossi, M.** (2011). Differences between public and private universities' fields of study in Argentina. *Higher Education Management and Policy*, *23*(1), 1–20. <https://doi.org/10.1787/hemp-23-5kgglbdlpdot>
- Salto, D. J.** (2017). Attractive carrots, bland sticks: organizational responses to regulatory policy in Argentine graduate education. *Studies in Higher Education*, *0*(0), 1–13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1301415>
- Schwartzman, S.** (1993). Políticas de Educación Superior en América Latina: el contexto. En H. Courard (Ed.), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina* (pp. 21–44). Santiago: FLACSO.
- Scott, C.** (2010). Standard-setting in regulatory regimes. In R. Baldwin, M. Cave, & M. Lodge (Eds.), *The Oxford handbook of regulation* (pp. 104–119). Oxford; New York: Oxford University Press.
- Selznick, P.** (1985). Focusing Organizational Research on Regulation. In R. G. Noll (Ed.), *Regulatory Policy and Social Sciences* (pp. 363–368). Los Angeles, CA: University of California Press.
- Steiner, J. E.** (2005). Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. *Estudos Avançados*, *19*(54), 341–365. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000200019>
- Yin, R. K.** (2014). *Case study research: design and methods*. Los Angeles: Sage Publications.

Las encuestas a estudiantes como dispositivos de evaluación para la gestión académica. Lecciones aprendidas en torno a su implementación y uso de los resultados

MARCELO LORENZO

ESTEBAN PINTOS ANDRADE

UNLa

GABRIELA MARCALAIN

UNSAM

ANALÍA ROCHI

analiarochi@gmail.com

UNGS

Introducción

En la década del 80' la evaluación de la Educación Superior pasó a ocupar un lugar preponderante en Europa, implicando la transformación de la relación del Estado con las instituciones universitarias y la sociedad. Las universidades, entonces, debían rendir cuentas –accountability- de la utilización de los recursos y los resultados alcanzados frente a un Estado que asumía un nuevo rol en tanto evaluador. Este nuevo tipo de vínculo se presenta en un contexto en el que confluyeron dos fenómenos: la masificación de la Educación Superior y la crisis del Estado de bienestar. Hacia los años 90 el Estado Evaluador irrumpe en América Latina, con una impronta –que no exenta de resistencias- logra permear la cultura institucional de las Universidades.

Estas reformas impulsadas en Educación Superior en Argentina han contribuido a la instalación de diferentes mecanismos institucionales de evaluación entre los cuales se encuentran los relevamientos centralizados de opinión de estudiantes. El marcado incremento en el número de instituciones nacionales que aplican este tipo de operativos de relevamiento, tal como se observó en el último encuentro de uni-

versidades nacionales en el Taller Anual del SIU¹ en el año 2016, dan cuenta del interés en las instituciones por producir información que permita llevar adelante acciones tendientes a mejorar la trayectoria y el rendimiento de los estudiantes así como reducir el abandono. La puesta a disposición de una herramienta para la aplicación de encuestas por parte del SIU en las universidades -el SIU Kolla- tuvo sin duda una fuerte incidencia en la multiplicación de estos relevamientos de opinión. En la actualidad, 39 instituciones de educación superior universitaria, implementaron el módulo de encuestas del SIU.

Ahora bien, cabe preguntarse frente a este crecimiento, si los relevamientos de opinión de estudiantes tienen una forma única de concebirse e implementarse o registran particularidades en cada institución. La experiencia e intercambio entre colegas, ha puesto de manifiesto diferencias considerables. Las respuestas a cuestiones nodales que se dirimen en este proceso, son las que van cincelando el perfil que va asumiendo en cada una en las instituciones: el para qué de la encuesta (su finalidad manifiesta, su relación o no con el Proyecto Institucional); su objeto (¿qué es lo que se evalúa: la enseñanza, a los docentes, las asignaturas?); el cómo se origina en la institución (en forma centralizada o no, si participan o no las distintas unidades académicas); el universo de encuestados (¿a quiénes se le pregunta su opinión: a todos los estudiantes o sólo a los que logran finalizar las materias?); la devolución y uso de los resultados (¿cómo y quiénes pueden ver estos resultados? ¿existen prácticas de discusión o de trabajo con los docentes sobre la información? ¿se realiza seguimiento de los resultados en el tiempo? ¿se incluye a los estudiantes entre las audiencias de esta información?); las implicancias de los resultados sobre los docentes (¿se los considera en los concursos docentes? ¿tienen una finalidad meramente formativa sin consecuencias sobre las evaluaciones que se hacen a los docentes?).

Estos abordajes diferentes en cada institución hacen visible que estos dispositivos son “artefactos”, en el sentido de construcción. Que son, además, el resultado de un número importante de decisiones -decisiones que son de tipo políticas antes que técnicas- que constituyen la base sobre la que se montará todo el dispositivo. Estas decisiones -explicitadas o no- influirán, cada una a su modo, en la aplicación de la evaluación de las prácticas de la enseñanza en la institución y sobre todo en la información que se obtendrá y la incorporación que se haga de ella en las prácticas de gestión en la institución.

1 SIU es el Sistema de Información Universitaria que desarrolla los sistemas informáticos utilizados en la gestión de distintas áreas de la mayor parte de las universidades nacionales e inclusive de algunas privadas.

En ese sentido, este trabajo se enfoca y recorre cuatro aspectos que consideramos centrales en la implementación de estos dispositivos de evaluación. Al describir cada uno de ellos, nos detendremos en algunas de las decisiones que se van tomando en este proceso y que tienen implicancias posteriores en los resultados. Asimismo, comentaremos algunas “buenas prácticas” que hemos identificado fruto del trabajo nuestro y del de los colegas que generosamente han compartido charlas formales e informales sobre estas cuestiones especialmente en el ámbito de la RUNCoB, así como algunos potenciales problemas que pueden surgir en el camino, esperando que pueda ser de utilidad a los que inician este recorrido o que pueda colaborar con aquellos que ya llevan un tiempo trabajando en estos temas, aportando un espacio para detenerse a reflexionar sobre nuestras prácticas en conjunto.

Los aspectos que se considerarán son los siguientes:

- las condiciones políticas de la implementación de estos dispositivos
- la definición del universo y el diseño del cuestionario
- el paso de los datos a la información
- la difusión (legibilidad, audiencia, soporte y distribución)

Asimismo, cabe destacar que este trabajo parte de la reflexión sobre la experiencia que llevaron a cabo los integrantes de áreas académicas y de producción de información de tres universidades nacionales (UNGS, UNLa, UNSAM) pero también se alimenta del diálogo con numerosos colegas que están realizando estas experiencias en el marco de trabajo de la RUNCoB (UNDAV, UNM, UNTref) y pertenecientes a diversas universidades de todo el país que asistieron al último taller anual de usuarios del módulo de encuestas del SIU Guaraní / SIU Kolla que se encuentran iniciando este camino.

Del intercambio de experiencias, de la mirada pausada, de los aciertos y desaciertos en estos recorridos, surgen finalmente a lo largo del trabajo, un conjunto de reflexiones sobre situaciones que pueden conllevar a la pérdida del sentido de la evaluación, convirtiéndola en una práctica burocrática vacía. Algunas de ellas, como se verá, son el subsumir el proceso de evaluación a una cuestión técnica sin relación con las líneas de política institucional, reduciéndolo al diseño y aplicación de un instrumento sin considerar a éste como parte de un proceso más amplio. O la insuficiente consideración de los usuarios y cómo hacerles llegar los resultados, en vistas a que la información se integre en la gestión cotidiana de las carreras y aporte a la mejora de la enseñanza. En definitiva, la no consideración de los relevamientos como un proceso integral que inicia -como desarrollaremos adelante- con la decisión política y finaliza de alguna manera con la inclusión de la información en la

gestión cotidiana de las instituciones y la posterior revisión de la implementación a partir de las nuevas necesidades y demandas que va generando el propio proceso. Que integra además, en forma colaborativa, a los gestores de política académica, a los especialistas didácticos, los especialistas metodológicos y los técnicos en sistemas, así como a los distintos niveles de usuarios.

La dimensión política como soporte y articulación del proceso de evaluación

En los últimos años una decisión política tomada hace que la evaluación adquiera un carácter superador respecto de las prácticas esporádicas o limitadas a materias o carreras, que eran de uso común, constituyéndose en políticas centralizadas que abarcan la totalidad de las carreras de pregrado y grado de la institución.

La centralización de la evaluación marca el comienzo de un proceso de apropiación de los actores institucionales de la necesidad de contar con información para la gestión.

Es así como la decisión política empieza a brindar un marco de sentido a las encuestas que no constituyen un fin en sí mismo.

Desde esta perspectiva, el relevamiento de opinión de los estudiantes no se reduce a un conjunto de decisiones técnicas, sino que involucra la participación de distintos actores en su proceso de construcción y en su aplicación. En esa participación debe encontrar la encuesta su legitimidad.

El proceso mencionado debe contemplar, entonces, la construcción de la información que esos actores/usuarios requieren para llevar adelante la implementación de las líneas de acción política en el marco de las metas institucionales.

La encuesta de opinión de los estudiantes se inserta así, en un proceso más amplio que comienza con la decisión política, decisión que va ampliando el número de actores involucrados a partir de los cuales se termina de definir tanto el sentido de su aplicación como la definición del objeto y el uso de los resultados obtenidos, definiendo los niveles de acceso a los resultados.

Desde el punto de vista de los actores que impulsan estas acciones suelen aparecer las Secretarías Académicas como unidad decisora, pero necesariamente articulando con otros actores políticos que legitiman el proceso evaluativo. Un ejemplo de ello es la participación en estas decisiones de los cuerpos colegiados. (En algunos casos, el instrumento, y su aplicación fueron fruto de acuerdos con el Comité de Formación y/o los Coordinadores de Formación de las Carreras mientras que en

otros la reglamentación del carácter obligatorio de la encuesta emanó del Consejo Superior).

Las evaluaciones sobre la enseñanza son siempre aproximaciones parciales a la realidad, son artefactos en el sentido de construcciones. Hay, entonces una serie de preguntas que es necesario formular y definir antes de iniciar su implementación (alcance, universo, dimensiones analizadas, forma de aplicación, uso de la información entre otras). Resulta importante, antes de aceptar las conclusiones y valoraciones resultantes de la aplicación de los instrumentos, recordar que hay que observar críticamente y con particular cuidado el modo en que la evaluación fue construida y las decisiones que se tomaron en el armado del dispositivo (o las que no se tomaron), ya que éstas afectan directamente los resultados obtenidos.

Atento a que todo el relevamiento está atravesado por decisiones que son de orden político antes que técnico, se torna central, en este tipo de procesos, que se dé una discusión inicial lo más amplia posible en torno a todos los aspectos involucrados dado que lo técnico debe ser capaz de acompañar y plasmar adecuadamente esas decisiones políticas.

Es al final del proceso que puede verse cómo las decisiones impactan, siendo evidente sobre todo en el uso que se haga de los resultados obtenidos, por lo que se debe contemplar que de esas decisiones se desprenden consecuencias “duras” –es decir que se utilizan los datos para castigar- o “blandas”; así como también si se da espacio a otras voces en paralelo –esto implica dar la palabra a los docentes y opinar sobre los procesos que se desarrollan en el aula-; y sobre el acceso a los resultados de los diferentes niveles de la gestión y de quienes aportaron los datos dando su opinión –el acceso de los estudiantes-.

La vinculación entre recursos técnico-metodológicos y recursos técnicos informáticos como condición para optimizar el proceso de evaluación

La definición del universo, a quiénes se encuesta

La definición del universo se relaciona con los objetivos previamente definidos de la política (el para qué se realiza la encuesta) en la que se encuadra el dispositivo de evaluación y condiciona la información que se va a obtener. En esta definición se juega a quién se le pregunta, esto es la mirada de quién y sobre qué aspectos se puede obtener la información sobre la enseñanza o los docentes.

El universo posible está constituido por todos los estudiantes que se inscribieron a las materias en un cuatrimestre, sobre las que van a brindar su opinión. Este aspecto requiere una primera decisión que será la inclusión de todo este universo posible o el recorte según un criterio acordado. Por ejemplo, algunos de los recorres posibles son: sólo los estudiantes de grado (según nivel de la carrera), los aspirantes del curso de ingreso o los estudiantes de 1 año (según avance en la carrera), o sólo los estudiantes de las ingenierías o las licenciaturas (según tipo de título) o sólo aquellos que se inscribieron y finalizaron la cursada (según la situación de final de cursada para todos los que se inscribieron a materias).

La selección de estos criterios no sólo está condicionada por los objetivos de la aplicación del relevamiento sino también por el tipo de soporte disponible en la institución en la que se realiza la encuesta (acceso a soportes tecnológicos como el SIU-Kolla, asociado o no al SIU-Guaraní, google docs u otro tipo de aplicaciones similares, o inclusive soporte papel).

Habitualmente las universidades aplican varios de estos criterios simultáneamente. El criterio que nos interesa desarrollar es el que permite clasificar a los estudiantes según situación al finalizar la cursada, distinguiendo entre a) los que se inscribieron y aprobaron la materia, b) los que se inscribieron y desaprobaron la materia, c) los que se inscribieron y abandonaron y d) los que se inscribieron y no iniciaron la cursada.

De los resultados relevados surge que la mirada de estos grupos difieren en su apreciación sobre los aspectos evaluados (enseñanza, docentes, etc) y queda claro que tomar sólo a los que terminan la cursada, hayan o no aprobado, podría implicar un sesgo, esto es, obtener como resultado una opinión más positiva que si se incluyera también a quienes abandonan la materia.

En cuanto a los aspectos sobre los que se obtiene información, la inclusión o exclusión de algunos de estos grupos la condiciona. La incorporación de los abandonadores y de aquellos que se inscribieron y no iniciaron la cursada en la encuesta permite identificar motivos de abandono y de no inicio de la cursada, como insumo para su problematización. El SIU-Guaraní permite cuantificar este fenómeno pero no registra los motivos asociados. En ese sentido, las encuestas pueden ser potencialmente un insumo interesante para avanzar en su conocimiento; al mismo tiempo que complementan la información obtenida a través de tutorías y mentorías (que indagan y han avanzado en el conocimiento de los motivos del abandono de forma particular) al permitir un encuadre más general del fenómeno y al posibilitar su clasificación, haciendo mensurables cada uno de estos motivos.

Como vemos, el desafío es lograr un trabajo mancomunado entre técnicos - metodólogos y de sistemas- y decisores -de gestión política o personal jerárquico-

En este apartado se ha intentado demostrar cómo la definición del universo -si bien implica una decisión técnica- está íntimamente relacionada con los objetivos previamente definidos de la política (el para qué se realiza la encuesta) en la que se encuadra el dispositivo de evaluación y cómo condiciona la información que se vaya a obtener. No considerar esta relación puede ocasionar la ausencia de información relevante para el desarrollo de las políticas que ha definido la institución. Así mismo, en el caso del criterio según la condición al final de la cursada pueden surgir dos problemas: el primero a partir de la no problematización de los grupos que lo componen y la falta de reconocimiento de los mismos tienen como efecto relevamientos “ciegos”

Por otro lado, la no explicitación del criterio de corte que se realiza puede conllevar lecturas erróneas de la información obtenida, tomando una parte como el todo. Como se ha mencionado en el ejemplo citado, en los casos en los que las instituciones incluyen en sus relevamientos solamente a los estudiantes que finalizaron la cursada, la no explicitación este recorte hace correr el riesgo de obtener opiniones “complacientes”.

El diseño del instrumento en el marco de las líneas de política institucional

Las consideraciones metodológicas en la definición del cuestionario también son directamente impactadas por las decisiones políticas que sustentan la realización del relevamiento. La información que se plantea como necesaria para gestionar y administrar las metas institucionales debería poder ser producida a partir de los datos que capte el instrumento. Para ello es necesario un arduo trabajo previo, articulado entre especialistas en didáctica, metodólogos y especialistas de sistemas, y posteriormente, un trabajo de revisión periódica del cuestionario, a fin de mantener la coherencia del relevamiento con estas metas y/o su actualización, para evitar que la rutinización de su implementación diluya su sentido. Hemos observado que esta participación y articulación entre actores de diferentes ámbitos técnicos, es condición necesaria en la definición del diseño del instrumento y para el desarrollo de sus potencialidades como herramienta para la toma de decisiones.

Los especialistas en didáctica serán aquellos que definan cuál es el objeto de estudio a relevar y sus dimensiones, de acuerdo a las líneas de acción definidas en la

institución. Qué líneas de acción institucionales, qué objeto, qué dimensiones y con qué preguntas, es el arco que habrán de recorrer junto con el apoyo de los especialistas metodológicos, en el proceso de operacionalización. Es responsabilidad de ambos poder construir un instrumento que sea válido, esto es, que mida aquello que se ha propuesto medir y en el contexto de la información que se requiere en la universidad. A través de este trabajo de operacionalización se buscará integrar en el cuestionario todos aquellos aspectos que dan cuenta del objeto a relevar: la organización de las clases, la evaluación de los contenidos, las actividades propuestas, la relación de la asignatura con las carreras, el vínculo docente-alumno entre otras. Cada una abierta en un grupo de preguntas.

También es responsabilidad del especialista metodológico alertar durante el proceso del diseño, acerca de la correcta formulación de las preguntas, y que la elaboración de las categorías de respuesta cumplan con los criterios de exhaustividad y exclusión, entre otros requisitos. No es menor, que en el diseño se tenga en cuenta la información que se quiere obtener en el procesamiento posterior y que excede el tabulado básico de los datos: la construcción de un número índice por ejemplo, por dimensión o de la totalidad de la encuesta, la posibilidad de procesar las preguntas abiertas, o la comparación con datos externos a la encuesta. Todas cuestiones que inciden en el diseño y que deberían definirse desde el inicio de la encuesta.

A su vez, los especialistas en sistemas, son aquellos que brindan las condiciones para darle soporte al instrumento y con los que se definen: a) la selección de la aplicación a utilizar (SIU-Kolla, el SIU-Guaraní, Google Docs, etc), que condicionará el diseño mismo de la encuesta de acuerdo a los usos que posibilite en el diseño interno del cuestionario (la inclusión o no de filtros, pases, preguntas obligatorias o no), b) la posibilidad de aplicación de los criterios para la selección del universo a encuestar (habilitación de la encuesta a determinadas carreras, o exclusivamente a determinados grupos de estudiantes según su condición al finalizar la cursada, por ejemplo) y c) la posibilidad de definir la encuesta como obligatoria o no desde el sistema (por ejemplo, que la encuesta coincida y sea requerida como condición para la inscripción a materias o a exámenes).

Como se ha mencionado, un gran número de universidades utiliza las herramientas provistas por el consorcio SIU (tanto SIU- Guaraní como SIU-Kolla). Como soporte para las encuestas de opinión presentan ventajas respecto de otras aplicaciones -hacer relativamente sencilla la carga de los cuestionarios, facilitar el relevamiento de datos al ser autoadministradas por los estudiantes que cargan sus propios datos y permitir contar con bases de datos en plazos breves para su procesamiento, entre otras- lo que las transforma en importantes herramientas pa-

ra las universidades que disponen de ellas. Sin embargo, en los espacios de intercambio y capacitación para los usuarios surgen planteos en torno a las potencialidades factibles de desarrollar a partir de la vinculación de ambas aplicaciones. Ésta vinculación, al evitar preguntas redundantes, impactaría en el diseño del cuestionario simplificándolo. Así, por ejemplo, en una encuesta en SIU-Kolla, los datos personales que el estudiante cargó en SIU-Guaraní al momento de inscribirse a una carrera podrían recuperarse automáticamente.

Otro actor preponderante en el diseño del cuestionario en cuanto a la definición de las dimensiones y preguntas, es el grupo conformado por decanos y/o secretarios académicos y/o coordinadores de carrera de las distintas unidades académicas. La participación de estos actores, si bien no siempre es sencilla, es altamente positiva en el proceso de construcción y validación del instrumento. Ellos permiten que sean tenidas en cuenta las particularidades que existen en diferentes unidades académicas y carreras (por ejemplo, las prácticas profesionales, laboratorios, etc), y que en su rol de gestores aseguren la vinculación de la información que se requiere con los datos a relevar y su uso posterior. Asimismo, su participación es importante en la legitimación del instrumento y la viabilidad del relevamiento.

La experiencia nos ha mostrado que este tipo de trabajo conjunto genera buenas prácticas que se evidencian luego en el desarrollo de buenos instrumentos y de mejores relevamientos de opinión de estudiantes en su totalidad. Así como también el diálogo con colegas que participan en este tipo de operativos en universidades nos ha permitido visualizar que este trabajo articulado no siempre se realiza tan fluidamente entre estos tres tipos de especialistas e inclusive que puede producirse en forma escalonada y no simultánea. Algunos de los problemas que hemos observado como consecuencia de esto y que nos interesa remarcar con el fin de que puedan ser tenidos en cuenta para mejorar el desarrollo de este tipo de encuestas son:

- Encuestas que se construyeron como una suma de preguntas y no logran captar la totalidad de las dimensiones del objeto que buscan relevar y describir, evidenciando una falla en el trabajo de operacionalización.
- Encuestas que no han tenido en cuenta en su elaboración, la información relevante que se requiere para acompañar las líneas de gestión y las políticas institucionales.
- Encuestas en las que no han participado los usuarios, sin contemplar las necesidades de información relevante para la gestión de los potenciales usuarios e incidiendo en la legitimación de las mismas.

- Encuestas en las que la participación de los especialistas metodológicos queda acotada al procesamiento de los datos relevados, sin previa participación en el proceso de diseño.
- Encuestas que no tienen en cuenta el trabajo posterior de procesamiento de los datos, por ejemplo, la inclusión de preguntas abiertas que incrementan el tiempo de procesamiento; la selección de respuestas múltiples que dificultan la lectura de los resultados; la inclusión de preguntas que dificultan la obtención de medidas resumen (índices); problemas de consistencia de los datos derivados de pases y filtros no considerados.
- Encuestas que en su diseño no contemplan las potencialidades de los sistemas informáticos o su contracara, confiar en que el sistema es el que define el diseño de la encuesta.

Procesamiento

En el último encuentro del SIU Guaraní en el taller dedicado al sistema de aplicación de encuestas (SIU-Kolla), en el que participaron técnicos de numerosas Universidades Nacionales, una de las preocupaciones recurrentes la constituyó el cómo proceder con los datos luego de la aplicación de la encuesta y cómo procesarlos. La principal necesidad de los usuarios del SIU-Kolla, señalada en el encuentro, fue que el sistema incluyera un procesador de los datos que se habían obtenido.

Con qué herramienta y cómo consistir y procesar los datos obtenidos para transformarlos en información que sean de utilidad para cada uno de los niveles de gestión (secretario académico, coordinadores de carreras) y los docentes, es una de las preguntas cuya formulación resulta de importancia al momento de la planificación del relevamiento. La experiencia de las Universidades del Conurbano por ejemplo, muestra diferentes respuestas a esta cuestión en cuanto a la herramienta: en algunos casos se utilizaron aplicaciones desarrolladas por el SIU-Wichi (Pentaho)² mientras que en otras la solución fue la utilización de software de análisis de datos (Access, SPSS), la consecuencia de cada elección de soporte informático habilita posibilidades de tratamientos de los datos y requiere diferentes diseños para el acceso a los mismos.

2 Cabe señalar que el tratamiento de los datos con la aplicación del SIU Wichi Pentaho no proporciona una solución a las limitaciones referente a la vinculación de datos procedentes de las encuestas realizadas a través de SIU Kolla con los datos de los estudiantes disponibles en SIU Guaraní, lo que determina la necesidad de tomar nuevamente datos que deberían haber sido cargados por el estudiante que responde en el Guaraní

Más allá de la elección del sistema con el que se procese la información algunas cuestiones a considerar en este punto son las siguientes:

- El procesamiento de los datos requiere previamente la consistencia y acondicionamiento de las bases con las que se produce la información. Esto es de suma importancia porque asegura la calidad de los datos posteriores. Este es una cuestión que muchas veces se soslaya y sobre la que no nos cansamos de insistir.
- El procesamiento de las bases de datos requiere la expertise de RRHH especializados, que no siempre están previstos. Los especialistas técnicos en metodología podrán aportar el conocimiento sobre esta consistencia y acondicionamiento de las bases, esto es, la preparación de las mismas para su procesamiento posterior.
- En la consistencia y en el acondicionamiento se trabaja con la detección de datos faltantes y el tratamiento de la no respuesta (qué hacer por ejemplo con los que abandonaron la materia y no pueden contestar o contestan sólo parte? Sirve incluir una pregunta que identifique a los que cursaron más de la mitad de la materia y los que no para luego disminuir los casos de no respuesta?); se verifica el funcionamiento de los filtros y pases entre otras cuestiones para que no hayan inconsistencias. Ese el momento de la inclusión de variables externas a la encuesta (por ejemplo, la inclusión del área a la que pertenece la materia, física, matemática, etc. para proveer de información útil a los coordinadores de área), datos de perfil de los estudiantes (en el caso en que no se haya realizado en forma anónima), cuestiones todas que posibilitan distintas segmentaciones según el foco de las políticas que se estén implementando. También de la recodificación de variables (por ejemplo, a partir de puntajes numéricos asignados a un aspecto de una materia construir rangos).
- Se hace necesario prestar particular atención a la articulación entre la gestión política y los especialistas técnicos: en el procesamiento serán los primeros los que puedan definir cuáles serán los usuarios con acceso a la información y colaborar en la definición del nivel de desagregación con el que procesar los datos (por área, por carrera, por materia, por comisión) y cuáles serán los usuarios con acceso a los diferentes niveles de desagregación.
- No subestimar el tiempo ni de la consistencia y acondicionamiento ni del procesamiento. Se trata de un proceso que no puede soslayarse pero que

debe tener como límite la necesidad de que los resultados estén antes del inicio del siguiente cuatrimestre para que se puedan tomar las decisiones antes de empezar la cursada. En el inicio de la implementación, este tiempo suele ser más largo, ya que se hace necesaria una exploración y ensayo de los procesamientos que pueden ser útiles y “legibles” para los distintos usuarios y que luego se automatizan a través de distintas aplicaciones como vistas en el Pentaho o reportes en el Access.

- Otra cuestión que debe definirse, es si el procesamiento se hará en forma centralizada (en la Secretaría Académica o el área responsable) o descentralizada en cada una de las unidades académicas) o si es un mix entre ambas. En todo caso siempre es necesario tener un fluido diálogo sobre las necesidades de información para que sea el punto rector del diseño de la base y procesamiento.
- Durante el procesamiento, así como en su posterior pasaje a los reportes estandarizados, es importante considerar la comparabilidad de los datos en el tiempo (diferentes cuatrimestres y años).
- Asimismo ha demostrado ser valioso, el considerar la comparabilidad contra un parámetro (por ejemplo, el resultado de una materia respecto a una carrera, o una comisión respecto de una materia). Habitualmente se trabaja con índices y se compara contra promedios de referencia.
- El aporte de los especialistas técnicos en sistemas, en las experiencias mencionadas, lo constituye la posibilidad de automatización de procesamientos estandarizados que surgen del trabajo previo realizado por la interacción de los dos grupos anteriores (gestión política y técnicos metodológicos). Las intervenciones previas permiten a los equipos técnicos informáticos agilizar la obtención de resultados y su difusión. Así como proveer de herramientas -que como veremos- faciliten el acceso a los datos de manera fácil e intuitiva.
- Uno de los problemas que hemos visualizado es una “fe” importante en las aplicaciones informáticas para resolver el procesamiento. Como hemos intentado mostrar, todo este proceso requiere de trabajo articulado entre los gestores de política y de expertos en metodología. En todo este proceso hay decisiones a tomar que no son informáticas y que tienen efectos en los resultados. No existe, lamentamos decirlo, el botón que soluciona el procesamiento.
- El otro problema en el proceso de trabajo con los datos, es que el procesamiento se limita a menudo a conteos simples, que se circunscriben a

tabulados que indican valores absolutos de cada una de las preguntas de la encuesta. Sucede también que los datos se presentan sin contextualizar en el tiempo (relacionados a relevamientos anteriores que permitan identificar cambios) y en el espacio (sin relacionarlo con otras materias, dato que permitiría obtener un parámetro de referencia). Se observa entonces un exceso de datos aislados, sin integrar ni contrastar entre sí.

...”Es necesario cuidar el trabajo con datos, pero también los es poder trascenderlo a través de procesamientos que resuman, integren, y den valor a los datos: esos procesamientos permiten construir indicadores pertinentes y significativos. Este proceso representa el pasaje de los datos a la información. De este modo, podría afirmarse que la información”... producida ...”selecciona, organiza y relaciona los datos, permitiendo localizar, dimensiona, comparar y mostrar tendencias para caracterizar una situación”...³

La tarea principal del trabajo con información, reside en la identificación de los procesamientos necesarios para relacionar y resumir los datos, dando respuesta a los desafíos de generar indicadores: suficientes (permitiendo perfilar los fenómenos de forma completa y abarcativos, aunque no exhaustivos); relevantes (apuntando a los aspectos claves de cada fenómeno), sensibles (capaces de mostrar cambios de diversa magnitud en el fenómeno analizado) y simples (pasibles de ser leídos e interpretados por amplios tipos de audiencia/usuarios)”⁴...

Cabe señalar que un buen pasaje de datos a la información es posible si previamente se realizó un buen diseño del cuestionario en el que se hayan incluido los fenómenos que atañen a la enseñanza o a la docencia y que dieran cuenta de los aspectos en los que se quiere intervenir. Como se mencionó al inicio de este trabajo la decisión política es la que brinda el marco de sentido al recorte de qué relevar y cómo procesar los datos para conformar una información útil.

La difusión de resultados como aporte a la mejora de la enseñanza

3 Ministerio de Educación y Deporte de la Nación. Dirección Nacional de Formación Continua. Instituto Nacional de Formación Docente (2017). Documento de trabajo sobre monitoreo dentro de la Formación Docente Situada. Eje Monitoreo de Acciones e Información Oportuna. Pág. 11

4 Idem.

Una de las cuestiones fundamentales a encarar en los relevamientos de opinión, es cómo presentar información relevante para tres públicos específicos que, supuestamente, la usarán para mejorar la calidad de la enseñanza: las autoridades, los coordinadores de carrera y docentes, y, en algunos casos incipientes, los estudiantes mismos. El desafío principal es encontrar el método más adecuado para llegar a cada una de los usuarios.

Un potencial problema que aparece ligado a este momento es que los datos nunca llegan a transformarse en información útil al alcance de los usuarios. Se obtienen los datos pero no llegan a procesarse, o se lo hace en forma azarosa, ni tampoco a difundirse. Y esto por múltiples motivos entre los cuales puede estar una débil decisión política que sustente el proceso, la falta de sentido de su uso, o la ausencia de personal especializado para procesar, o la no conformación de un equipo técnico para hacer análisis y devoluciones de los datos a los actores implicados, entre otras.

Desafíos en cuanto a la llegada de la información a las diferentes audiencias

- lograr reportes/informes para la gestión que cumplan dos condiciones, esto es, que permitan claves de lectura de situaciones complejas y al mismo tiempo tengan la simplicidad necesaria, para poder ser leídos y comprendidos diferentes audiencias.
- que la información se presente con niveles distintos de desagregación según los distintos niveles de gestión (por ejemplo, para cada docente disponibilidad de resultados de su comisión/materia, para el coordinador de la carrera la desagregación de todas las materias de su carrera).
- que se contemple en qué casos serán necesarios informes y en cuáles que la información sea plausible de ser construída por el usuario (a través Pentaho / Saiku o aplicaciones similares).
- Surgen dos interrogantes y decisiones consiguientes; se incluye a los docentes como receptores o queda limitada a la gestión? La otra cuestión es si se incluye a los estudiantes de la institución entre la audiencia a la cual informar.

Con respecto a la lectura de los datos:

- contextualizar los resultados de unidad académica, área, carrera, materia, comisión utilizando como parámetro de referencia los resultados de la unidad más amplia que la contenga (lectura de los datos en contexto,

por ejemplo, leer los resultados de la comisión en relación a lo que sucede en la materia).

- otro parámetro a considerar en comparación de resultados es el temporal, por ejemplo, puede ser de utilidad observar resultados previos y posteriores a la modificación de planes de estudio de determinada carrera.
- Es recomendable en nuestra experiencia leer estos datos junto a otros sobre trayectorias de estudiantes y resultados de cursada construidos a partir de los datos provenientes del SIU Guaraní o sobre los docentes, no olvidando por lo tanto, que la opinión relevada en uno de los parámetros para evaluar la enseñanza / la docencia pero no el único.
- Una cuestión sobre el que habrá que dar cuenta, es que en general, los datos que se informan, son los provenientes de las encuestas de los estudiantes que han finalizado su cursada (la hayan o no aprobado) y no todo el universo (pueden no estar incluidos los que abandonan o los que se inscriben y no cursan luego), con el sesgo que esto implica. En la publicación, puede tener un lugar este señalamiento para alertar al lector, sobre un posible sesgo.

Desafíos en cuanto al soporte y la distribución de las bases

a) En el primer caso, se trata de las características del soportes, si son estáticos o brindan la posibilidad de intervención del usuario (realizar filtros, selección de variables, de comparar resultados)

b) En el segundo caso, habrá que definir previamente la disponibilidad de las bases, es decir, quien es el propietario de los datos relevados, si la distribución se extiende a las bases de datos o se difunde a la información producida a partir de ellas o un mix de ambos.

A modo de cierre

Hemos recorrido en este trabajo cuatro aspectos que consideramos centrales en los relevamientos de opinión, con el ánimo de poner en evidencia la multiplicidad de decisiones que se deben tomar durante todo el proceso y cómo éstas evaluaciones son artefactos en el sentido de construcciones. Resulta importante, por lo tanto, antes de aceptar las conclusiones y valoraciones resultantes de la aplicación de los instrumentos, recordar que hay que observar críticamente y con particular cuidado el modo en que la evaluación fue construida y las decisiones que se tomaron en el

armado del dispositivo (o las que no se tomaron), ya que éstas afectan directamente los resultados obtenidos.

Atento a que todo el relevamiento está atravesado por decisiones que son de orden político antes que técnico, se torna central, en este tipo de procesos, que se dé una discusión inicial lo más amplia posible en torno a todos los aspectos involucrados. Es al final del proceso que puede verse cómo las decisiones impactan.

Bibliografía

- García Ferrando, M** (2005). “La encuesta” en García Ferrando, M; Ibañez, J; Alvira, F. El análisis de la Realidad Social: Métodos y Técnicas de Investigación. Alianza Ed., Madrid.
- González López, Ignacio; López Cámara, Ana Belén** (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 28.
- Gurmendi, M. L.** (1999). Construir sistemas para la gestión de la información. *La Educación Superior en la Argentina. Transformaciones, debates, desafíos*. pp. 329- 339. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias
- Kisilevsky, M y Roca, E** (comp.) (2014). Indicadores, metas y políticas educativas. Colección Metas Educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos - OEI
- Ministerio de Educación y Deporte de la Nación. Dirección Nacional de Formación Continua. Instituto Nacional de Formación Docente (2017). Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela. Plan de Acción 2017-2019.
- Ministerio de Educación y Deporte de la Nación. Dirección Nacional de Formación Continua. Instituto Nacional de Formación Docente (2017). Documento de trabajo sobre monitoreo dentro de la Formación Docente Situada. Eje Monitoreo de Acciones e Información Oportuna.
- Latiesa, M.** (2005). “Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas” en García Ferrando, M; Ibañez, J; Alvira, F. El análisis de la Realidad Social: Métodos y Técnicas de Investigación. Alianza Ed., Madrid.
- Neirotti, N.,** (2005) Elementos conceptuales y metodológicos para la evaluación de políticas y programas sociales. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (iipe).
- Padua, J; Ahman, I.** (1987). “Capítulo IV. El Cuestionario”. *Técnicas de Investigación Aplicadas a las Ciencias Sociales*. FCU, México.

Ravela, P. (2001). La construcción y el uso de la información para la toma de decisiones en gestión escolar. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias.

Ravela, P. (2010). Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe - PREAL

Vernengo, A.; Guardado, D.; Ribera, G. Revisando la administración de la encuesta de opinión de los estudiantes: una tarea tre asesores pedagógicos y equipos de sistemas. Extraído de www.redapu.com/uploads/misc/VernengoG.docx

El efecto de las políticas de aseguramiento de la calidad y de financiamiento en la función de investigación de las universidades con carreras de medicina

CECILIA ADROGUÉ

cadroque@gmail.com

Universidad Austral - Universidad de San Andrés - CONICET

ANGELA CORENGIA

acorengia@austral.edu.ar

Universidad Austral

ANA GARCÍA DE FANELLI

anafan@cedes.org

CEDES-CONICET

MARÍA PITA CARRANZA

mpita@austral.edu.ar

Universidad Austral

Introducción

Tras el avance del Estado evaluador en la educación superior, ha crecido el interés entre los estudiosos de este campo del conocimiento por la probable eficacia de la actividad de aseguramiento de la calidad, tanto en el plano internacional (Dattey et al. 2014; Dill, 1998; Gregorutti y Bon Pereira, 2013; Landoni, 2008; Lemaitre y Zenteno, 2012; Stensaker et al., 2011; Robledo, 2016) como en la Argentina (Adrogué et.al. 2014, 2015; Campos, 2012; Corengia, 2010, 2015; García de Fanelli y Corengia, 2015; Guaglianone, 2013; Salto, 2016).

En la Argentina, el primer hito importante que pone en funcionamiento la regulación de la calidad en la educación superior es la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995 (Ley N° 24.521). La LES dispuso la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), un organismo des-

centralizado dentro de la jurisdicción del Ministerio de Educación, y fijó sus principales funciones y objetivos (LES, 1995).

Entre el conjunto de actividades de la CONEAU, una de las que ha mostrado un mayor impacto sobre el funcionamiento de las instituciones universitarias ha sido la acreditación de las carreras de grado¹ (Corengia, 2010, 2015; García de Fanelli y Corengia, 2015; Guaglianone, 2013)². Ello se debe a que la acreditación de las carreras de grado posee, en principio, mayor capacidad de aplicación (o *enforcement*) ya que el acreditar es condición necesaria para que la universidad pueda otorgar títulos con validez oficial en estos programas de grado. También existen motivos vinculados a la relación –directa o indirecta– entre políticas de financiamiento y la política de acreditación de carreras de grado. Teniendo presente esto, comenzamos a investigar cuáles han sido los efectos del accionar de la CONEAU, especialmente en lo que respecta a la acreditación de carreras de grado, en la mejora de la función investigación en las universidades privadas de la Argentina (Adrogué et al., 2014, 2015). El interés por este sector de gestión y por la función de investigación halló su fundamento en el menor grado de desarrollo de esta actividad en las universidades privadas por su escasa oferta de carreras de ciencias básicas, su menor antigüedad, la alta dependencia de recursos de los aranceles que cobran a sus estudiantes y la concentración de la matrícula en las carreras profesionales (Del Bello *et al.*, 2007). La pregunta que nos orientó en dicha pesquisa era si el proceso de acreditación de las carreras de grado en las universidades privadas de la Argentina había impulsado reformas dentro del sector tendientes a mejorar y reforzar esta actividad.

Al examinar los efectos de las políticas de aseguramiento de la calidad en la función de investigación de las universidades privadas incluimos también en el análisis las políticas públicas de financiamiento gubernamental de la I+D y el acceso a cargos en la carrera de investigación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Cabe al respecto tener en cuenta que, en la Argentina, el sector universitario privado puede concursar por estos fondos competitivos administrados por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica (ANPCyT) y también sus estudiantes y docentes e investigadores están en condicio-

1 Corresponde a los títulos de las profesiones reguladas por el Estado y 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 (art. 43 de la LES).

2 Otra función de la CONEAU con alto impacto ha sido la autorización de nuevas instituciones universitarias de gestión privada. Se pronuncia acerca de la consistencia y viabilidad de los proyectos institucionales para que el Ministerio de Educación autorice su puesta en marcha. Entre el 2008 y el 2014, se presentaron para su evaluación en la CONEAU 23 proyectos de instituciones universitarias privadas y el número de casos favorables han sido sólo 6 (CONEAU, 2015).

nes de postularse a las becas doctorales y postdoctorales y al ingreso a la carrera del investigador científico del CONICET. Resultaba por tanto esperable que las respuestas de las organizaciones universitarias privadas frente a los mecanismos de regulación de la calidad de la CONEAU estuvieran también influidas por las oportunidades que brindaban las políticas públicas de I+D del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT).

En la primera etapa de nuestra investigación, que tuvo lugar entre el año 2013 y el 2015, observamos que, a partir del estudio de casos y del análisis cuantitativo de un conjunto de indicadores de I+D, las universidades privadas cuya visión institucional era el desarrollo de la actividad de investigación, fueron las que respondieron con mayor entusiasmo frente a los incentivos económicos provistos por el MINCYT y el CONICET y las que mostraron también mejores indicadores de producto de I+D. Estas universidades estuvieron en mejores condiciones (centralmente por el perfil de sus docentes-investigadores), para aprovechar las oportunidades económicas y simbólicas en términos de prestigio institucional que la política de los incentivos que el MINCYT les ofrecía. En estas instituciones privadas, la mejora en la actividad de investigación más que una respuesta a la política de aseguramiento de la calidad supuso la alineación de sus objetivos con los de la política de ciencia y tecnología. Por supuesto, todo esto dentro de las limitaciones que en términos de recursos financieros existen para el desarrollo de esta función de I+D en la Argentina. Las universidades más orientadas hacia la enseñanza, por el contrario, con una oferta de carreras concentrada en lo profesional, también hicieron cambios, pero éstos estuvieron ligados especialmente con brindar una respuesta a las normativas de la CONEAU y a los compromisos de mejora (los cuales fueron mayores en aquellas que contaban con menor desarrollo en el ámbito de la investigación). Estas instituciones también desarrollaron estrategias orientadas a imitar el modelo ideal de calidad centrado en las universidades de investigación. En el despliegue de estas estrategias influyeron la presión isomórfica que ejerce el marco regulatorio y profesional (o normativo) (DiMaggio y Powell, 1991), las señales que provienen centralmente de la política de aseguramiento de la calidad y la presencia de liderazgos internos, que valoraban la actividad de investigación en la universidad y trataban de impulsar cambios en la cultura profesional predominante en algunos de estos casos analizados (Adrogué et al., 2014, 2015).

A partir de los resultados alcanzados en esta primera etapa, y teniendo presente las diferencias en el grado de consolidación de la actividad de investigación en el sector universitario según el campo de conocimiento, la segunda etapa de nuestro estudio estuvo orientada hacia el análisis de las políticas de aseguramiento de la calidad a

través de la acreditación de las carreras de grado y las acciones del MINCYT sobre la función de investigación en un campo disciplinario en particular, las carreras de medicina ofrecidas tanto en el sector público como en el privado. Ello encuentra fundamento tanto en la importancia que tiene el poder de la base disciplinaria en la explicación del cambio organizacional en el sector universitario (Clark, 1983), como en la necesidad de controlar por campo de conocimiento a fin de poder observar si hay una respuesta diferencial en el sector privado frente al público ante el estímulo de los mecanismos de regulación y financiamiento gubernamental.

Cabe además destacar que el sector de la enseñanza de la salud creció en términos de oferta de carreras y matrícula en el sector privado en esta última década. Hasta el año 1990 existían 10 carreras de medicina. A partir de ese año se crearon 23 nuevas carreras de medicina, 15 entre 1990-2000 y 8 entre 2000-2010, en su mayoría en instituciones universitarias privadas. Los alumnos de pregrado y grado en el campo de la salud en las instituciones universitarias privadas aumentaron de 13.650 en 1999 a 57.221 en el 2014, representando el 14% de la matrícula de este sector en este último caso (Anuario 99-03 y García de Fanelli, 2016). Como señalan Barsky et al. (2016), en la década del 90, se crean universidades privadas con un fuerte eje en la investigación en ciencias sociales y personal con alta dedicación temporal. Pero el gran cambio cuantitativo en materia de investigación es la creación de institutos y universidades dedicadas integralmente a las Ciencias de la Salud, además de la generación en otras, de Facultades de Medicina, organizados en el quehacer científico por las ciencias básicas ligadas a esta disciplina cuyos parámetros internacionales y nacionales los asimilan a estas actividades en las universidades estatales y los asocian estrechamente al CONICET y a la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT).

Esta expansión del área de la salud, tanto a través de la creación de carreras como por la incorporación de instituciones especializadas en este campo del conocimiento, significó un cambio sustantivo en la composición de la matrícula de este sector. Si bien en las universidades privadas, al igual que en las públicas, la generalidad de los jóvenes estudia carreras del campo de las ciencias sociales, la diferencia actual más relevante entre la estructura de ramas de conocimiento de las universidades privadas frente a las nacionales es la menor representación de estudiantes de ciencias aplicadas y básicas en el sector privado frente al estatal (García de Fanelli, 2016). Por tanto, las ciencias de la salud se constituyen en uno de los pocos campos de conocimiento con desarrollo en las instituciones universitarias privadas que, si bien está compuesto por carreras de corte profesional, también tradicionalmente ha tenido un desarrollo importante en la Argentina en materia de investigación.

En este capítulo se intenta dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué efecto tuvieron las políticas de acreditación de carreras de grado y las políticas de financiamiento del MINCYT en la función de investigación de las universidades públicas y privadas con carreras de medicina acreditadas por CONEAU? El efecto se observa a través del análisis de un conjunto de indicadores de I+D por un lado, y de los compromisos y recomendaciones que surgen de la acreditación ante CONEAU, por otro.

Comenzamos analizando en la primera sección de este capítulo el contexto de las políticas de acreditación de la calidad y de financiamiento de la función de I+D por parte del MINCYT a lo largo de la última década. En la segunda sección desarrollamos la metodología cuantitativa -análisis de conglomerados o *clusters*- y cualitativa -análisis de las resoluciones de acreditación de las carreras de medicina-empleada. En la tercera sección exponemos los resultados que surgen del análisis de conglomerados y, en la cuarta, se describen los resultados derivados del análisis documental. Finalmente, presentamos las conclusiones y nuevas preguntas que nos permitirán ahondar en la temática a partir de un nuevo estudio de casos.

Políticas públicas destinadas a promover la investigación en las universidades

El análisis realizado en esta segunda etapa de nuestra investigación se enmarca en el desarrollo de la política de acreditación de las carreras de grado por parte de la CONEAU y de las acciones emprendidas por el MINCYT durante la primera década del siglo XXI.

La acreditación de las carreras de grado

Las reglamentaciones de la LES establecieron la acreditación como condición necesaria para otorgar validez al título y definieron una periodicidad de seis años para la realización de los procesos de acreditación. Tras la primera carrera acreditada, la de medicina en el 2000, la CONEAU resuelve incorporar además la acreditación por tres años con compromisos de mejora. Ello respondió a que muy pocas carreras de medicina lograron satisfacer adecuadamente los estándares de calidad para la acreditación por seis años (Villanueva, 2008). Según la Ordenanza 005/99 se acreditaría entonces por tres años, en lugar de seis, a aquellas carreras en las cuales, aun cuando

no cumplieran totalmente con los estándares, existieran elementos suficientes para considerar que las carreras desarrollaban efectivamente estrategias de mejoramiento para alcanzar tal perfil. A partir de la acreditación de las carreras de ingeniería, los comités de pares comenzaron a establecer requerimientos para la acreditación, exigiendo a las carreras la formulación de planes de mejoramiento adecuados para alcanzar los estándares en un corto lapso (otros tres años). Las carreras entonces asumían una serie de compromisos de mejoramiento elaborados sobre la base de los planes de mejora establecidos. Por otro lado, las carreras nuevas (aquellas que aún no poseen graduados al momento de la acreditación) también serían acreditadas por tres años. Durante la segunda fase de acreditación, transcurrido los tres años de la primera fase, el dictamen de la CONEAU podía adoptar tres posibles resultados: (a) la extensión de la acreditación por otros tres años, en el caso que se cumplieran con los compromisos asumidos durante la primera fase y se alcanzase los estándares, o bien cuando hubiera un cumplimiento parcial de los compromisos pero presentaran estrategias de mejora factibles y viables; (b) la postergación de la acreditación, cuando hubiera un cumplimiento parcial de los compromisos sin estrategias de mejora factibles y viables y (c) la no acreditación (García de Fanelli, 2016).

Tras la acreditación de la carrera de medicina, le siguieron las 14 especialidades de las ingenierías y posteriormente farmacia y bioquímica, veterinaria, ingeniería en telecomunicaciones, arquitectura, ingenierías y licenciaturas en informática, odontología, geología, química, psicología y biología (CONEAU, 2012). A fines del año 2015 se aprobaron los estándares de la carrera de enfermería y estaban bajo estudio los que corresponden a los títulos de abogado y contador público. Para tener una dimensión del probable impacto de esta política sobre el sector universitario basta con constatar que este conjunto de carreras concentraba casi el 60 por ciento de la matrícula universitaria de grado en el año 2013 (Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas, 2013). Hasta marzo de 2016, en la página de la CONEAU se han publicado 1.550 resoluciones correspondientes a las carreras de grado del artículo 43 que se dictan en distintas universidades nacionales y privadas y que se presentaron al proceso de acreditación.

Financiación de la función I+D por parte del MINCYT

Entre el año 2010 y el 2013, la inversión de la Argentina en I+D aumentó del 0,49% del PBI al 0,60 % del PBI. Al analizar la composición del gasto correspondiente al año 2013 por sectores de ejecución, se observa que las universidades esta-

tales ejecutan el 29% y las privadas apenas el 1,5%. Esta inversión en I+D que se realiza en las universidades estatales se destina, en un 55,8% a investigación aplicada, 37,9% a básica y 6,3% a experimental. En el caso de las universidades privadas, los recursos financieros destinados a la investigación aplicada corresponden al 63,3% del total, a básica el 28,5% y a experimental el 8,2% (MINCYT, 2016).

Dentro del MINCYT, la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) apoya, a través del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT), proyectos de investigación cuya finalidad sea la generación de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos. Entre estos fondos concursables y altamente competitivos se destacan los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICT). Los PICT otorgan financiamiento para la generación de nuevos conocimientos en todas las áreas de C&T. Para acceder a estos fondos es condición necesaria contar con un equipo de investigadores responsables de los proyectos que cuenten con una trayectoria académica importante, esto es, normalmente, el poseer el título de doctorado y publicaciones en revistas con referato nacional e internacional. Cada campo disciplinario establece las condiciones de lo que entiende como investigadores “formados y activos”.

El otro instrumento de financiamiento de la ANPCyT son los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (PICTO). Estos tienen como objetivos la generación de nuevos conocimientos en áreas C&T de interés para un socio dispuesto a cofinanciarlos (50%-50%). Las características de las convocatorias se acuerdan a través de convenios firmados con universidades, organismos públicos, empresas, asociaciones, etc., que se asocian a la Agencia con el fin de desarrollar los proyectos.

Dentro de los instrumentos de financiamiento del FONCyT, los más relevantes en términos de alcance para la promoción de la investigación básica y aplicada son los PICT. En el año 2014 se adjudicaron fondos a 1.147 PICT por \$431 millones de pesos. Los PICTO financiaron 13 proyectos por \$11 millones de pesos. Dentro del total de proyectos financiados por el FONCyT, el campo de conocimiento más beneficiado en cuanto a número de proyectos adjudicados en el 2014 ha sido las ciencias biomédicas, con 36% del total (ANPCyT, 2015).

Una tendencia importante también en la última década ha sido el aumento de los recursos humanos destinados a la I+D. En las universidades estatales, los investigadores y becarios de investigación equivalentes a jornada completa (EJC) aumentaron de 19.908 en el 2010 a 21.690 en el 2013. En las universidades privadas, el número de investigadores y becarios EJC es mucho más reducido, creciendo de 1.282 en el 2010 a

1.530 en el 2013. (MENCYT, 2016). Cabe destacar que estos guarismos no incluyen a los investigadores y becarios de CONICET que se desempeñan en las universidades.

El principal cambio desde el año 2007, es la política activa de incorporación de investigadores y, en particular, el otorgamiento de becas para la formación doctoral y postdoctoral por parte del CONICET. Esta política fue consecuencia de un diagnóstico que señalaba el envejecimiento de la población de investigadores CONICET. Así, el número de investigadores CONICET creció de 5.057 en el 2007 a 8.856 en el año 2015. La cantidad de becarios de estudios doctorales y postdoctorales CONICET ascendió de 4.994 y 605 respectivamente en el 2007 a 7.900 y 2.673 en el 2015 (CONICET, 2016). Este crecimiento contribuyó de dos modos a mejorar la actividad de investigación en las universidades, tanto nacionales como privadas: elevando el total de cargos de investigación en éstas y mejorando la formación doctoral de los jóvenes docentes (García de Fanelli, 2016). La presencia de investigadores CONICET en las universidades tuvo lugar además a través de la conformación de nuevas unidades ejecutoras de doble dependencia. Estas unidades son centros de investigación radicados en las universidades, pero que administrativamente también dependen del CONICET (Del Bello, 2012).

Otra política pública a destacar por su probable impacto en la función I+D en las universidades es el Programa de Evaluación Institucional (PEI) creado en el año 2006. Este programa, que cuenta con financiamiento del BID, funciona bajo el ámbito de la Subsecretaría de Evaluación Institucional, perteneciente a la Secretaría de Articulación Científico Tecnológica del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MENCYT). El PEI promueve la evaluación permanente y el mejoramiento continuo de las instituciones pertenecientes al Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, brindando para ello apoyo técnico y económico. En las universidades, el PEI acompaña el proceso de autoevaluación de la función I+D, brindando asistencia técnica y apoyo financiero para su realización; gestiona el proceso de evaluación externa, actuando en la selección y contratación de los expertos que conformarán el comité de evaluadores externo; organiza y acompaña la visita de evaluación externa; brinda asistencia técnica para la elaboración de los planes de mejoramiento, coparticipa con la institución en el financiamiento de estos planes y monitorea su implementación. Hasta marzo de 2016, han finalizado todas las etapas y concretado su plan de mejoramiento, dos universidades nacionales y una privada. Se encuentran en alguna de las etapas previas (autoevaluación, evaluación externa y realización del plan de mejoramiento) 19 universidades nacionales y 6 privadas (PEI, 2016).

Metodología

Para observar el efecto de las políticas de financiamiento del MINCYT y de las de acreditación en la función de investigación de las universidades públicas y privadas con carreras de medicina acreditadas por CONEAU, desplegamos dos estrategias metodológicas, una cuantitativa (análisis de conglomerados o *clusters*) y otra cualitativa (análisis de las resoluciones de acreditación de las carreras de medicina).

Para la realización de la primera estrategia metodológica, construimos una base de datos con indicadores e información disponibles sobre la función de investigación en las universidades públicas y privadas de la Argentina. Los datos considerados comprenden indicadores bibliométricos (cantidad de publicaciones entre 2000 y 2015 y citas hasta 2015 en Scopus referidas a temas médicos en las universidades argentinas), la existencia de programas doctorales acreditados por la CONEAU y tipo de acreditación, la cantidad de proyectos PICT y PICTO financiados por la ANPCyT; la cantidad de investigadores y becarios CONICET que investigan en el campo de la medicina en el año 2015 y la presencia de Unidades Ejecutoras del CONICET.

A los fines de poder caracterizar el desarrollo de la actividad de investigación en el campo de la medicina en las universidades argentinas empleamos el análisis de conglomerados o *clusters* (Anderberg, 1973). Este método permite conformar grupos naturales en un conjunto de datos. Para ello, se trabajó con los valores medios de las variables estandarizadas, al convertirlas en variables con media cero y varianza uno (esto se logra restando a cada observación el valor de la media y dividiendo por el desvío estándar), de forma tal de evitar que la escala de las mismas influya en la clasificación. Luego, se buscó minimizar la distancia entre los valores medios de las nueve variables seleccionadas. De esta manera, se testeó si la cantidad óptima de grupos para minimizar las distancias entre las variables consideradas dentro del grupo y maximizarlas entre grupos eran tres, cuatro o cinco. El resultado obtenido fue que la mejor agrupación considerando estas nueve variables era en tres grupos.

La segunda estrategia consistió en un análisis cualitativo de las 90 resoluciones de acreditación correspondiente al universo de carreras de medicina acreditadas por CONEAU, es decir, 32 carreras -11 pertenecientes a universidades públicas y 21 a universidades privadas-³. Como primer paso, se observó el estado de acreditación

3 Como las carreras deben ser acreditadas por sede, corresponde aclarar que este número incluye el análisis por separado de las carreras pertenecientes a las subsedes de la Universidad Abierta Interamericana (Buenos Aires y Rosario) y del Instituto Universitario Barceló (Buenos Aires, La Rioja y Santo Tomé).

de cada carrera para cada ciclo y fase de acreditación. Cabe señalar que la carrera de medicina fue la primera en ingresar al artículo 43 de la LES. La CONEAU realizó cuatro convocatorias que se organizaron en ciclos y fases (ver Tabla 1).

Tabla 1: Ciclos y fases de acreditación de las carreras de medicina y número de convocatorias de la CONEAU.

Fase	Ciclo			
	Primer ciclo		Segundo ciclo	
	Primera fase	Segunda fase	Primera fase	Segunda Fase
Año	1999-2000	2003-2004	2011	2013
N° de Convocatoria CONEAU	1	2	3	4

Fuente: elaboración propia sobre la base de las Ordenanzas CONEAU N°: 005/99, 041/04, 052/08, 058/1 y de las Resoluciones CONEAU N° 341/03, 385/04, 309/08, 421/13.

En la Tabla 2 se presenta el universo de carreras de medicina acreditadas por CONEAU, según tipo de acreditación.

Tabla 2: Universo de carreras de medicina acreditadas por CONEAU, según tipo de acreditación y tipo de gestión

	Por 3 años con compromisos y recomendaciones en los 2 ciclos	Por 3 años con compromisos y recomendaciones en el primer ciclo y por 6 años (sin compromisos, solo con recomendaciones) en el segundo ciclo	Por 6 años sin compromisos (solo con recomendaciones) en los dos ciclos	Por 3 años con compromisos y recomendaciones en segundo ciclo (no existía en el primer ciclo)	Por 6 años (solo con recomendaciones) en segundo ciclo (no existía en el primer ciclo)	Acreditación provisorio al solo efecto del reconomiento oficial del título	Total
Públicas	2	4	2	3	0	0	11
Privadas	5	11	0	3	1	1	21
Total	7	15	2	6	1	1	32

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las resoluciones de acreditación de CONEAU.

Luego se analizaron los compromisos y/o recomendaciones referidos a la función de investigación, por carrera. A fin de observar en qué aspectos -al interior de la función de investigación- se efectúa la mayor cantidad de cambios como efecto de la acreditación, este análisis se realizó a la luz de las dimensiones en las que se agrupan los estándares de acreditación referidos a las carreras de medicina y plasmados en las RM 535/99 y RM 1314/07, correspondientes al primero y al segundo ciclo respectivamente. Dichas dimensiones son: 1. Contexto Institucional; 2. Plan de estudio y formación; 3.

Cuerpo académico; 4. Alumnos y graduados; 5. Infraestructura y equipamiento. En todas las dimensiones se puso el foco en la función de investigación.

4. Resultados del análisis de conglomerados o *clusters*

En esta sección procederemos a agrupar las instituciones en los tres grupos que arrojó el análisis de conglomerados o *clusters* explicado en el apartado metodológico. (Ver Tabla 3).

Tabla 3: Grupos de universidades e institutos universitarios con carrera de medicina acreditadas por CONEAU

Universidad Nacional de Cuyo	Universidad de Morón	Instituto Universitario de Ciencias de la Salud. Barceló
Universidad Nacional de Rosario	Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)	Universidad Abierta Interamericana (UAI)
Universidad Favaloro	Instituto Universitario Italiano de Rosario	Universidad Adventista del Plata
Universidad Nacional del Sur	Universidad Nacional de La Rioja	Universidad Católica de Cuyo
Universidad Nacional de Córdoba	Universidad Católica de Córdoba	Universidad de Mendoza
Universidad Austral	Instituto Universitario CEMIC	Universidad del Aconcagua
Universidad Nacional de La Plata	Universidad Católica Argentina	Universidad del Salvador
Instituto Universitario Escuela de Medicina del Hospital Italiano	Universidad Maimónides	Universidad FASTA
Universidad Nacional de Tucumán	Universidad Nacional del Nordeste	Universidad Nacional de Comahue
		Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
		Universidad Nacional del Litoral

Fuente: elaboración propia sobre la base de tipo de acreditación de la carrera de medicina (1999-2013), publicaciones y citaciones en SCOPUS referidas al área de medicina (2000-2015), presencia o ausencia de carreras de doctorado en medicina, cantidad de PICT y PICTOs en ciencias médicas o afines -histórico-, cantidad de becarios e investigadores CONICET en ciencias de la Salud al 2015 y presencia o ausencia de unidades ejecutoras del CONICET en ciencias de la salud al 2015.

La Tabla 3 muestra que el primer grupo está compuesto en mayor medida por universidades públicas (6 públicas y 3 privadas), el segundo grupo está compuesto principalmente por universidades privadas (son 7 privadas y sólo 2 públicas), mientras que el tercer grupo está compuesto en mayor medida por privadas (8 privadas y 3 públicas.)⁴.

El grupo A, es el que tiene mayor cantidad de publicaciones promedio en medicina, así como mayor cantidad de citaciones promedio y matrícula en medicina –ver Tabla 4⁵. Además, este grupo es el de universidades de mayor trayectoria promedio (año promedio de creación de la carrera de medicina 1956). La mayoría de las instituciones tienen doctorado en medicina y es el grupo que mejores resultados obtuvo en las acreditaciones. Las únicas tres instituciones que siempre acreditaron por 6 años (la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Nacional de Tucumán y el Hospital Italiano) pertenecen a este grupo. Son el grupo con mayor cantidad promedio de PICT y PICTOS, así como de investigadores y becarios CONICET. Y todas las instituciones del grupo cuentan con al menos una Unidad Ejecutora del CONICET.

Tabla 4: Valores promedio de cada grupo de los variables utilizadas para armar la clasificación y otras variables consideradas relevantes.			
	A	B	C
Publicaciones en Medicina de 2000-2015	961	163	126
Citaciones en Medicina de 2000-2015	12,34	1826	1504
Doctorados en Medicina o afines	0,9	1,0	0,0
Matrícula de Medicina	2657	773	1.115
Gestión	1,3	1,8	1,7
Año de creación	1956	1989	1999
Acreditaciones*	2	1,6	1,3
PICT	24	0,7	1,5
PICTO	3	0,3	0,5
Unidades Ejecutoras	1	0,3	0,0
Investigadores CONICET	39	4,1	0,7
Becarios CONICET	42	3,4	0,9

Fuente: Elaboración propia

Notas: *La variable tipo de acreditación tomó los siguientes valores: 3: si todas las veces que acreditó lo hizo por 6 años; 2: si acreditó la primera vez por 3 años y la segunda vez por 6 años; 1: si todas las veces que acreditó lo hizo por 3 años; 0: si solo acreditó al solo efecto del reconocimiento oficial del

4 Para esta investigación no se pudo tomar la Universidad de Buenos Aires (UBA) debido a que la carrera de Medicina nunca fue presentada para la acreditación de la CONEAU. Para mayor información sobre este tema puede consultarse a Finochiaro, A. (2004). *UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria*. Documento de Trabajo N°12. Serie "Documento de Trabajo" de la Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.

5 Cabe aclarar que se ha tomado el total de publicaciones y citaciones, y no la cantidad por profesor o investigador. Estos indicadores nos hablan de producción pero no de productividad. Asimismo, si bien se presenta la matrícula promedio en medicina, esta no fue una variable considerada para conformar los grupos. En particular el grupo A tiene universidades con muchos alumnos, como son la Universidad Nacional de la Plata y la Universidad Nacional de Rosario que elevan el valor promedio de la matrícula.

título (como proyecto). Cabe señalar que en el caso de las universidades con más de una sede, para este análisis se consideró el mejor resultado acreditación de todas las sedes. Asimismo, se consideró el total de publicaciones y citaciones en SCOPUS por universidad (no por sede), para el área de medicina.

El grupo B tiene la particularidad de que todas las instituciones ofrecen programa doctoral, es el segundo en cantidad de publicaciones y citaciones promedio en medicina (no obstante en esta variable no hay diferencias significativas con el grupo C. Inclusive, algunas universidades de este grupo tienen menos publicaciones y citaciones que algunas del grupo C), así como en acreditaciones, en cantidad de becarios e investigadores del CONICET y en Unidades Ejecutoras del CONICET. La carrera de medicina tiene una antigüedad promedio muy similar a la del grupo 3. Y es el grupo que presenta el menor promedio de cantidad de proyectos PICT y PICTO.

El grupo C es el tercero en cantidad de publicaciones y citaciones promedio en Scopus, en cantidad promedio de investigadores y becarios del CONICET, ninguna institución tiene programa doctoral ni Unidad Ejecutora del CONICET y es el que presenta menor valor promedio en las acreditaciones. No obstante, han obtenido un promedio de proyectos PICT y PICTO superiores al grupo B. Respecto de la matrícula promedio, se encuentra en un punto intermedio entre ambos grupos. Cabe aclarar que algunas instituciones de este grupo tienen una mayor cantidad de publicaciones y citaciones que algunas del grupo B; por ejemplo: Universidad Nacional del Litoral; Universidad Nacional del Centro y Universidad del Salvador. No obstante, tomando el conjunto de variables, quedan ubicadas en este grupo.

Resultados del análisis de las resoluciones de acreditación de las carreras de medicina

En la Tabla 5 se presenta el universo de carreras de medicina acreditadas por CONEAU, según tipo de acreditación.

Tabla 5: Universo de carreras de medicina acreditadas por CONEAU, según tipo de acreditación y tipo de gestión.

Acreditación lograda	Por 3 años con compromisos y recomendaciones en los 2 ciclos	Por 3 años con compromisos y recomendaciones en el primer ciclo y por 6 años (sin compromisos, solo con recomendaciones) en el segundo ciclo	Por 6 años sin compromisos (solo con recomendaciones) en los dos ciclos	Por 3 años con compromisos y recomendaciones en segundo ciclo (no existía en el primer ciclo)	Por 6 años (solo con recomendaciones) en segundo ciclo (no existía en el primer ciclo)	Acreditación provisoria al solo efecto del reconocimiento oficial del título (los proyectos de carreras sólo pueden obtener este tipo de acreditación)
Tipo de Gestión						
Pública	Universidad Nacional de La Plata	Universidad Nacional de Córdoba	Universidad Nacional de Cuyo	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires		
	Universidad Nacional del Comahue	Universidad Nacional de La Rioja	Universidad Nacional de Tucumán	Universidad Nacional del Litoral		
		Universidad Nacional de Rosario		Universidad Nacional del Sur		
		Universidad Nacional del Nordeste				
Privada	Instituto Universitario CEMIC	Instituto Universitario de Ciencias de la Salud. Barceló. (Sede La Rioja)		Instituto Universitario de Ciencias de la Salud. Barceló. Sede Santo Tomé	Instituto Universitario Escuela de Medicina del Hospital Italiano	Universidad FASTA
	Instituto Universitario de Ciencias de la Salud. Barceló (sede Buenos Aires)	Universidad Abierta Interamericana (Sede Buenos Aires)		Instituto Universitario Italiano de Rosario		
	Universidad de Mendoza	Universidad Abierta Interamericana (Sede Rosario)		Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires		
	Universidad de Morón	Universidad Adventista del Plata				
	Universidad del Salvador	Universidad Austral				
		Universidad Católica de Córdoba				
		Universidad Católica de Cuyo				
		Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales				
		Universidad del Aconcagua				
		Universidad Favaloro				
	Universidad Maimónides					

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las 90 resoluciones de acreditación de CONEAU.

A partir de un primer análisis del universo de carreras de medicina acreditadas surge que solo dos públicas -Nacional de Cuyo y Nacional de Córdoba- alcanzaron o superaron el perfil previsto en los estándares de acreditación plasmados en las Resoluciones Ministeriales 535/99 y 1314/07; y acreditaron por seis años. También la carrera de medicina del Instituto Universitario del Hospital Italiano (privado) acreditó por seis años en el segundo ciclo (no existía cuando se realizó la primera convocatoria ya que esta carrera se creó en el año 2001). No obstante, se observa que 15 carreras –cuatro públicas y once privadas- si bien acreditaron solo por tres años con compromisos de mejora en el primer ciclo; en el segundo ciclo lograron acreditar por seis años demostrando así que, pasado un periodo de tiempo, pudieron adaptarse al perfil de calidad requerido por los estándares.

El resto de las 13 carreras (2 públicas y 11 privadas) no alcanzaron en la primera fase del proceso de acreditación el perfil señalado en los estándares, por lo que acreditaron por 3 años con compromisos de mejoramiento en los dos ciclos. Dicha acreditación se les extiende a todas por 3 años más en la segunda fase, lo que implica un cumplimiento -al menos parcial- de cada uno de los compromisos asumidos con CONEAU en la fase previa.

A continuación, se presenta una síntesis del análisis de los compromisos referidos a la función de investigación y asumidos por las instituciones ante CONEAU a fin de alcanzar el perfil de calidad previsto en los estándares de acreditación. También se analizan las recomendaciones realizadas por CONEAU sobre esta función.

Análisis de compromisos y recomendaciones

Como ya se dijo, el análisis de compromisos y recomendaciones de cada una de las carreras acreditadas se realizó a la luz de las dimensiones en las que se agrupan los estándares de acreditación referidos a las carreras de medicina y plasmados en las RM 535/99 y RM 1314/07, correspondientes al primero y al segundo ciclo respectivamente. Estas dimensiones son: 1. Contexto Institucional; 2. Plan de estudio y formación; 3. Cuerpo académico; 4. Alumnos y graduados; 5. Infraestructura y equipamiento. En todas las dimensiones se puso el foco en la función de investigación.

Los resultados de este análisis se presentan por grupos de carrera según tipo de acreditación (Ver Tablas 6 y 7)⁶.

Tabla 6: Número y porcentaje del 'total de compromisos y recomendaciones' y de 'compromisos y recomendaciones referidos sólo a la función de investigación', por grupo de carreras -según tipo de acreditación-.

	Grupo de carreras que acreditaron por 3 años con compromisos y recomendaciones en los dos ciclos (2 públicas y 5 privadas).				Grupo de carreras que acreditaron por 3 años con compromisos y recomendaciones en el primer ciclo y por 6 años (sin compromisos, solo con recomendaciones) en el segundo ciclo (4 Públicas y 11 Privadas).				Grupo de carreras que acreditaron por 6 años sin compromisos (solo con recomendaciones) en los dos ciclos (2 públicas).				Grupo de carreras que acreditaron por 3 años con compromisos y recomendaciones en segundo ciclo (no existían en el primer ciclo) (3 públicas y 3 privadas).				Grupo de carreras acreditadas por 6 años (solo con recomendaciones) en segundo ciclo (no existía en el primer ciclo) (1 privada).			
	C		R		C		R		C		R		C		R		C		R	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Total de compromisos y recomendaciones	100	100	41	100	206	100	119	100	nc	24	100	19	100	25	100	nc	3	100		
Compromisos y recomendaciones referidos a la función de investigación	24	24	10	24	49	24	21	18	nc	4	17	2	11	9	36	nc	0	0		

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las 90 Resoluciones de acreditación de la CONEAU

Un primer análisis nos indica que el porcentaje de compromisos y recomendaciones relacionados con la función de investigación es menor al 40% del total en todos los grupos. De hecho, en la mayoría de los grupos, este porcentaje ronda entre el 11 y 24 por ciento. Esto se debe a que la evaluación entre el perfil señalado en los estándares y la realidad de cada carrera arrojó una serie de compromisos y recomendaciones vinculados a otras funciones sustantivas como la docencia y la extensión.

6 Para este análisis no se tomó en cuenta la carrera de Medicina de la Universidad FASTA debido a que ésta, de acuerdo a la normativa vigente, acreditó provisoriamente al solo efecto del reconocimiento del título.

Tabla 7: Número y porcentaje de 'compromisos y recomendaciones referidos sólo a la función de investigación', por dimensiones de análisis, por grupo de carreras -según tipo de acreditación-.

Dimensión	Grupo de carreras que acreditaron por 3 años con compromisos y recomendaciones en los dos ciclos (2 públicas y 5 privadas).				Grupo de carreras que acreditaron por 3 años con compromisos y recomendaciones en el primer ciclo y por 6 años (sin compromisos, solo con recomendaciones) en el segundo ciclo (4 Públicas y 11 Privadas).				Grupo de carreras que acreditaron por 6 años sin compromisos (solo con recomendaciones) en los dos ciclos (2 públicas).				Grupo de carreras que acreditaron por 3 años con compromisos y recomendaciones en segundo ciclo (no existían en el primer ciclo) (3 públicas y 3 privadas).				Grupo de carreras acreditadas por 6 años (solo con recomendaciones) en segundo ciclo (no existía en el primer ciclo) (1 privada).			
	C		R		C		R		C		R		C		R		C		R	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1. Contexto Institucional	3	13	0	0	16,5	34	5,5	26	nc	1,5	38	0,5	25	0,5	6	nc	0	0	0	0
2. Plan de estudio y formación	7	29	6	60	8	16	5,5	26	nc	1	25	0	0	3	33	nc	0	0	0	0
3. Cuerpo académico	11	46	4	40	18,5	38	9	43	nc	1,5	38	0,5	25	4,5	50	nc	0	0	0	0
4. Alumnos y graduados	0	0	0	0	0	0	0	0	nc	0	0	0	0	0	0	nc	0	0	0	0
5. Infraestructura y equipamiento	3	13	0	0	6	12	1	5	nc	0	0	1	50	1	11	nc	0	0	0	0
Total referidos a investigación	24	100	10	100	49	100	21	100	nc	4	100	2	100	9	100	nc	0	0	0	100

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las 90 Resoluciones de acreditación de la CONE-AU

Al realizar un análisis por dimensión, se observa que la mayor cantidad de compromisos y recomendaciones referidas a la función de investigación se da en primer lugar en la dimensión 'cuerpo académico' para todos los grupos de carreras bajo análisis. En segundo lugar, aparece la dimensión 'plan de estudio y formación', luego 'contexto institucional' y en cuarto lugar 'infraestructura y equipamiento'. No se hallaron compromisos y recomendaciones referidos a la función de investigación en la dimensión 'alumnos y graduados'.

Una síntesis del contenido de compromisos y recomendación al interior de cada dimensión, se presenta en la Tabla 8.

Tabla 8: Síntesis del contenido de compromisos y recomendaciones, por dimensión.

Dimensión	Síntesis de contenido de Compromisos y Recomendaciones
1. Contexto institucional	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Elaboración e implementación de políticas institucionales referidas a la ⇒ Creación de líneas prioritarias de investigación. ⇒ Mejorar la estructura y gestión de la I+D. ⇒ Mejora del presupuesto destinado a la investigación. ⇒ Promover y consolidar convenios institucionales. ⇒ Creación de institutos de investigación. ⇒ Crear / consolidar los sistemas de evaluación de proyectos de investigación y de ⇒ Financiamiento de proyectos de investigación, fomento de los concursos internos de proyectos de investigación, difusión de las actividades de investigación.
2. Plan de estudio y formación	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Incorporación de alumnos a proyectos de investigación. ⇒ Inclusión de la materia de metodología de investigación u otras similares. ⇒ Fomento de la realización de investigaciones sobre el plan de estudios, la deserción, etc.
3. Cuerpo académico	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Aumento de dedicaciones docentes. ⇒ Formación en investigación de los docentes ⇒ Fomento de una carrera de investigador, categorización de investigadores. ⇒ Incorporación de becarios de investigación, otorgamiento de becas de ⇒ Promoción de la incorporación de docentes a los proyectos de investigación. ⇒ Financiamiento de proyectos de investigación, fomento de los concursos internos de proyectos de investigación, difusión de las actividades de investigación <p>* Varios de estos aspectos se encontraron tanto en la dimensión Contexto institucional como en Cuerpo académico.</p>
4. Alumnos y graduados	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ No se encontraron. <p>* Los aspectos referidos, por ejemplo, a la necesidad de incorporar alumnos a los proyectos de investigación, corresponden a la dimensión 'Plan de estudio y formación'.</p>
5. Infraestructura y equipamiento	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Construcción de lugares específicos para investigadores. ⇒ Construcción y mejora de Laboratorios. ⇒ Mejora de biblioteca (acervo bibliográfico y bases de datos).

Fuente: elaboración propia sobre el análisis de compromisos y recomendaciones presentes en las resoluciones de acreditación de la CONEAU.

Análisis de tipos de acreditación, compromisos y recomendaciones para los tres grupos pertenecientes al análisis de cluster

A fin de relacionar ambas estrategias metodológicas, a continuación se presenta un análisis de los tipos de acreditación (Tabla 9) y de los compromisos y recomendaciones (Tabla 10) según los grupos surgidos del análisis de *cluster*.

Tabla 9: Universidades según Grupos del análisis de Cluster y valor asignado según tipo de acreditación*.

Cluster Grupo A		Cluster Grupo B		Cluster Grupo C	
Universidad	Valor asignado según tipo de acreditación	Universidad	Valor asignado según tipo de acreditación	Universidad	Valor asignado según tipo de acreditación
Universidad Nacional de Cuyo	3	Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales	2	Instituto Universitario de Ciencias de la Salud. Barceló. (Sede La Rioja)	2
Universidad Nacional de Tucumán	3	Universidad Nacional de La Rioja	2	Universidad Abierta Interamericana (Sede Buenos Aires)	2
Instituto Universitario Escuela de Medicina del Hospital Italiano	3	Universidad Católica de Córdoba	2	Universidad Adventista del Plata	2
Universidad Nacional de Córdoba	2	Universidad Maimónides	2	Universidad Católica de Cuyo	2
Universidad Nacional de Rosario	2	Universidad Nacional del Nordeste	2	Universidad del Aconcagua	2
Universidad Austral	2	Universidad de Morón	1	Universidad Nacional del Comahue	1
Universidad Favaloro	2	Instituto Universitario Italiano de Rosario	1	Universidad de Mendoza	1
Universidad Nacional del Sur	1	Instituto Universitario CEMIC	1	Universidad del Salvador	1
Universidad Nacional de la Plata	1	Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires	1	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	1
				Universidad Nacional del Litoral	1
				Universidad FASTA	0

Fuente: elaboración propia.

* Valores asignados: 0= provisoria / proyecto; 1= siempre por 3 años; 2= primer ciclo por 3 años, segundo ciclo por 6 años; 3= siempre por 6 años

Puede observarse que las tres universidades que acreditaron siempre por 6 años pertenecen al grupo A del análisis de *cluster*. Tanto el grupo B como el grupo C poseen cinco universidades que acreditaron por 3 años en el primer ciclo y por 6 años en el segundo. Asimismo, ambos grupos poseen un número similar de universidades que nunca acreditaron su carrera de medicina por 6 años, sino por 3.

En la Tabla 10 se presenta una síntesis del número de compromisos y/o recomendaciones para los tres grupos que surgieron del análisis de *cluster*.

Tabla 10: Síntesis del número Compromisos y/o Recomendaciones. Total y referidos a la función de investigación.

	Cluster Grupo A		Cluster Grupo B		Cluster Grupo C	
	N°	%	N°	%	N°	%
N° Total de Compromisos y/o Recomendaciones	126	100	142	100	213	100
N° Compromisos y/o Recomendaciones referidos a investigación por dimensión:						
Contexto Institucional	5	32	7	22	11	20
Plan de estudio y formación	4	29	9	29	11	20
Cuerpo Académico	6	39	12	41	23	43
Alumnos y graduados	0	0	0	0	0	0
Infraestructura y equipamiento	0	0	2	7	9	17
N° Total de Compromisos y/o Recomendaciones referidos a investigación	14	11	29	20	54	25

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las 90 Resoluciones de acreditación de la CONE-AU

Al analizar los números y porcentajes de la Tabla 10 se observa que el Grupo A del análisis del *cluster* posee la menor cantidad de compromisos y/o recomendaciones tanto ‘totales’ como las referidos a la ‘función de investigación’. El grupo B posee una cantidad mayor de compromisos y/o recomendaciones para la mejora que el A y el C mayor que el B.

Como era de esperar, las universidades que en el análisis de *cluster* quedaron en el grupo A son las que tienen un menor número de compromisos y recomendaciones para la mejora referidas a la función de investigación. Para los tres grupos la mayor cantidad de recomendaciones se da en la dimensión ‘Cuerpo Académico’.

Conclusiones

Del análisis realizado en los apartados anteriores concluimos que, también cuando se mantiene constante el campo disciplinar, el efecto de la política de acreditación de carreras de grado en la función de investigación es mayor en aquellas

universidades con menor desarrollo de investigación, sean éstas de gestión pública o privada. Éstas debieron alcanzar -a través del cumplimiento de compromisos y/o recomendaciones- el perfil de calidad exigido en los estándares (isomorfismo coercitivo y normativo).

Las universidades de gestión pública y aquellas universidades de gestión privada cuyo perfil institucional está -de acuerdo a la tipología creada en nuestra investigación anterior (Adrogué et al. 2014 y 2015)- más orientado a la investigación pueden concursar más exitosamente -dada su mayor calidad previa- en lo que respecta a la obtención de fondos para la investigación y radicación de investigadores y becarios reproduciendo así lo que Merton (1968) denomina “efecto Mateo” refiriéndose a la cita bíblica de San Mateo 13, 12 *“porque al que tiene se le dará más todavía y tendrá en abundancia, pero el que no tiene se le quitará aun lo que tiene”*.

Se espera que una mayor articulación entre las políticas de aseguramiento de la calidad implementadas por la CONEAU y las de financiamiento de la investigación impulsadas desde el MINCYT genere mejores condiciones para la mejora de esta función en cada una de las instituciones universitarias, sean éstas de gestión pública o privada, más orientadas a la docencia o a más orientadas a la investigación. Esto exige la implementación de una mayor cantidad y calidad de políticas públicas de financiamiento a la investigación “no competitivas” vinculadas a los procesos de acreditación, lo que generaría otro tipo de “efecto Mateo”: *“Bienaventurados los afligidos, porque serán consolados”* (Mateo 5, 4). Pero, además, se requiere de nuevos liderazgos internos e innovadores (Clark, 1983 y 2004).

Como hipótesis, sostenemos que estos nuevos liderazgos internos se caracterizan por aprovechar no solo los instrumentos ya analizados en esta investigación, sino también -y principalmente- por generar nuevas oportunidades de crecimiento e impacto de la investigación a través de la explotación de otros instrumentos de política pública y/o institucional como son los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS)⁷ y las Unidades de Vinculación Tecnológica (UVT)⁸, la creación de redes y asociaciones y la transferencia de esos conocimientos a su entorno local, nacional, regional e internacional. Será a través de un nuevo análisis donde, por un

7 Los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) son proyectos de investigación que: Están orientados al desarrollo de tecnologías asociadas a una oportunidad estratégica o a una necesidad de mercado o de la sociedad debidamente explicitada. Están dirigidos a la generación de productos, procesos, prospectivas o propuestas;

8 Las Unidades de Vinculación Tecnológica (UVT) son entidades a las cuales pueden recurrir las empresas cuando planifican la presentación de un proyecto, dado que brindan asistencia a la formulación y a la vinculación entre Instituciones de Ciencia y Tecnología y el sector privado. (<http://www.agencia.mincyt.gob.ar/frontend/agencia/post/415>)

lado, se incorporen estos indicadores referidos a la innovación tecnológica y, por otro, se profundice con un estudio de casos -seleccionados entre las universidades con carreras de medicina acreditadas por la CONEAU y pertenecientes a los distintos grupos (A-B-C; con diferente tipo de acreditación-), la forma en la que abordaremos esta nueva hipótesis planteada.

Referencias bibliográficas

- Adrogué, C., Corengia, A., García de Fanelli, A. y Pita Carranza, M.** (2014). La investigación en las universidades privadas de la Argentina. Cambios tras las políticas de aseguramiento de la calidad y financiamiento competitivo. *Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 73-91.
- Adrogué, C., Corengia, A., García de Fanelli, A. y Pita Carranza, M.** (2015). Políticas públicas y estrategias para el desarrollo de la investigación en las universidades privadas argentinas. *Education Policy Analysis Archives* (Archivos Analíticos de Política Educativa, revista multilingüe). ISSN 1068-2341. 23 (2), 1-34. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1831>.
- ANPCyT** (2015). Informe de Gestión 2014. Recuperado de <http://www.agencia.mincyt.gob.ar/upload/Informe%20de%20Gesti%C3%B3n%202014%20ANPCyT.pdf>.
- Anderberg, M.R.** (1973). *Cluster Analysis for Applications*. New York: Academic Press.
- Barsky, O.; Corengia, A.; Flieger, José; Michelini, G.** (2016). *La investigación en la universidad privada argentina*. Buenos Aires: CRUP. ISBN 978-987-29720-3-5.
- Campos, S.** (2012). *La acreditación de carreras de Medicina en la Argentina: entre la danza ritual y la mejora de la calidad. Un estudio de casos* (Tesis de Doctorado). Escuela de Educación. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Clark, B.** (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B.** (2004). *Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts*. Maidenhead: The Open University Press-McGraw-Hill.
- CONEAU** (2012). *Avances de gestión desde la evaluación institucional 2008-2010*. Buenos Aires: CONEAU. Recuperado de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/publicaciones/documentos/AvancesdeGestion.pdf>.
- CONEAU** (2015). *Seminario Internacional Experiencia y Perspectivas de Evaluación y Acreditación Universitaria en Iberoamérica, junio 2015*.

- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)** (2016). *El CONICET en cifras*. Recuperado de <http://www.conicet.gov.ar/acerca-de-conicet-en-cifras/>
- Corengia, A.** (2010). *Impacto de las políticas de evaluación y acreditación en universidades de la Argentina. Estudio de casos* (Tesis de Doctorado). Escuela de Educación. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Corengia, A.** (2015). *El impacto de la CONEAU en universidades argentinas*. Buenos Aires: Teseo. Prólogo de Juan Carlos del Bello y Julio Durand. ISBN: 978-987-723-019-2.
- Del Bello, J. C.** (2012). La política de financiamiento estatal del sistema universitario argentino: planificación, funcionamiento real y una agenda de temas pendientes. En R. San Martín (Ed.). *Financiamiento de la Universidad. Aportes para el debate* (pp. 59-139). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Colección de Educación Superior.
- Del Bello, J.C., Barsky O. y Giménez, G.** (2007). *La Universidad Privada Argentina*. Buenos Aires: Editorial del Zorzal.
- Datthey, K; Westerheijden, D.F.y Hofman, W.A.** (2014). Impact of accreditation on public and private universities: a comparative study. *Tertiary Education and Management*, 20(4), 307-319.
- Dill, D.** (1998). Evaluating the “Evaluative State”: implications for research in higher education, *European Journal of Higher Education*, 33(3), 361-377.
- DiMaggio, P.J. y Powell, W.W.** (1991). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organization Fields. En W.W. Powel W.W. y P.J. DiMaggio (Eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (pp. 63-82). Chicago: University of Chicago Press.
- Finochiaro, A.** (2004). *UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria*. Documento de Trabajo N°12. Serie “Documento de Trabajo” de la Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.
- García de Fanelli, A.** (2016). Argentina. En J.J. Brunner (Ed.) *Informe de la Educación Superior en Iberoamérica 2016*. Santiago de Chile: CINDA. En prensa.
- García de Fanelli, A. y Corengia, A.** (2015) Public policies for quality assurance and research funding: their impact on private universities in Argentina. En J. Delgado y G. Gregorutti (Eds.) *Private Universities in Latin America: Research and Innovation in the Knowledge Economy* (pp. 51-78). New York: Palgrave-Macmillan.
- Gregorutti, G.J. y Bon Pereira, M.V. (2013).** Acreditación de la universidad privada ¿es un sinónimo de calidad? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 123-139.

- Guaglianone, A.** (2013). *Políticas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas*. Buenos Aires: Teseo.
- Landoni, P.** (2008). Isomorfismo y calidad: redefiniendo los espacios públicos y privados en la educación superior uruguaya. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 17(1), 183-202.
- Lemaitre, M. J. y Zenteno, M. E. (Eds).** (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior Informe 2012*. Santiago de Chile: Unión Europea, Universia - CINDA.
- Ley de Educación Superior (LES)** N° 24.521 (1995). Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html
- Merton, T.** (1968). The Mathew effect in science. *Science*, 159(3810), 56-63. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1126/science.159.3810.56>
- Ministerio de Educación** (2014). Anuario 2011 de Estadísticas Universitarias. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, e Innovación Productiva (MINCYT)** (2016). *Indicadores de Ciencia y Tecnología Argentina 2013*. Buenos Aires, Argentina: MINCYT. Recuperado de <file:///C:/Users/Ana/Downloads/indicadores-de-ciencia-y-tecnologia-argentina-edicion-2013.pdf>
- PEI (Programa de Evaluación Institucional).** (2016). Disponible en http://www.pei.mincyt.gob.ar/el_programa.php
- Robledo, M.R.** (2016). *Las Agencias de Aseguramiento de la Calidad y su contribución a la gobernanza de los Sistemas de Educación Superior. Los casos de Argentina y Chile*. (Tesis doctoral). Universidad de Palermo. Argentina.
- Salto, D. J.** (2016). *Regulation through Accreditation in Argentine Graduate Education: Regulatory Policies and Organizational Responses [Regulación a través de la Acreditación en el Posgrado Argentino: Políticas Regulatorias y Respuestas Organizacionales]* (Tesis Doctoral). State University of New York at Albany, Albany, NY.
- Stensaker, B; Langfeldt, L; Harvey, L.; Huisman, J. y D. Westerheijden** (2011). An in-depth study on the impact of external quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 465-478.
- Villanueva, E.** (2008) "La acreditación en contexto de cambio: el caso de las carreras de ingeniería en la Argentina". *Revista Avaliação*, 13(3), 793-805.

La evaluación en la educación superior: un escenario para la construcción de democracia

RODRIGO JARAMILLO ROLDÁN

rodrigo.jaramillo1@udea.edu.co / rjaram857@gmail.com

Profesor Titular de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia

Educación superior y procesos de humanización

Los procesos de democracia desde la educación confluyen en el tema de la humanización recurrentemente. Por ello se hace necesario considerar que el deterioro de los procesos de humanización en la educación superior ha devenido con el carácter de mercancía que esta ha adquirido. En gran medida es un fenómeno que se ha dado paralelamente con la alusión al tema de la calidad, lo que a su vez ha estado ligado con las confusiones en torno a la evaluación y su marcado interés en la medición.

El neopositivismo y las concepciones funcionalistas que apoyan un liberalismo económico que da vía libre a procesos de privatización y restringe la participación de las personas, se configuran en argumentos ideológicos significativos que favorecen la mercantilización de la educación. Esta nueva dinámica posibilita que se instauren nuevas formas de vida social coherentes con la estratificación y la comprensión de los actores como funcionarios que cada vez requieren menos destrezas para ejecutar sus funciones, a la vez que se imponen falsos consensos sociales que opacan los procesos participativos, así como prácticas educativas y pedagógicas que se adecúan al predominio de la uniformidad y la estandarización.

Los espacios que antes correspondían al ámbito de lo educativo entran a ser cubiertos por cuestiones de segundo orden como la calidad, el ranking, el crédito y el estándar. Mientras crece el apego por el resultado inmediato, el certificado y la apariencia, se pierde sintonía con las realidades de las personas. Estado deprimente de la universidad que, como diría Hoyos citado por Sánchez (2000), *“tiene nostalgia de modernidad, de enciclopedia, de verdad objetiva, de eficiencia y productividad”*.

Es preocupante que en la universidad colombiana los procesos evaluativos se reduzcan a un acto de medición desconociendo los ricos fenómenos que acontecen

en las aulas y sus entornos sociales. Es por ello que se debe reivindicar la evaluación en su sentido pedagógico, pues con su valor formativo contribuye al bienestar y la sana convivencia entre los seres humanos. Este acto bien podríamos denominarlo de pedagogización. Despedagogizar la evaluación implica sacarla del contexto en el cual ha tenido su mayor incidencia y sentido en términos de formación. Es decir, como factor que posibilita el diálogo, la reflexión y por ende los procesos participativos, cuando se impone el paradigma de la calidad se cae en el olvido de las personas.

Con esta tendencia se impone la medición como criterio central de la evaluación, proliferando el afán por los productos y los indicadores como los principales garantes de la eficiencia, la eficacia, la rentabilidad, la uniformidad y la certificación, erigiéndose en nuevas formas de control social desde la educación para mantener el status quo o como diría García Fontalvo (2015):

Un sistema educativo en el que la calidad se viste con cierto ropaje putrefacto, como sucede con cualquier régimen que da prelación al consumismo y el crecimiento económico, fenece tristemente derrotado por los vicios de la corrupción.

Oponerse al imperio de la calidad es uno de los más importantes imperativos éticos del maestro para el siglo XXI puesto que con ello entra en defensa de la educación en su sentido formativo. Ello significa que el maestro se asume como actor social activo que toma protagonismo en recuperar la tarea humanizadora de la educación. En términos equivalentes el maestro obra como líder de la rehumanización desde su ejercicio pedagógico. Esta tarea le implica asumir nuevos roles para recobrar el espacio general de la educación y de los educadores, emprender nuevos retos para exaltar su oficio como formador, asumir otras comprensiones respecto al tiempo escolar y social, recrear sentidos y significaciones de la educación y de los procesos formativos para tiempos de incertidumbre y contribuir a la transformación social desde las prácticas pedagógicas.

Considerar nuevos horizontes para el maestro significa reconocer su intervención social frente a una humanización desde la educación y considerarlo factor clave para la revaloración de la educación y la superación de los radicalismos a través de los procesos de formación. Implica abandonar el rol pasivo que le había sido asignado desde un funcionalismo estructural, para la sociedad industrial. Por ello es imprescindible introducir un análisis sobre las implicaciones de los tiempos dedicados a los estudiantes y otras realidades humanas en la educación, su nuevo reto tiene que ver con acompañar la creación de sentidos para tiempos de incertidumbre.

Reflexionar acerca del papel de la pedagogía en la humanización durante la posmodernidad, exige intentar identificar los nuevos retos que debe asumir el maestro en tiempos de incertidumbre y vida líquida para priorizar la razón argumentada frente a la razón instrumental. Por tanto, hay que tratar de explicar y entender los acontecimientos de la educación desde una concepción del hombre como creador de sentidos, gestor de tiempos y acontecimientos diversos en el aula y por fuera de ella.

Un asunto clave en las investigaciones del autor de estas reflexiones concierne a los usos y efectos de la noción de calidad en la educación en Colombia entre 1991 y el 2016. Ello le ha permitido afinar la mirada en torno a la presunción acerca de los giros lexicales sobre la calidad, permitiendo establecer de qué manera se ha hecho constante la polución de términos que tras la excusa de la calidad atentan contra lo humano. Es el caso de los estándares de calidad y eficiencia de las administraciones universitarias, formación por competencias, estándares de competencias, entre otros. De igual manera, se identifican expresiones que requirieron de mayor nivel de profundidad en el análisis para entender su intencionalidad, pues mediante una extraña combinación, se concibe la calidad como expresión identificatoria de equidad y libre acción de los individuos. Es por ello que tras la excusa de la calidad se acuñan expresiones aparentemente inocentes, pero altamente incompatibles en términos de humanización, como “capital social” y “capital de conocimiento”, emprendimiento, relación universidad-empresa-Estado, empresarios con la educación y por la educación, entre otros.

La caracterización de la educación superior colombiana para el período mencionado también llevó a considerar el tránsito de la valoración de la educación del ámbito social al mercantil. En este caso se destaca el emprendimiento de acciones desde las políticas públicas para acentuar su carácter de servicio con lo cual se incentiva su valoración como campo de inversión privada y la supeditación al libre juego del mercado. Esta dinámica se acompaña de nuevos léxicos característicos, como el caso de los créditos, las competencias, el libre juego de las fuerzas de mercado y la respuesta a los clientes.

A la par de la tendencia anterior y como complemento de ella, se ha identificado el énfasis por la estandarización y la prevalencia del neopositivismo en educación. Instaurando la evaluación de la calidad desde el imperio de los indicadores, con énfasis en el aseguramiento de la calidad y la despedagogización de la evaluación, al asumirla enteramente como medición. Sin embargo, lo más traumático que comienza a acontecer está relacionado con el nuevo rol que van asumiendo los profesionales de la educación, en términos de controladores de los estudiantes, cuidanderos de aula, informantes de actos de indisciplina, especialistas en medición y verificadores del cumplimiento de los estándares.

El análisis de usos con la noción de calidad ha venido corroborando lo expresado con respecto a los indicadores y las consecuencias para los procesos de humanización desde la educación. Se constata lo reiterativo que ha sido el hecho de que cualquier inconveniente asociado a la educación queda reducido a un problema de mala calidad. Si pudiera hablarse en este contexto de desalojos, bien podría decirse que la educación ha venido siendo desplazada por la instrucción y los manuales de funciones del lugar ocupado en la modernidad en términos de interacción social, a medida que se pusieron los énfasis en el tema de la calidad y en la medida en que dicha noción ha obrado como factor de control y exclusión. Con lo cual podría sentenciarse que, con la puesta en riesgo de la educación, se ha puesto en riesgo a la humanidad.

Tras la identificación de las trayectorias de las políticas públicas en el nivel superior de la educación colombiana entre 1991 y 2016 según las visiones de la calidad, los procesos de gestión y la normatividad promulgada se concluye que las consideraciones formuladas para las políticas públicas colombianas en educación se mantienen en la utopía de la formación del ciudadano. Adicionalmente se destaca que, en últimas, la baja inversión económica en educación se constituye en una deformación de las políticas públicas. También se observa que las políticas instauradas a partir de 1993 requirieron de reajustes normativos frente a las políticas de calidad y el neoliberalismo generando mutaciones en el orden de los léxicos para adaptar las estructuras sociales dentro del paradigma de la calidad.

La reiteración en la nominación de la educación como un servicio público no es un cambio puramente formal, puesto que constituye una modificación de fondo a su visión de derecho fundamental, con implicaciones sustanciales para el acceso y la equidad. Si bien la constitución de 1991 abre para Colombia la posibilidad de coexistencia entre el derecho y el servicio para la educación, termina prevaleciendo el segundo en desmedro del primero. Razón suficiente para proponer una cruzada en pro de recuperar la educación como bien público especial y su preservación como derecho fundamental, evitando a todas luces que se siga deteriorando, especialmente en el nivel superior y que no termine convertida en mercancía de múltiples condiciones y clientelas.

La participación de los actores

Dentro de las consideraciones en torno a los procesos de participación y la evaluación, es preciso destacar que, en los tiempos recientes, los movimientos sociales en torno a la universidad han comprendido que su autonomía es una de sus mayo-

res necesidades. En esta tarea es justo priorizar las bondades de la evaluación por su valor formativo y las contribuciones que ella procura respecto al bienestar y la sana convivencia entre los seres humanos. Razón por la cual es necesario llamar la atención en que cuando se pervierte la evaluación se entra en un campo de subvaloración de la educación y por ende de las personas. Consecuentemente se atenta contra la construcción de la democracia.

Una de las principales confusiones que se ciernen sobre la evaluación en el universo de las organizaciones educativas se asocia con su equiparación y a veces opacamiento por parte de la calidad. Tendencia que se ha asociado a una visión de la evaluación exclusivamente desde los resultados como nueva manera para garantizar los principios de la eficiencia, la eficacia y rentabilidad, como fundamento de las políticas de mejoramiento cualitativo de la educación (Martínez Boom et al, 2003).

Por efecto de una extraña deformación, la evaluación resulta convertida en uno de los eventos más significativos en que la educación sucumbe a la calidad. Entre las deformaciones más notorias frente a la evaluación y sus consecuencias más visibles se encuentran las transiciones de la acreditación a la certificación y el paso de la gestión autónoma de la evaluación a la estandarización. Como sostienen Jaramillo et al (2015). A la par del desplazamiento del sentido formativo de la evaluación, en el universo educativo y pedagógico han venido migrando léxicos exclusivamente relacionados con la medición.

Con la sustitución de la acreditación, lentamente pierde reconocimiento el par académico como autoridad de saber y conocimiento. Por tanto, protagonismo en la construcción de una educación de mayor pertinencia histórica y contextual en nombre de las comunidades académicas. El panorama comienza a ser desalentador cuando se insinúan tendencias que demarcan el giro hacia la certificación, donde el protagonismo lo adquieren los agentes externos que verifican el logro de resultados, la aproximación a los rankings, el cumplimiento de metas y los indicadores, sin percatarse e incluso despreciando muchas veces, la situación de los seres humanos que los protagonizan.

Respecto a la participación de los actores, es preciso considerar que, en su condición de construcción colectiva, el proyecto educativo se configura en una opción de alta prioridad para viabilizar la evaluación en sus contenidos humano y formativo, pues articula acuerdos de comunidad, actos de comunicación y ejercicios de valoración de las personas como individuos y como colectivos. En esta medida, persiste en la reivindicación de lo humano el proyecto educativo, cualquiera sea su ámbito de cobertura. Él implica partir del compromiso de un amplio grupo de actores sociales. O sea, un ser social activo, propositivo, participante y deliberante. Es

decir, todo lo opuesto a un simple funcionario. Por lo cual hay que reconocer a la educación como proceso social y de incumbencia colectiva, que tiene injerencia en la preservación del patrimonio cultural, que promueve los procesos de autonomía individual y colectiva, la formación para la solidaridad y la convivencia social, como posibilidades para avanzar hacia niveles mayores de humanización.

Con la anterior visión del proyecto, se apuesta a la potencialidad, a un marco de posibilidades y generación de nuevas búsquedas ya que es sueño, inconclusión, proyección, utopía, virtualidad, incertidumbre. Es por ello que la riqueza del proyecto radica en que es más futuro que presente. De donde se infiere que un proyecto educativo auténtico es contrario a los ejercicios de planeación estratégica que propugnan por el agendamiento meticuloso y la estandarización de los tiempos y los espacios de las personas, por cuanto tiene como eje la formación de seres humanos, los cuales aspiran a su realización a través de la educación. En su carácter social, el proyecto educativo se devela como reivindicación humanista, por ser espacio de concreción de la autonomía, la participación, el respeto por la diferencia y el reconocimiento de la diversidad.

Para que el proyecto educativo sea valorado en su justa medida, requiere examinarse en su sentido de gestión participativa de la comunidad educativa, producto de la construcción colectiva y permanente de los actores, que cumple la función de desarrollar y concretar los fines plasmados en la ley como estrategia conducente a un proyecto de nación e implica un nuevo concepto de escuela. Es dinámico, de público conocimiento, obedece a procesos autónomos y su centro de acción es la comunidad.

Aunque lo común y cotidiano es que poderosas fuerzas se oponen a la construcción de un auténtico proyecto educativo, es entendible más no justificable que sus principales obstáculos tengan que ver con todo lo que contribuya a la realización humana. Es el caso de la autonomía, que se afecta por las estructuras macro educativas que se imponen y que responden a criterios eminentemente estandarizadores. He ahí un primer obstáculo a superar en términos de autonomía, puesto que requiere de actos pedagógicos para su instauración, sobre todo cuando se trata de aprender a argumentar y ser consecuente con la primacía del diálogo, situación que también acontece con la participación, en la medida que se confunde reiteradamente con la mera presencia o con la sola posibilidad de emitir una respuesta positiva e inmediatista.

La evaluación como escenario para la construcción de democracia

La reivindicación de la evaluación institucional como escenario para la construcción de democracia, parte de reconocer que con ella se promueven y fortalecen dichos procesos. En la evaluación como proceso íntegro juegan al mismo tiempo la evaluación interna y la evaluación externa. Mientras la segunda posibilita considerar al otro como un par que se reconoce como tal por su autoridad del saber y el conocimiento y frente al cual estoy en disposición de poner en juego mi capacidad propositiva, la autoevaluación implica la construcción de un sujeto colectivo que se reconoce como tal gracias a que es capaz de verse a sí mismo como objeto de conocimiento, pero a la vez como miembro de un colectivo, es capaz de identificar sus valores y virtudes, sus desaciertos y debilidades. Por ende está en capacidad de construir comunidad académica.

Pese a lo anterior, se ha ido imponiendo la evaluación externa, poniendo el énfasis en la descripción del hallazgo y la evidencia fáctica, por encima de los aprendizajes y las acciones de mejoramiento individual y colectivo de los actores. Es por ello que debemos propender por enfoques basados en la autoevaluación orientada al mejoramiento a partir de una mirada comprensiva y responsable de la propia realidad; al contrario de las evaluaciones estrictamente externas que tienen un objetivo más centrado en la rendición de cuentas, en la inspección y vigilancia, en el control de estándares para garantizar cumplimiento de metas predeterminadas y mediadas por esquemas y lenguajes más pertinentes con el sector de la producción, con el mercado y con una concepción neoconservadora de la sociedad, que con el discurso pedagógico.

A pesar de los múltiples desaciertos cometidos en nombre de la evaluación, ella puede constituirse en una grandiosa oportunidad para la construcción de democracia desde la institución educativa, cualquiera sea su nivel, siempre y cuando sea resultado de la participación de los múltiples actores. Debemos propender por un tipo de evaluación que reconozca a las personas en una relación con el conocimiento más allá de algo que ya está dado, naturalizado y elaborado. Por lo dicho, estamos obligados a reconocer que si formamos en la cooperación y la solidaridad humana resistimos propositivamente a un sistema educativo que promueve la competitividad, el individualismo y alardea de los resultados obtenidos en los rankings.

Abocar por una educación que reivindica un nuevo humanismo equivale a reconocer su énfasis en la comunicación. Educación que forma para la democracia y la competencia ciudadana por excelencia. (Hoyos, 2008). En esto coinciden Haber-

mas y Dewey al caracterizar un nuevo humanismo en términos de mayor contenido de cooperación que de competitividad. Si la educación se comprende como comunicación podremos apostarle a este tipo de formación para la cooperación y en lo público para la democracia.

Concebir la evaluación más allá de su definición nominal implica convertirla en vivencia, conlleva a la indagación por el mundo de la vida escolar, significa reconocer que ella tiene sentido al interior de los procesos de enseñanza-aprendizaje donde no existen reglas de juego ocultas. En el caso de la evaluación esta debe posibilitar el diálogo, la reflexión y por ende los procesos participativos. En este sentido, no hay nada más propiciador de una postura ética fundamentada y de la sana convivencia que la evaluación como condición de una comunidad educadora.

Por ello, la evaluación en tanto acto formativo es contraria a descalificaciones o negaciones. Más bien, se emparenta con actos de mediación o potenciación del conocimiento en los seres humanos. Es un evento que posibilita la identificación de limitaciones, pero también de posibilidades de realización conjunta, un acto comprensivo de los otros seres humanos y sus condiciones de existencia. La evaluación se convierte en un evento comunicativo en el cual intervienen el reconocimiento de los otros y la valoración propia por ello no hay justificación de que alguien salga aburrido o triste de un auténtico acto evaluativo.

Como acto pedagógico, la evaluación debe contribuir a la existencia de mejores seres humanos desde lo comunicativo. Sea desde el ejercicio interactivo con el otro en el que surge la posibilidad del par. Es decir, de aquel otro que identifico como espejo, que valoro como ser humano importante para la humanidad y en el cual reconozco autoridad por sus experiencias, saberes y sus conocimientos. Más importante aún, cuando la evaluación se identifica con el examen auto reflexivo que me convierte en objeto de observación. En esta medida, me configuro a través de los otros, en tanto contribuyo a que los otros se configuren como mejores personas desde mi presencia en el mundo.

Si se quisiera reivindicar la importancia de la evaluación para múltiples ámbitos, pero sobre todo en el campo educativo habría que rescatar sus principales sentidos por su relación con la valoración humana. Como lo sustenta Santos Guerra (1993) en términos de independencia, práctica, democracia, participación y externalidad. La evaluación así entendida es una acción eminentemente dialógica. El diálogo se convierte en el camino por el que los distintos participantes en el proceso de evaluación se mueven en busca de la verdad y del valor del programa desde la apertura, la flexibilidad, la libertad y la actitud participativa que sustenta y permite que se construya el conocimiento sobre la realidad educativa evaluada. La evalua-

ción así entendida se basa en la concepción democrática de la acción social. Evaluación como formación la cual puede estar también al servicio de la comprensión de donde se deriva una toma de decisiones racional y beneficiosa para el nuevo proceso de aprendizaje. La evaluación formativa se realiza durante el proceso y permite la retroalimentación de la práctica Y como afirman Vélez y Jaramillo (2013) en definitiva se asume la evaluación como un acontecimiento de formación que contribuye a la constitución del ser humano bien sea de manera individual o a través de la organización que esté siendo evaluada.

La evaluación institucional considerada en su accionar colectivo es una ganancia para los procesos de democratización cuando es resultado de la participación de los actores. Ella podría significar el culmen de la formación como proceso colectivo, sobre todo cuando permite comparar momentos de autoevaluación con auténticos pares externos. Como accionar colectivo significa la interacción de actores que tienen en común la valoración de la organización educativa, bien desde los diagnósticos, la reflexión, la interpretación o el análisis respecto al acontecer educativo y pedagógico o mediante los distintos procesos en paralelo. De por sí la participación de los actores es un grandioso avance en los procesos de democratización, por cuanto permite que prevalezca la cooperación sobre la individualización, los intereses colectivos sobre los individuales, el reconocimiento del otro y los otros como principio de la tolerancia y valoración de la diversidad. Especial mención en este proceso merece el par evaluador en el ámbito institucional, por cuanto contribuye a las acciones colectivamente construidas. Sin embargo, se corre el riesgo de la pérdida de participación de los actores internos y que se imponga la evaluación externa, primando el privilegio de la descripción de lo encontrado y lo evidenciado, por encima de los aprendizajes y las acciones de mejoramiento desde los propios actores.

Por lo dicho, abocamos por un tipo especial de evaluación que valora el compromiso de un actor social activo, participativo, propositivo, empoderado y sobre todo, de carácter colectivo. Sus acciones están incidiendo en una transformación de las condiciones subjetivas y objetivas expresadas en otros escenarios para la construcción de la democracia. Contrario a una acción de investigación evaluativa convencional en la que prima un presupuesto epistemológico en que se imponen relaciones de exterioridad donde las categorías y valores de los actores supuestamente no interfieren, pero sí los criterios de efectividad, eficacia y eficiencia, en que según Flórez (1994) la intencionalidad es fijada por las necesidades de información para la toma de decisiones de un cliente.

Un proceso formativo orientado desde la autoevaluación es favorable respecto a la autonomía y consecuente con la identidad, la identificación y la valoración de lo

autóctono especialmente cuando es un acto colectivo que se aproxima a la construcción de comunidad. La educación debe asumir el reto de recobrar la autonomía individual e institucional. En lo institucional debe velar por acciones pedagógicas y curriculares concertadas que puedan defenderse públicamente ante quienes gestionan las políticas educativas. En lo personal, debe formar a cada uno de los educandos para la mayoría de edad. O sea, educar para la autorrealización, no para ser el mejor, sino para aprender a pensar (Hoyos, 2009).

Pese a los deseos del predominio de lo formativo en la evaluación, institucionalmente se pueden observar algunas tendencias que se van imponiendo en Colombia, como lo plantea Sánchez (2013):

En el caso colombiano —y en la mayoría de los países que tienen sistemas educativos de corte neoliberal— se han diseñado estructuras estatales como la del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), cuya finalidad es diseñar y aplicar pruebas estandarizadas para medir los aprendizajes de competencias de los estudiantes y determinar los niveles de calidad de la educación; así lo dejó estipulado la Ley 1324 del 2009, cuyo objetivo es fijar parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación. Asimismo, la ley referida tiene por objeto fijar parámetros para el fomento de una cultura de la evaluación y facilitar el proceso de inspección y vigilancia del Estado.

Avanzar en el rescate de la educación como valor implica la reivindicación de una educación con unas condiciones básicas que alimenten requerimientos en torno a un nuevo proyecto de rehumanización; esto es, la escuela formadora de los nuevos ciudadanos, demócratas, ciudadanos del mundo, en el sentido planteado por Nussbaum (2011). Que se pueda formar al ciudadano con capacidad de imaginación narrativa, es decir, la capacidad de pensarse en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que esta podría tener.

Concepto de educación que se correlaciona con una visión de proyecto educativo auténtico que involucra a sus actores principales, como bien expresa Maurice Vergnaud(1983), una mirada integral de la institución educativa, como un ente viviente y eficaz que debe adaptarse a su época. Que necesita jalonar el desarrollo en todas las posibles manifestaciones sociales y culturales. Por tanto, no existe independientemente de la sociedad y debe su existencia a la autonomía que adquiere.

Es claro que en la historia reciente de la educación en Colombia, los giros lexicales mercantiles se han impuesto sobre los procesos de gestión de la educación. La irrupción de nociones como gestión, servicio, dirección y cliente, han sustituido las de componente, derecho y actor, entre otros. Estos giros introducen su carga lesiva,

al establecerse en el marco del control y la reducción del poder transformador de la educación, como campo de construcción de sus propios actores.

Las anteriores tendencias no son nuevas, ya que habían sido advertidas por autores como Habermas (1984), en el sentido de identificar sistemas burocrático-administrativos que se inmiscuyen y ahogan las decisiones políticas e ideológicas de la escuela, provocando entre otras cosas la pérdida de una clara definición de sus propósitos formativos por parte de los docentes, quienes en el afán de alcanzar la eficacia en el discurso y las prácticas de gestión industrial, terminan convirtiendo el currículum en “un sistema de reparto y los profesores en sus técnicos u operarios”. Esta tendencia se hace visible en el reiterado apego por parte de las instituciones a indicadores cuantitativos en términos de gestión-evaluación. Igual consideración vale para plan de mejoramiento institucional, bajo un repetitivo esquema.

Este concepto de educación que se correlaciona con una visión de proyecto educativo auténtico que involucra a sus actores principales, como bien expresa Maurice Vergnaud (1983) una mirada integral de la institución educativa como un ente viviente y eficaz que debe adaptarse a su época. Que necesita jalonar el desarrollo en todas las posibles manifestaciones sociales y culturales. Por tanto no existe independientemente de la sociedad y debe su existencia a la autonomía que adquiere.

Es claro que en la historia reciente de la educación en Colombia, los giros lexicales mercantiles se han impuesto sobre los procesos de gestión de la educación. La irrupción de nociones como gestión, servicio, dirección y cliente, han sustituido las de componente, derecho y actor, entre otros. Estos giros introducen su carga lesiva, al establecerse en el marco del control y la reducción del poder transformador de la educación como campo de construcción de sus propios actores.

Las anteriores tendencias no son nuevas, ya que habían sido advertidas por autores como Habermas (1984), en el sentido de identificar sistemas burocrático-administrativos que se inmiscuyen y ahogan las decisiones políticas e ideológicas de la escuela provocando entre otras cosas la pérdida de una clara definición de sus propósitos formativos por parte de los docentes, quienes en el afán de alcanzar la eficacia en el discurso y las prácticas de gestión industrial, terminan convirtiendo el currículum en “un sistema de reparto y los profesores en sus técnicos u operarios”. Esta tendencia se hace visible en el reiterado apego por parte de las instituciones a indicadores cuantitativos en términos de gestión-evaluación. Igual consideración vale para plan de mejoramiento institucional, bajo un repetitivo esquema.

Referencias

- Dewey, John.** (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fajardo, Juan. C.** (2016, 14 de abril). Los falsos positivos del Ministerio de Educación Nacional. Agencia prensa Rural, Recuperado de <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?auteur3690>
- Flórez, Rafael.** (1.994), *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá, Colombia: Mc. Graw Hill.
- García Fontalvo, Jorge.** (2015, 9 de abril). Falsos positivos en la educación. El informador. Recuperado de <http://www.elinformador.com.co/index.php/opinion/39-columnas-de-opinion/99026-falsos-positivos-en-la-educacion>
- Hoyos, Guillermo.** (2008). Educación para un nuevo humanismo en tiempos de globalización. Ponencia en el Encuentro de Profesores que Enseñan Filosofía. Escuela de Filosofía y Humanidades, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Hoyos, Guillermo.** (marzo del 2009). Seminario filosofía de la religión y pedagogía. Ponencia presentada en el marco del doctorado en ciencias de la educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Jaramillo, Rodrigo. A., y Vélez, Germán, A.** (2013). Evaluación de la calidad educativa en la Universidad de Antioquia: una mirada deconstructiva. *Uni-pluri/, 81-91ersidad*, 13(2).
- Jaramillo Rodrigo. A., et al.** (2014). *Evaluación y calidad en la Universidad. Metáforas y perversiones*, L y S Comunicación gráfica S.A.S.
- Jaramillo Rodrigo. A., et al.** (2015). *Evaluación y calidad en la Universidad. Metáforas y perversiones*, L y S Comunicación gráfica S.A.S.
- Jaramillo Rodrigo. A.** El futuro de las transformaciones curriculares. Universidad de Antioquia. Portal Universitario: ww.udea.edu.co. 22/01/2016 L y S Comunicación gráfica S.A.S.
- Jaramillo Rodrigo. A.** ¿Falsos positivos en educación?. Portal Universitario: ww.udea.edu.co. 27/01/2017
- Martínez Boom, Carlos. E., et al.** (2014). *Currículo y Modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio
- Nussbaum, Martha.** (2011), *Sin Fines de Lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Buenos Aires: Katz.
- Ortega Valencia, Piedad.** (2015, 16 de octubre). Maestros Bonsái: Es lo que quieren cultivar las políticas públicas en educación. Recuperado de: <https://www.desdeabajo.info/colombia/27437-maestros-bonsai-lo-que-quieren-cultivar-las-politicas-publicas-en-educacion.html>
- Sánchez, Silvio.** (2000). Las gramáticas de la universidad. Pasto: Uninariñ

- Santos, Miguel. A.** (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, (20), 21-33.
- Vélez, Germán, A.** (2013). Metáforas dominantes en los discursos de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia. *Textos & Sentidos*, (08), 12-41.
- Vergnaud, Maurice.** (1983) Asociación de Amigos de Sévres. Centro Internacional de Estudios Pedagógicos. *El Espíritu del Proyecto Educativo Institucional. (L' esprit du projet o' établissement)* Sévres.. Páginas 5-18. Traducción del francés: Gabriel Jaime Arango Velásquez

Aseguramiento de la calidad de programas doctorales en Chile: instrumentos y prácticas

DANIEL. A. LÓPEZ

daniel.lopez@upla.cl

Centro de Estudios Avanzados. Universidad de Playa Ancha. Chile

SILVIA. J. SARZOZA

ssarzoza@upla.cl

Escuela de Postgrado/ Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Playa Ancha Chile.

JOSÉ. M. PALACIOS

jose.palacios@upla.cl

Dirección General de Postgrado. Universidad de Playa Ancha. Chile.

Introducción

Cambios en la Educación Superior en América Latina

Las instituciones de Educación Superior en América Latina y el Caribe han evolucionado de manera lenta y compleja, haciendo de ello un proceso confuso y disperso, producto de factores sociales, culturales y políticos por los que ha atravesado la Región. El modelo educativo ha estado suscrito al modelo político, sus objetivos e instrumentos (Rama, 2006). Ello derivó en la necesidad de crear mecanismos de regulación de la calidad de las instituciones y programas de educación superior (Espinoza y González, 2009; Fernández- Lamarra, 2007). Tales mecanismos surgen a partir de la Tercera Reforma en Educación Superior en la Región, a fines del siglo XX, cuyos principales ejes fueron el nuevo rol del Estado, la creación de sistemas de aseguramiento de la calidad, la búsqueda de mecanismos para reducir la inequidad de acceso y el nacimiento de la educación virtual transnacional. Todo ello como respuesta a las consecuencias de la mercantilización de la educación superior, la ausencia de políticas públicas y la libertad de mercado que condujo a una fuerte diferenciación en la calidad por ausencia de mecanismos reguladores (Sarzoza, 2007) y el desvirtuado rol del Estado en la educación profesional de los ciudadanos.

En esta etapa se traslada radicalmente el eje regulador de la Educación Superior desde las universidades y el mercado hacia el Estado, el que asume nuevos roles y funciones en la supervisión y fiscalización de la educación superior, una de ellas es la evaluación y acreditación de la calidad de las instituciones, programas y carreras. El resultado de la evaluación es de dominio público. Un ejemplo de ello, es la publicación anual de indicadores que tienen referencia en el Proyecto INES (International Indicators of Education Systems) impulsado por OCDE, y recogidos a través de fuentes secundarias. (Palomares *et al*, 2008).

La regulación de instituciones y programas en Chile. Principales Hitos: Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado y Ley 20.129

En Chile, a partir de la masificación estudiantil, de la diversificación de instituciones y programas, se creó la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) con el propósito de diseñar y proponer un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior, y de conducir procesos experimentales de acreditación, definida como una evaluación periódica de la calidad de instituciones de Educación Superior autónomas. Ella opera desde 1997 realizando la acreditación voluntaria de la mayor parte de las universidades del país. Se establecieron mecanismos comunes que involucraban procesos de autoevaluación y evaluación externa, que buscaban el mejoramiento y aseguramiento de la calidad, tanto en procesos como en resultados (CNAP, 2007; Lemaitre *et al*, 2012).

Esta experiencia tiene características especiales porque en la práctica significa que se desarrollarán procesos de regulación convenidos por el Estado y las instituciones de Educación Superior, sin la existencia de normativas generales a nivel de ley. Se han incorporado importantes resultados en la gestión académica y administrativa (Zapata y Tejeda, 2009; Espinoza y González, 2011 y 2013; Rojas y López, 2016).

El año 2006 se promulgó la Ley 20.129 que estableció un sistema nacional de aseguramiento de la calidad en educación superior, y que tiene por función - entre otras - pronunciarse sobre la acreditación institucional de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos, como también de las solicitudes de autorización que presenten las agencias privadas encargadas de la acreditación de carreras y programas de pregrado, programas de Magíster y programas de especialidad en el área de la salud, y sobre la acreditación de programas de postgrado de las universidades autónomas. La evaluación de la calidad en educa-

ción superior, a nivel institucional, de pregrado y postgrado, se realiza en base a criterios, cuyo cumplimiento debiera determinar el estado de acreditación y el número de años de acuerdo a la fecha de expiración de la misma.

Por lo tanto, en el caso de los postgrados la acreditación de los magíster puede ser realizada por las agencias privadas o por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), que es una entidad pública y autónoma. En cambio, los programas de doctorado – al igual que las instituciones- son examinados solo por la CNA.

La Acreditación de doctorados en el mundo y en Chile

En los últimos años ha existido una expansión de la oferta de doctorados, así como una especial preocupación por su calidad en Europa, Estados Unidos y América Latina (Tikler y Jackson, 2000; Walker *et al*, 2008; Wainerman y Matovich, 2016). Se han cuestionado los indicadores tradicionales y se han propuesto nuevas formas de evaluación de la calidad, así como mecanismos para asegurar la misma (Díaz, 2010; Bentley, 2013; Petr *et al*, 2015). Por cierto, existen diferencias disciplinares en el tratamiento de estos temas, pero en todas las áreas se advierte la necesidad de lograr pertinencia y altos niveles de calidad, considerando un contexto mundial favorable a la valorización del conocimiento y a la necesidad de contar con recursos humanos avanzados para la generación de conocimiento científico-tecnológico.

En el caso chileno, la oferta doctoral se ha diversificado, existiendo instrumentos destinados al mejoramiento y aseguramiento de la calidad, todos ellos financiados con fondos públicos. No obstante, existe una limitada evidencia de su evaluación de impacto.

El incremento de la cantidad de doctores está aún por debajo de las necesidades. Sin embargo, a pesar de ello, han surgido nuevos inconvenientes, como la incorporación laboral de los nuevos doctores, constreñida principalmente en las universidades. Además, de la insuficiencia de recursos que permitan el ejercicio pleno de sus competencias. Lo anterior debido a innegable necesidad de efectuar nuevos esfuerzos, tanto formativos como de generación de oportunidades para el empleo de doctores, el tema de la calidad de los programas nacionales adquiere mucha importancia.

Este estudio pretende describir los instrumentos para el aseguramiento de la calidad de los Doctorados en Chile, así como sus principales resultados.

1. La formación doctoral en Chile y los procesos de acreditación

Evolución y cantidad de programas

La cantidad de programas doctorales en Chile se ha incrementado sustantivamente (Espinoza y González, 2009; Munita y Reyes, 2012), superando actualmente los cinco mil estudiantes. Según el Sistema de Información de Educación Superior (www.sies.cl) durante el 2016 existían 239 programas, el 87,5% de los cuales estaban también registrados en la Comisión Nacional de Acreditación (www.cnachile.cl).

El aseguramiento de la calidad es establecido a través de procesos de autoevaluación y de evaluación externa con períodos de acreditación de entre 2 y 10 años. Las 16 universidades estatales contribuyen con el 67,2% de los programas acreditados, pero aproximadamente el 60% de ellos son dictados por tres universidades. Las universidades privadas adscritas al Consejo de Rectores de Universidades chilenas (CRUCH) que han recibido históricamente financiamiento público, poseen el 74,8% de estos doctorados concentrados en más de la mitad en solo dos universidades. Las nuevas universidades privadas no adscritas al CRUCH y que no han contado con financiamiento público poseen solo el 22,3% de los doctorados acreditados, pero el 68% de estas instituciones son casi exclusivamente docentes de pregrado y no cuentan con doctorados.

Del total de programas de doctorado alrededor del 70% se encuentra acreditado. Además de la acreditación de programas, las universidades- únicas instituciones habilitadas para dictar doctorados- pueden acreditarse voluntariamente en el área de postgrado. Sólo el 23,6% de las universidades están acreditadas en postgrado, lo que está por debajo de la acreditación en las áreas de Investigación y vinculación con el medio, las cuales son también áreas electivas.

Si bien existen mecanismos debidamente formalizados de aseguramiento de la calidad de los doctorados, la oferta de excelencia (acreditaciones iguales y superiores a 6 años) se concentra en pocas universidades existiendo, por lo tanto, un contingente de estudiantes en programas no acreditados o acreditados por períodos más cortos, lo que da cuenta de limitaciones. Este hecho al igual el bajo número de universidades acreditadas en postgrado, es explicado principalmente por la concentración de recursos humanos de excelencia con competencias comprobadas en investigación (López y Sánchez, 2015). La acreditación en investigación y en postgrado explican la mayor parte de la variabilidad en la acreditación institucional de las universidades chilenas (López et al, 2015).

La acreditación de los programas de doctorado tiene por objetivo certificar la calidad de éstos en conformidad con los propósitos institucionales y los criterios o estándares establecidos por la CNA, según las definiciones de la Ley 20.129 (Tabla N° 1).

Tabla N° 1: Criterios de acreditación en Programas de Doctorados en Chile

Criterios	Subcriterios
Definición conceptual	-
Contexto institucional	a) Entorno institucional. b) Sistema de organización interna.
Características y resultados del Programa	a) Carácter, objetivos y perfil de egreso. b) Requisitos de admisión y proceso de selección. c) Estructura del programa y plan de estudios. d) Progresión de estudiantes y evaluación.
Cuerpo académico	a) Características generales. b) Trayectoria, productividad y sustentabilidad. c) Definiciones reglamentarias.
Recursos de apoyo	a) Apoyo institucional e infraestructura. b) Vinculación con el medio.
Capacidad de autorregulación	-

Fuente: Comisión Nacional de Acreditación (www.cnachile.cl)

La Acreditación: estadísticas generales y procesos involucrados

En los programas de doctorados acreditados, el tiempo de aquellos en estado de régimen promedia 6,3 años, en cambio aquellos sin egresados es de 2,4 años.

Ello ocurre porque existen dos niveles de acreditación. Aquellos doctorados en estado de régimen pueden acreditarse hasta por el máximo periodo de diez años, pero los programas recién iniciados, con al menos una cohorte, pueden aspirar a un

periodo máximo de tres años. Este procedimiento busca facilitar el acceso a las becas de programas nuevos.

Las fases por las que deben transitar los programas (en régimen y sin egresados) que aspiran al reconocimiento público mediante la acreditación, han sido establecidas por la CNA e implican procesos y articulación entre diversas instancias/unidades, tal como lo indica la Tabla N° 2.

Tabla N° 2: Fases en la acreditación de Programas de Doctorado de Chile

Incorporación al proceso y auto-evaluación	En esta fase la institución debe solicitar por escrito la incorporación al proceso ante la Comisión Nacional de Acreditación. Además de Formulario de Antecedentes e Informe de Autoevaluación.
Evaluación externa	<p>Se sustenta en el trabajo de dos componentes fundamentales: pares evaluadores y comité de área.</p> <p>En el caso de los doctorados, son evaluados por dos pares, un nacional y otro internacional. El par nacional realiza la visita al programa (en su contexto natural) y el par internacional realiza evaluación documental. Ambos (en conjunto o de manera individual) emiten un informe de evaluación.</p> <p>Por su parte el Comité de Área, a partir del Informe de Autoevaluación, el Formulario de antecedentes, las observaciones del programa y otros antecedentes utilizados para verificar o complementar información, procederá a analizar e informar el caso ante la Comisión Nacional de Acreditación.</p>

Acreditación	<p>En esta fase la Comisión Nacional de Acreditación. Revisa exhaustivamente los antecedentes del proceso y emite resolución – dictamen de acreditación- con el pronunciamiento de acreditación adoptado.</p> <p>El programa, mediante máxima autoridad institucional, frente al dictamen de acreditación, puede presentar un recurso de reposición o reclamo ante la Comisión Nacional de Acreditación, y en segunda instancia, una apelación ante el Consejo Nacional de Educación.</p>
--------------	---

Fuente: Comisión Nacional de Acreditación (www.cnachile.cl)

Es de interés señalar que por procedimientos internos, la CNA establece niveles de exigencias diferenciales para los claustros de profesores, según las áreas disciplinares, las que son establecidas por los Comités de Área. Éste es el único estándar cuantitativo establecido en estos procesos y si bien solo deben ser considerados una referencia, en la práctica operan como exigencia. A modo de ejemplo se entrega el caso del área de Educación, donde el claustro de profesores debe cumplir con al menos 24 puntos de productividad según las ponderaciones de diferentes tipos de publicaciones (Tabla N°3).

Tabal N° 3: Orientaciones de productividad para Programas de Doctorado

Tipo de publicación	Puntos
Publicación en revista ISI, Scopus	12
Libro con referato externo	12
Publicación en revistas indizadas en Scielo	10
Capítulo de libro con referato externo	6
Informe publicado de consultoría a organismo internacional vinculado a educación, como OCDE, Unesco, Unicef, Cepal, BID, entre otros.	4
Edición o compilación científica de un libro o revista temática con referato externo.	4
Publicación en revistas indizadas en Latindex Catálogo.	4
Artículos en revistas o capítulos de libros con comité editorial.	2

Fuente: Comisión Nacional de Acreditación (www.cnachile.cl)

Resultado de los procesos de acreditación de doctorados

A partir de la revisión de los dictámenes de acreditación de los doctorados sometidos al proceso de acreditación y la referencia explícita en éstos de los criterios de acreditación establecidos por la CNA, es posible nombrar algunos factores:

- En términos generales, todos los Programas de Doctorado acreditados cumplen de manera satisfactoria con los criterios “Definición conceptual” y “Contexto institucional”. El primero considera el carácter del programa, la articulación con otros niveles de formación, la modalidad en que se dicta y la dedicación horaria requerida. El segundo, se define a partir de las características del entorno institucional y del sistema de organización del Programa en articulación con la normativa institucional y con la Unidad de adscripción.
- Respecto a los criterios “Recursos de apoyo” y “Capacidad de autorregulación”, existe variación en el nivel de cumplimiento, debido principalmente a las políticas institucionales, gestión de recursos, experiencia, naturaleza y exigencias de operación de cada programa.
- El criterio “Características y resultados del Programa”, definido a partir del carácter, objetivos y perfil de egreso, los requisitos de admisión y proceso de selección, la estructura del programa y el plan de estudios, y la progresión de estudiantes y evaluación, es posible señalar que en los Doctorados acreditados, existe coherencia entre el carácter, los objetivos y el perfil de egreso, lo que se expresa mediante el diseño y la estructura curricular (actividades curriculares / metodología / evaluación / bibliografía), la que es sustentada por el cuerpo académico. Otro aspecto altamente valorable, es la pertinencia del perfil profesional de los postulantes seleccionados con la naturaleza y exigencias, lo que se refleja en la progresión curricular de los estudiantes. No obstante, en términos generales, las tasas de egreso en los plazos establecidos por los programas son muy heterogéneas.
- Los Programas de Doctorado acreditados, cuentan con un cuerpo académico altamente calificado, en tanto desarrollo profesional, académico e investigativo principalmente en las áreas disciplinares del Programa, dando sustento y proyección a las líneas de investigación y a la estructura curricular de éste. En contraste el factor más importante en la

no acreditación y de aquellos que poseen tiempos de acreditación reducidos, es la falta de un número suficiente de profesores calificados especialmente con productividad científica de calidad.

2. Otros mecanismos de apoyo al mejoramiento y aseguramiento de la calidad de doctorados en Chile

Asociatividad nacional de programas de doctorado

En el entendido que uno de los factores más influyentes en el resultado de acreditación de doctorados, es la constitución del claustro dada las limitaciones en recursos humanos de alta calificación que satisfagan los estándares establecidos por los Comités de Área, la asociatividad entre instituciones podría ser un mecanismo efectivo para mejorar y asegurar la calidad de los programas. Sin embargo, hasta ahora la implementación de ésta ha sido débil.

La proporción de doctorados asociativos acreditados es muy baja. Sólo el 5,7% de ellos son dictados por más de una Universidad, a pesar que el promedio de acreditación de los programas asociativos es de 5,4 años (siendo 10 años el máximo y 3 años en programas sin egresados) y el de programas no asociativos de sólo 4,1 años. La asociatividad es explicada principalmente por variables regionales y disciplinares y no por el tipo de universidad. Los doctorados asociativos entre universidades estatales son de 18,2%, entre universidades privadas de 36,4% y entre universidades estatales y privadas de 45,5%, Existen doctorados con convenios internacionales activos, principalmente para cotutelas de tesis y de colaboración docente, pero todavía son una fracción menor.

Convenios de Desempeño para la internacionalización de doctorados

El Estado, a través del Ministerio de Educación implementó un instrumento competitivo denominado Convenio de Desempeño, al que las universidades pueden optar a recursos económicos si desarrollan actividades económicas de alto impacto estratégico definido por un Plan de Mejoramiento.

El objeto es que las instituciones de Educación Superior puedan generar iniciativas transformadoras, capaces de enfrentar problemas estructurales y focalizar sus esfuerzos en actividades directamente relacionadas al mejoramiento de la calidad

de su quehacer con el objeto de poner a los programas de doctorado a un nivel de competitividad internacional. Este instrumento tiene por objeto, concretar acciones de colaboración, intercambio académico y movilidad estudiantil, incrementando la matrícula de estudiantes y de créditos STC-Chile reconocidos y movilizados en el extranjero o en Chile, tesis de doctorado en co-tutela con instituciones extranjeras, graduados con doble grado en Chile y el extranjero, publicaciones conjuntas con académicos del extranjero surgidas de la colaboración internacional y de la investigación en el doctorado.

Este instrumento se materializó en contratos con universidades en varios ámbitos, entregando recursos económicos concursables para el logro de “desempeños notables” (Yutronic *et al*, 2012). Uno de estos ámbitos es el de los doctorados de excelencia para potenciar su internacionalización. Accedieron a estos Convenios de Desempeño, doctorados de cinco universidades en áreas como Astrofísica, Agricultura, Veterinaria, Física, Biotecnología, Biología Celular y Molecular, Química e Ingeniería. En este instrumento se evidencia además de concentración institucional, concentración disciplinar.

Programas becarios nacionales

El Programa de Formación de Capital Humano Avanzado (PFCHA) de CONICYT, fue creado el año 1988 y es la principal agencia gubernamental dedicada a la administración de becas de postgrado en Chile. Tiene por objetivo contribuir al incremento del capital humano avanzado del país mediante apoyo financiero para estudios de postgrado en Chile y en el extranjero, mediante la adjudicación de becas.

Uno de los requisitos que debe cumplir los doctorados nacionales para que los interesados puedan postular a las becas, es estar acreditados, y en el caso de los doctorados en el extranjero, los postulantes deberán demostrar excelencia académica en estudios anteriores y estar aceptado o ser alumno regular en un programa de doctorado. Estos dos últimos requisitos son compartidos por ambas becas (doctorados nacionales y doctorados extranjeros).

Además de estas becas, existen apoyos para asistencia de doctorantes a eventos científicos y cursos cortos. Entre los años 2008 y 2014 se entregaron más de 4.000 becas de postgrado, incluyendo extranjeros (23% el año 2016). Los aportes becarios a programas doctorales poseen alrededor de 30 años y su desarrollo ha sido exponencial (CONICYT, 2014). Se verifica una alta concentración según áreas disciplina-

res ya que el 52% de las becas se han entregado a doctorados en Ciencias Naturales y también existen participaciones importantes de las áreas de Ingeniería y Ciencias Médicas.

En el caso de las becas para doctorados nacionales, pone de manifiesto un conflicto entre estas y los doctorados ofrecidos en el extranjero. En efecto, en los últimos años, la política nacional ha estimulado las becas doctorales en el extranjero, a través del programa becas Chile. Como se advierte, existen diferencias en las áreas hacia donde se orientan las becas nacionales e internacionales.

Debe señalarse, no obstante, que esta concentración disciplinar no ocurre en las becas para estudios doctorales en el extranjero, donde más del 40% corresponde a becas en doctorados en Ciencias Sociales y están dirigidas en casi un 70% a universidades top 100 a nivel mundial.

Además genera controversia respecto de si la preeminencia en costos e imagen de los programas en el extranjero, no se transforma en una efectiva limitante para el desarrollo de las capacidades instaladas en el país para el desarrollo de doctorados.

La cobertura de becas nacionales e internacionales genera dificultades en la inserción, todo vez que el campo laboral de doctores está fuertemente representado por cargos académicos en las universidades y estas poseen lentos procesos de reemplazo principalmente con las bajas pensiones de jubilación y porque estos procesos son, en nuestro caso, voluntarios.

Sistema de Créditos Transferibles (SCT) y Marco Nacional de Cualificación (MNC)

Ante el desafío de construir un sistema de Educación Superior en el que la movilidad de los estudiantes sea el símbolo de la integración y la coherencia de este gran esfuerzo común, inspirado en la reforma curricular que caracteriza el escenario de la formación universitaria europea, el Consejo de Rectores de Chile (CRUCH) define Sistema de Créditos Transferibles (SCT), inicialmente concebido para programas de pregrado, sin embargo, en la lógica de la necesidad de que los distintos niveles de formación se articulen, que permitan flexibilidad y el reconocimiento de aprendizajes previos, éste se extiende a la educación cuaternaria para responder a todos los niveles formativos y modalidades de estudio. Así, el SCT se orienta a promover un mayor grado de integración y de intercambio entre los programas de postgrado. Establece normas de creditaje que permitan la compatibilidad de docto-

rados en un rango de 24-34 h por crédito. Delimita, asimismo, exigencias a los estudiantes así como a los recursos disponibles. Si bien se evidencian avances en varios programas, el SCT está aún en proceso de implementación. El SCT es un instrumento que debiera tener impacto en la calidad de los doctorados por las exigencias específicas que establece para ellos, en particular en lo que se refiere a la estimación del tiempo de dedicación del estudiante, lo que incide directamente en el diseño curricular. En el actual sistema de acreditación de doctorados se utilizan criterios y dimensiones generales. Existen estándares sólo para la calificación de profesores, los que difieren según las áreas disciplinares.

Debido al crecimiento del sistema y a la diversidad de certificaciones de educación cuaternaria con el mismo nombre, pero en programas con distintos tiempos de duración, el Ministerio de Educación diseña un instrumento que permite establecer la duración de cada nivel educativo en SCT-Chile. Así, el Marco Nacional de Cualificaciones es un instrumento de desarrollo, clasificación y reconocimiento de habilidades, conocimientos y competencias a los largo de un continuo de niveles educativos. Para el caso particular de los doctorados, los define y establece sus componentes en relación a los desempeños esperados en este nivel, y para los estudiantes, una mayor claridad respecto de las cualificaciones que obtendrá, luego del proceso formativo. Debe considerarse un instrumento complementario que permitirá, también, lograr definiciones asociadas a la calidad de estos programas, ya que propende de forma permanente a su mejoramiento, a través de la definición de cualificaciones más exigentes y pertinentes para cada una de las certificaciones que otorgan las Instituciones de Educación Superior y estableciendo la duración típica para cada una de ellas.

Un diagnóstico sobre los programas de postgrado, presentado en abril de 2014, constituido por 25 universidades del CRUCH, arrojó que existían 788 programas de postgrado: 589 magísteres y 199 doctorados. Del de magíster 100 estaban expresados en SCT-Chile, lo que corresponde a un 17%, y 25 doctorados, equivalente al 13%.

3. Conclusiones y proyecciones

La Educación Superior chilena dispone de diversos instrumentos orientados a la promoción de los estudios de doctorado y a su mejoramiento y aseguramiento de su calidad. En particular, los procesos de acreditación de programas y universidades han tenido efectos en el funcionamiento de unos y otros. Del mismo modo exis-

ten fondos públicos para becas y para el desarrollo de doctorados de excelencia, así como para incrementar la inserción laboral de doctores recién graduados y la movilidad académica.

No obstante, se advierte un alto grado de concentración en pocas instituciones, existiendo además fuertes diferencias entre áreas disciplinares. Otros instrumentos como el SCT y el MNC están en procesos de implementación. Probablemente el aumento del número de doctores permita ir mejoramiento de la calidad de los programas formativos y su contribución a la investigación científica y tecnológica. Aspectos falentes son la colaboración nacional entre universidades por el contexto competitivo de mercado en que ha operado la Educación Superior del país. También la muy limitada movilidad entre programas, aún dentro de una misma Universidad. Concomitantemente la vinculación de aportes públicos asociados a la calidad de programas e instituciones, han devenido en el “efecto Mateo”, es decir el incremento relativo de beneficios según la condición de origen. Ello acicatea la concentración disciplinar e institucional.

Para acceder a fondos de becas es necesario que los doctorados se encuentren acreditados, y cuanto mayor sea la acreditación, son también mayores las posibilidades de adjudicación. Del mismo modo, instrumentos de apoyo, como por ejemplo, los Convenios de Desempeño para la internacionalización de doctorado han estado orientados a programas de excelencia (acreditaciones igual o superior a 6 años).

El desarrollo de los programas de doctorado nacionales ha estado mediado además, por el fomento de la formación doctoral en el extranjero en programas de elite. La compatibilización de ambas estrategias debe ser materia de las políticas nacionales de recursos humanos de alta calificación.

4. Referencias Bibliográficas

- Bentley, Kia J.** (2013): Toward an evaluation framework for doctoral education in social work: a 10-year retrospective of one P.D. programs assessment experiences. *Journal of Social Work education*, 49:30-47.
- CNA (Comisión Nacional de Acreditación de Chile. (2016): Criterios vigentes para la Acreditación de programas de postgrado a partir del 04 de noviembre del 2013. Recuperado de www.cna.chile.cl
- CNA (Comisión Nacional de Acreditación de Chile. (2016): Orientaciones sobre productividad por Comités de Área. Recuperado de www.cna.chile.cl

- CNAP (Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado). (2007): El modelo chileno de acreditación de la educación superior. CNAP, Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- CONICYT (2014): 25 años. Becas de Doctorado. Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. Santiago, Chile.
- Díaz, Miguel.** (2010): Evaluación y mejora de los estudios de doctorado. *Revista de Educación*, (352):569-581.
- Espinoza, Oscar y González, Luis Eduardo.** (2009): Desarrollo de la formación de postgrado en Chile. *Revista Iberoamericana de Ciencia, tecnología y Sociedad*, 5(13):2017-232.
- (2010): Los sistemas de Aseguramiento de la Calidad en América Latina. *Akademia*, 1 (1):7-22.
- (2011): “Impacto de la acreditación en instituciones y actores: El caso de Chile” en Servetto, Alicia. y Saur, Daniel. (Eds). *Sentidos de la Universidad*. Ediciones Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- (2012): Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en Educación Superior en Chile. *Revista de Educación Superior*, 41 (162):87-109.
- (2013): Accreditation in higher education in Chile: results and consequences. *Quality Assurance in Education*, 21 (21): 20-38.
- Fernández Lamarra, Norberto** (2007): La Educación Superior en América Latina: Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Debate Universitario*, 1 (1): 1-29.
- Lemaitre, María José; Maturana, Mario; Zenteno, Elisa y Alvarado, Andrea.** (2012): Cambios en la gestión institucional en universidades a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: la experiencia chilena. *Calidad en la Educación*, (36):22-52.
- López, Daniel Asdrúbal; Rojas, María Jacqueline; López, Boris Alejandro y López, Daniel Cristóbal.** (2015): Chilean universities and institutional quality assurance processes. *Quality assurance in Education*, 23(2):166-183.
- López, Daniel Asdrúbal y Sánchez, Ximena.** (2015): “Desarrollo en Ciencias y Tecnologías en Chile” en Lago, Silvia y Correa, Néstor. (Coords.). *Desafío y dilemas de la Universidad y la Ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. (pp. 53-77). CUCS/ALAS/ UBA Sociales. Ediciones Universidad de Buenos Aires, Editorial Teseo.
- Munita, María Isabel y Reyes, Javiera.** (2012): El sistema de postgrado en Chile: evolución y proyecciones para las universidades del Consejo de Rectores de universidades chilenas. Santiago, Chile.

- Palomares-Montero, Davinia; García-Aracil, Adela; Castro-Martínez Elena** (2008): Evaluación de las instituciones de educación superior. Revisión bibliográfica de sistema de indicadores. *Revista Española Documentación Científica*, 31(2): abril-junio, 205-229.
- Petr, Christopher; Harrington, Donna; Kim, Kyeongmo; Black, Beverly; Cunninham-Williams, Renne y Bentley, Kia.** (2015): Quality indicators and expected outcomes for social work PH.D programs: perceptions of social work students, Faculty and administrators. *Journal of Social Work Education*, (51):648-667.
- Rama, Claudio.** (2006): La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina. Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires.
- Rojas, María Jaqueline y López, Daniel Asdrúbal** (2016): La acreditación de la gestión institucional en universidades chilenas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (2): 180-190.
- Sarzoza, Silvia.** (2007): Enfoques de aprendizaje y formación en competencias en educación superior. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- SIES (Información de Educación Superior. (2016): Oferta Académica. Ministerio de Educación, Santiago , Chile. Recuperado de www.sies.cl
- Tinker, Penny y Jackson, Carolyn.** (2000): Examinaiting the doctorate: institutional policy and the PH.D examination process in Britain. *Studies in Higher Education*, 25(2):166-180.
- Wainerman, Catalina y .Matovich, Iván.** (2016): El desempeño en el nivel doctoral de Educación en cifras: ausencias de información y sugerencias para su producción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (126):1-18.
- Walker, Gorge; Golde, Chris; Jones, Laura; Conklin-Bueschel, Andrea y Hutchings Pat.** (2008): The formation of scholars: rethinking doctoral education for the 21st century. San Francisco, Josey-Bass.
- Yutronic, Jorge; R. Reich, Ricardo; Rodríguez-Ponce, Emilio; Music, Juan y López, Daniel.** (2012): Convenios de Desempeño y su aporte en el financiamiento de la educación Superior de Chile. *Educación Superior y Sociedad* ,16 (1):53-77.
- Zapata, Gonzalo y Tejeda, Ivo.** (2009): Impacto del aseguramiento de la y acreditación de la Educación Superior. Consideraciones y proposiciones. *Calidad en la Educación*, 31: 191-209.

Eje 8 - Tecnologías en la enseñanza

En el eje 8 – Tecnologías en la enseñanza se presentaron inicialmente 59 resúmenes, de los cuales se recibieron 46 ponencias. Finalmente en las mesas se concretaron las exposiciones de 29 trabajos, por la ausencia notificada previamente de varios ponentes. Se valora positivamente la amplia participación de las universidades.

Con relación a los focos que atravesaron las exposiciones, las mismas pueden resumirse en cuatro líneas, a saber:

- Gestión institucional de la educación a distancia o virtual
- Enseñar y aprender con tecnologías - producción de contenidos educativos digitales
- Estudios – reflexiones y metodologías- en torno a nuevos escenarios y la cultura digital
- Estrategias de formación docente en TICs

A continuación se sintetizan los intercambios en cada uno de estos temas.

- Gestión institucional de la educación a distancia o virtual

Los intercambios giraron en torno a los modos de configuración de las organizaciones universitarias a partir de la incorporación de las tecnologías, desarrollo de sistemas de educación a distancia y virtual en las universidades en el transcurso de las últimas dos décadas. Se señalan diferencias entre lo ocurrido en universidades con estructuras departamentales y aquellas que poseen un gran número de unidades académicas o facultades. Las situaciones de implementación de los programas de educación a distancia o educación virtual presenta rasgos comunes a la vez que particularidades que hacen al diseño organizacional, toma de decisiones y apropiación de los diferentes actores (docentes, estudiantes, áreas administrativas).

Se problematiza sobre las pedagogías y tecnologías emergentes, la duplicación de actividades de docentes y estudiantes planteándose como deudas el cambio organizacional, la infraestructura y la capacitación docente, así como cuestiones vinculadas a la ciudadanía universitaria de docentes y estudiantes de la educación virtual.

La expansión territorial universitaria junto con una mayor democratización en el acceso a la educación, se mencionan como objetivos compartidos; caracterizan

las líneas de acción en diversos formatos como centros regionales universitarios, extensiones aúlicas o centros de apoyo.

Con relación a los sentidos que han configurado los programas de educación a distancia así como las estrategias institucionales de educación virtual, además de objetivos vinculados a mayor acceso y cobertura, aparecen como focos de virtualización aquellas propuestas que intentan atender problemáticas del ingreso, etapa inicial de las carreras, permanencia en el primer año, así como vinculadas a egreso, ej. Instancias de talleres de tesina o trabajo final.

Se plantean preocupaciones con relación a la validación y acreditación de las propuestas a distancia. Actualmente está pendiente la culminación de cambio en la normativa (particularmente referida a la Resolución Ministerial 1717/04 que rige para las propuestas de educación a distancia; se cita y pone en valor el trabajo llevado adelante en el marco de RUEDA que ha culminado en el ámbito del CIN y se considera que se debe seguir avanzando en este sentido.

- Enseñar y aprender con tecnologías - producción de contenidos educativos digitales

Las exposiciones socializan experiencias de incorporación de TICs en la enseñanza, uso de aplicaciones, software, tecnologías pertinentes para ciertas áreas o disciplinas; se relatan varias experiencias en las áreas de Matemática, Química, Física.

Se aborda la incorporación de TIC para el tratamiento de contenidos disciplinares y el enriquecimiento de los procesos cognitivos que se ponen en juego en el aprendizaje. Algunas de las inquietudes que surgieron en el debate fueron la resistencia de los alumnos a trabajar con TIC (ambientes virtuales de aprendizaje, Geogebra, etc), la falta de desarrollo de la formación docente en cuanto a la integración curricular de las tecnologías, y la necesidad de proponer el aprendizaje a partir de otros lenguajes y medios.

Otra línea de exposiciones en este apartado refiere al desarrollo de experiencias que buscan innovar respecto de concepciones más instrumentales de incorporación de las TICs en la enseñanza. Se relatan usos e incorporaciones desde un enfoque de “aula extendida” o “aula invertida” con el desarrollo de propuestas como entornos personales de aprendizaje – relatos audiovisuales – narrativas transmedia – foros virtuales - incorporación uso de redes sociales como parte de estrategias de trabajo en el aula-grupo clase – desarrollo de aplicaciones para teléfonos móviles – desarrollos desde la idea de curación y producción de contenidos.

Las propuestas refieren en muchos casos al replanteo de las metodologías de enseñanza, modalidades de trabajos prácticos y evaluaciones, así como la necesidad de pensar nuevos roles en los equipos de cátedra y entre alumnos y docentes; por ejemplo, vinculados al rol docente de curador de contenidos, que opera como intermediario crítico entre los alumnos y el conocimiento.

- Estudios – reflexiones y metodologías- en torno a nuevos escenarios y la cultura digital

Se exponen algunos casos de estudio, se coincide en la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo en red entre distintas universidades para el estudio de las prácticas de educación presencial y virtual

Se socializan casos de investigación con relación a estudios sobre competencias en TICs de estudiantes de los estudiantes de primer año, partiendo de la información que brindan las encuestas nacionales en materia de TICs, datos censales y completando con indagación y generación de datos de las propias universidades. Se refieren relevamientos sobre docentes innovadores y estudio del grado de apropiación TICs pro parte de los docentes universitarios

A su vez se exponen interesantes resultados de Investigaciones sobre los modos de aprender en clases presenciales y contextos virtuales; en algunos casos estudios situados desde el análisis de las interacciones, las discursividades o contenidos de las verbalizaciones de los docentes en clases presenciales y en aulas virtuales.

Se coincide en la necesidad de incorporar en estos estudios otras dimensiones de análisis como por ejemplo la perspectiva espacial, así como generar lazos entre las universidades que permitan replicar las metodologías utilizadas para condensar un conjunto de casos de investigación en diferentes universidades que permita un análisis comparativo.

- Estrategias de formación docente en TICs

En el intercambio se da cuenta de un eje fuerte de trabajo en el desarrollo de instancias de formación vinculadas a los entornos virtuales de aprendizaje, en su mayoría asentados en la tecnología Moodle en el ámbito de las universidades. Por lo que las acciones se asientan en el acompañamiento de la instrumentación de la modalidad virtual, tanto para el caso de propuesta totalmente virtuales como en esquemas de semipresencialidad o apoyo a la presencialidad.

Las experiencias son comunes en cuanto a la producción de dispositivos vinculados a estas estrategias, fundamentalmente relacionadas con la preparación y

socialización de documentos de explicitación de modelo pedagógico de la virtualidad, así como de guías de orientación para la virtualización.

Se coincide en que habiendo transcurrido ya la segunda década de institucionalización de la virtualización en la universidad, se ha evolucionado desde procesamiento didáctico en términos instrumentales a un asesoramiento didáctico integral que incorpora una perspectiva socio-crítica de modelos pedagógicos contruidos por las universidades considerando a la enseñanza como práctica social. La organización actual y modos de trabajo de los equipos de asesoría didáctica enfocados a la virtualización da cuenta de este proceso de crecimiento.

Se problematiza en torno a los usos de las aulas virtuales, considerando los esfuerzos constantes por superar los usos como meros repositorios o contenedores de archivos y poder avanzar hacia un diseño de aula como ambiente multimedia que proponga un encuentro de lenguajes y medios para consolidar el vínculo entre docentes y alumnos, rompiendo con la linealidad y el discurso oral-expositivo que prevalece en la enseñanza presencial tradicional.

Se comparte la necesidad de pensar estrategias colaborativas y de integración entre los equipos docentes de la virtualidad que trabajan en las diferentes universidades. Particularmente se plantea la posibilidad de compartir los documentos y materiales producidos en términos de dispositivos de capacitación docente.

Asimismo existe una preocupación de alfabetización digital en los diferentes niveles educativos a partir de políticas públicas realizadas como Primaria Digital o Conectar Igualdad y el trabajo de capacitación realizados por UUNN en esos campos.

Instituciones participantes

Universidades argentinas: Arturo Jauretche, Autónoma de Entre Ríos, Buenos Aires, Cuyo, del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Entre Ríos, La Matanza, La Plata, Lanús, del Litoral, Luján, Mar del Plata, Nordeste, Rosario, Tecnológica Nacional y Tucumán.

Coordinadores del eje:

María Alejandra Ambrosino, Mariana Perticará y Alejandro González.

Coordinadores de las mesas de trabajo:

María Fernanda Vigil, Mercedes Nicolini, Romina Fernández, Ignacio Aranciaga, Florencia Puggi, Silvina Bellini, Ana Cerrudo, Leandro Fridman, Mauro Alcaraz y Gabriela Bergomás.

Herramienta de evaluación y selección de hardware pedagógico para la impartición de clases en la educación superior a estudiantes regulares y diversos funcionales

BERNARDO PEDRO ALCARAZ

LUIS MARIANO MONGELO

MARCELA FABIANA DÁVILA

CLAUDIO FABIÁN GARABATO

bpalcaraz@gmail.com

Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM)

Metodología del trabajo desarrollado

En base al análisis de herramientas y dispositivos desarrollados en forma parcial para la materia Tecnología Educativa, por algunos de nuestros investigadores, se decide armar un sistema de metodologías paso a paso, diagramas de evaluación visual, planillas automáticas y algoritmos de cálculo destinados a generar herramientas, que clasificarán en grupos específicos y evaluarán rendimientos y alcances de los diversos dispositivos de hardware, que en la última década han llegado a los ámbitos de enseñanza superior y universitaria; y que son factibles de utilizar para la educación por vía informática.

Los desarrollos de prototipos a los que hemos arribado, están inspirados en trabajos ya probados y ejecutados, como las investigaciones sobre el buen uso y adaptación de dispositivos periféricos digitales de Arnau Llombart (2012) para la Universidad de Cataluña, el estado actual de la ponderación informática, según los análisis de Wesley Colbert (2011) para el American Council for Education, y la valoración inteligente de dispositivos, propuesta desde un análisis HCI (Human - Computer Interaction) por Tur Costa del Departamento de Ciencias de la Computación y Matemáticas de la Universitat Rovira I Virgili de Tarragona, que aúna de manera multidisciplinar las ciencias computacionales, la psicología cognitiva, la sociología y el diseño industrial. Estos aportes hacen a nuestro proyecto viable especialmente, para el desarrollo sostenible de recursos de aprendizaje focalizados en la región, con plena inclusión social dada la racionalización de sus gastos de implementación.

Siguiendo los criterios de clasificación de Eric Zabre (2011), combinados con la estandarización de Tur Costa (2009), llegamos a la conclusión de que estábamos hablando de cinco ítems a cumplimentar, bien definidos:

- Selección de parámetros (indicadores). En este paso se definieron una serie de parámetros que facilitan y mejoran el desarrollo de los sistemas pedagógicos para que la comparación y evaluación de los equipos y herramientas sean objetivos y útiles.
- Asignación de valores a cada parámetro.
- Asignación de pesos a los parámetros.
- Selección de herramientas a evaluar. En esta etapa se realizó un filtrado y selección de equipos, basados en plantillas pre-elaboradas, con valores de ponderación extraídos de las reglas de ponderación de Wesley Colbert (2011) y Tur Costa (2009) combinadas.
- Análisis y evaluación de cada equipo, con sus herramientas de software que los acompañan, sub-ponderando estos programas, como formando parte de un todo constitutivo del elemento de hardware.

Se llegó a desarrollar durante el año 2015 un primer prototipo que recopila la información básica, orientado a la clasificación y ponderación, pero no contamos con los lotes de datos necesarios, como para llegar a la toma de decisión final y redacción automatizada del presupuesto ideal, labor que debería dejarse para una segunda etapa de la investigación.

Esta es pues, la segunda etapa, donde adaptamos estos lotes de preguntas y ponderaciones a las necesidades de los alumnos diversos funcionales, y agregamos consideraciones para guiar a los adquiridores de estos materiales de hardware, en el proceso de aprobación, re-planteamiento o denegación de presupuestos de adquisición de elementos pedagógicos para aulas informatizadas.

Entre otras, para la evaluación de cada herramienta de software y hardware se aplicaron algoritmos y fórmulas como las siguientes:

$$T = \sum T_p$$

$$T_p = C * P$$

Donde T es la calificación total obtenida por el equipo o herramienta de software que se está evaluando, T_p es la calificación obtenida por el equipo o herramienta de software para cada parámetro establecido, C es la calificación otorgada

por las características del parámetro, y P es el peso asignado al parámetro que se está evaluando.

Luego se desarrollaron tablas comparativas, para acompañar la decisión del usuario y contribuir en su auto-evaluación de dispositivos, inspiradas en las investigaciones pormenorizadas de Blackman (2009) como la de la Fig.1, que representa la comparativa para sistemas estereoscópicos o de anteojos para realidad virtual:

TABLA COMPARATIVA DE CARACTERÍSTICAS DE LOS SISTEMAS ESTEREOSCÓPICOS EVALUADOS

	Dispositivos	Visualización multiusuario	Uso de gafas	Conservación Cromatismo	Conservación Brillo/Contraste	Medios Impresos	Ergonómico	Existencia de Software	Económico
Estereoscopia Activa									
	Shutterglasses	SI	SI	SI	Disminución en el brillo	NO	SI	SI	SI
	Head mounted Display (HMD)	NO	SI	SI	SI	NO	NO	SI	NO
Estereoscopia Pasiva	Anaglifos	SI	SI	NO	Disminución en el brillo	SI	SI	SI	SI
	Polarizados	SI	SI	SI	Disminución en el brillo	NO	NO	SI	NO
	Lenticulares	NO	NO	SI	NO	SI	SI	SI	SI
	Cromadepth	SI	SI	NO	Disminución en el brillo	SI	SI	SI	SI
	Electo Pulfrich	SI	SI	SI	Disminución en el brillo	NO	SI	NO	SI
	Pares estereoscópicos	NO	NO	SI	SI	SI	NO	SI	SI
	monitores auto-estereoscópicos	NO	NO	SI	SI	NO	SI	SI	NO
	Z-Screen	SI	SI	SI	Disminución en el brillo	NO	SI	SI	NO

Fig. 1. Comparativa de sistemas estereoscópicos en sus capacidades.

Como ejemplo de estas mediciones y ponderaciones, podemos indicar el sistema de ponderación de guantes de realidad virtual, que presentaba el siguiente sistema de tablas:

Calificación por número de sensores que poseen los guantes	
Calificación	Descripción
0	<= 5 sensores
1	6 – 10 sensores
2	11 – 20 sensores
3	21 – 26 sensores
4	27 – 35 sensores
5	> 35 sensores

Asignación de pesos a los parámetros	
Calificación	Descripción
2,00	Cantidad de sensores

2,00	Libertad de movimiento
1,50	Resolución visual
1,50	Peso (en gramos)
3,00	Compatibilidad con software actual del mercado
2,50	Medio de enlace al ordenador

Tabla de evaluación final		Hardware: Guantes CyberGlove II de 22 sensores		
Parámetro	Justificación	Calificación (C)	Peso (P)	Total obtenido (Tp)
Cantidad de sensores	22 sensores, cantidad media aceptable	3	2,00	6,00
Libertad de movimiento	Grados de libertad adecuados (cerca de 6 grados)	5	2,00	10,00
Resolución visual	Resolución de 0.5 grados	4	1,50	6,00
Peso (en gr.)	Muy liviano y portable, alrededor de 47 gr.	5	1,50	7,50
Compatibilidad con software actual del mercado	Full compatible con la mayoría del software educativo	5	3,00	15,00
Medio de enlace al ordenador	inalámbrico (bluetooth pero de conexión lenta - 2.4 Ghz)	3	2,50	7,50
Total obtenido:	52,00			

Finalmente, se comenzó a generar un diseño con macros, en cuadro de mandos, bajo un sistema de pantallas de consultas gobernadas por VisualBasic, que le permitirán al usuario no experto, operar en forma intuitiva la carga de parámetros y la obtención de los resultados comparativos.

Estas pantallas, se inspiraron en el material de desarrollo de planillas Excel para la investigación empresarial, propuesto por Luis Muñiz (2012) en su libro Diseñar Cuadros de Mando con Excel; en donde mediante macros y tablas dinámicas, se resuelven problemas de gestión empresarial mediante el seguimiento de

objetivos estratégicos ponderados, el control de indicadores, y la asignación de responsabilidades de uso y/o implementación.

Esto, interpolado a nuestra investigación, nos permite asignarle valores a los diferentes componentes de hardware del mercado actual, diseñados específicamente como herramientas de tecnología educativa o para usos pedagógicos, y asignar también valores a los requerimientos técnicos expresados en los cuestionarios entregados a los usuarios-profesores, que se presentan a utilizar la herramienta, mediante la carga de un perfil de sus materias o cursos a dictar. Con estos conjuntos de valores, se realiza un entrecruzamiento de datos y se genera la tabla dinámica que indicará cuales son los elementos de hardware que les correspondería adquirir y cuales se encuentran fuera del rango de sus necesidades reales.

Postulados de implementación

Como principal postulación, nos propusimos generar un lote de preguntas que respondiera a los propios postulados de Colbert en su metodismo y de Zabre en la programática de la calificación.

Los distintos miembros del equipo nos dividimos los principales periféricos de hardware a clasificar y nos propusimos desarrollar la preguntas con un método de selección por tildado, utilizando casillas de verificación.

Se obtuvieron 8 secciones o pantallas básicas a saber:

- Sistema Operativo
- Impresoras
- Monitores
- Apuntadores (Mouse, Joystick, Trackball, Owl, Lápiz Óptico, Tabletas Gráficas)
- Teclados
- Almacenamiento (Disco Rígido, Memorias, Grabadoras de CD, DVD, Blu-Ray)
- Scanners
- Pedagógicos

Considerando para el área de Pedagógicos, a todos aquellos dispositivos periféricos de hardware que se utilizan específicamente con fines pedagógicos o de adaptación para el aprendizaje.

Dentro de esta área encontraremos entonces dispositivos tales como:

- Lápiz óptico
- Mimio o Pizarra Interactiva
- Tablet
- Impresoras 3D
- Cascos de Realidad Virtual y Google Glass
- Dispositivos de Realidad Aumentada
- Elementos Cibernéticos o de Robótica
- Tarjetas Gráficas Digitalizadoras
- Capturadores y Digitalizadores Industriales
- Sintetizadores de Sonido o Mezcladoras de Audio
- Islas de Edición Digital

De cada uno de estos dispositivos, se van realizando un grupo de preguntas al usuario-docente, que intentará describir mediante las pantallas, de la mejor forma posible, el perfil de requerimientos de hardware de su materia.

Asimismo, para el área de Pedagógicos, presentamos un conjunto de preguntas más acotadas, que permitan sopesar si la visión áulica del docente se encuentra emparejada o no con la realidad, ya que en algunos casos, el mismo educador puede manifestar un ideal errado de sus necesidades de recursos pedagógicos, ya sea por desconocimiento de las posibilidades del mercado actual, ya sea por sub o sobre valoración de ciertos dispositivos de hardware más familiares o más profundamente difundidos en el colectivo imaginario de la comunidad educativa regional.

Las respuestas a las preguntas, le asignarán a cada grupo de dispositivos una calificación (por acumulación de puntaje de ponderación asignado). Así, para el grupo de hardware “impresoras”, podríamos tener una valoración numérica del tipo (por ejemplo):

- Para todo el conjunto de impresoras a seleccionar, le asignaremos un valor del 1 al 100 dividido en 4 sub-conjuntos de modelos posibles.
- Del 1 al 25 se encontrarían como resultado o sugerencia de compra, las impresoras de carro o matriz de punto, o bien impresoras de chorro de tinta semi-obsoletas o de baja performance.
- Del 26 al 50 se encontrarían las impresoras de chorro de tinta de gama baja y media.
- Del 51 al 75 se encontrarían las impresoras de chorro de tinta de alta gama, impresoras de cera y por técnicas laser o de sublimación.
- Del 76 al 100 se encontrarían las impresoras industriales o plotters.

Todas estas preguntas, que nos permitirán la calificación de los dispositivos a adquirir, se engloban en un sector o pantalla principal del prototipo, que dimos a llamar DATOS BÁSICOS, eminentemente dedicada al apartado de hardware y software pedagógico a evaluar.

A continuación, nos dedicamos a generar otro lote de preguntas básicas para interrogar en sus datos personales a los usuarios-docentes, lo que termina de cerrar el circuito de generación del perfil del curso o materia a impartir.

Para cargar los datos de todas estas preguntas, al abrir la aplicación nos encontramos con un Menú Principal, dividido en 3 sub-menús, como observamos en la Fig. 2. Luego, podemos observar en la Fig. 3, la pantalla de carga de datos de los usuarios-docentes, a la que se accede; y que se encuentra en el sector que dimos a llamar DATOS PERSONALES:



Fig. 2. Menú Principal de la aplicación prototipo.

Fig. 3. Menú de carga de Control de Docentes.

En esta última pantalla, al igual que en todas las pantallas de carga de la aplicación, tendremos las opciones de agregar un nuevo registro (en este caso un nuevo docente), eliminarlo, grabar los cambios realizados sobre un registro existente o deshacer estos cambios si notamos que nos hemos equivocado al realizarlos.

Luego de cargar los datos del usuario, se realiza la carga de los datos de la materia (en pantalla aparte), y se enlaza la información con la recabada en la pantalla de DATOS BÁSICOS, generando así una propuesta combinada, que compone la “data” que evaluará el sistema.

Se realizará luego el procesamiento de estos datos, para formar un informe ponderado, que mediante los algoritmos y cálculos correspondientes, determinará los elementos de hardware más adecuados para cubrir el perfil de la materia o curso a equipar.

Finalmente, esta evaluación podrá elevarse a las autoridades correspondientes, a las que llamaremos Superusuarios.

Los Superusuarios son los que toman la decisión final, sobre el informe generado por la aplicación, de aprobar o no el presupuesto de compra de equipamientos, pudiendo realizar ajustes sobre lotes de posibilidades cercanas a los grupos de clasificación resultantes (por ejemplo, impresoras de prestaciones similares en resolución, sistema de impresión, costos de insumos, rapidez y confiabilidad a la que el sistema eligió como optima, con un precio cercano por arriba y por debajo del de aquella). Así el superusuario, puede tratarse de un oficial de la Dirección de Compras de la Universidad, una autoridad de algún Departamento o de la Secretaría Académica, a los que llamaremos Superusuarios Finales; o bien personal

técnico o de mantenimiento de la presente herramienta (informáticos data-entry o los mismos desarrolladores), a los que llamaremos Superusuarios de Mantenimiento.

Cada cierto período de tiempo, los Superusuarios de Mantenimiento deberán actualizar el hardware pedagógico con datos del mercado, eliminando modelos de maquinaria que ya no se consiguen o fabrican, y agregando sus versiones mejoradas o más modernas. Todo esto lo harán desde la tercera y última sección, que nombramos como CONTROL DE DATOS.

Dentro de esta pantalla accedemos a dos sub-menús, que son CARGA DE DATOS y CONTROL DE PROPUESTAS. En el primero se realiza la actualización anteriormente nombrada, ofreciendo las sub-opciones de ALTAS, BAJAS, MODIFICACIONES Y CONSULTAS. En el segundo se realiza el ajuste y la aprobación o no de la propuesta cargada.

Antes de realizar un resumen de las secciones del prototipo, podríamos analizar a modo de ejemplo, una de las pantallas de carga de hardware, a las que se accederá a partir del menú de DATOS BÁSICOS, en su sub-opción IMPRESORAS. Esto puede observarse en la Fig. 4. A partir de esta pantalla, presionamos la opción SIGUIENTE, al pie de la misma, lo que nos permitirá movernos a lo largo de 3 pantallas de carga posibles para cada elemento de hardware.

IMPRESORAS

Numero de Pantalla 1

Cantidad de documentos estimativos, a generarse en el cursado de la materia :

1

2-5

6-20

20-50

51-100

Cantidad de hojas por documento tipo, tomado de los estimativos :

1

2-5

6-20

20-50

51-100

En que periodo de tiempo (dentro de una cursada completa)? :

diario

semanal

mensual

trimestral

semestral

anual

Partiendo de la base de requerir de un papel normal (de no ser así pase a la siguiente opción), la calidad con que imprime :

No es realmente importante, normalmente las impresiones se usan como borradores o pruebas, en una gran mayoría.

Es importante, con un papel normal es suficiente, se puede imprimir en blanco, negro y diferentes tonalidades de grises.

VOLVER GUARDAR DESHACER SIGUIENTE

Fig. 4. Menú de carga de las preguntas ponderadas de Impresoras.

Cada respuesta que marcamos con una tilde, se relaciona como ya dijimos dentro del sistema con un valor ponderado, correspondiente a ese ítem. De esta forma, se irán sumando valores dentro de cada grupo de respuestas, que promediados en forma discriminada por conjuntos temáticos, nos darán un rango de valores que determinará el modelo de impresora a asignarle a la materia o cursada.

Adaptación de la herramienta

A partir de la fusión con el equipo de la investigación “Tecnología de la información y las comunicaciones aplicadas a las personas con discapacidad motora severa en la universidad”, el equipo original de diseño de la herramienta se dedicó a re-definirla, bajo las indicaciones de aquellos, con la intención de obtener un nuevo prototipo, orientado más fuertemente a cubrir no solo las necesidades de los estudiantes regulares, como así también las de los alumnos diversos funcionales, generando un conjunto de pantallas paralelas que nos permitirán presentar un segundo presupuesto alternativo, para aquellas comisiones que presenten este particular alumnado.

Al ingresar a la herramienta original, y si presionamos en ella la opción de **DATOS BASICOS**, el nuevo prototipo nos presentará ahora una nueva pantalla de selección inclusiva, similar a la de la Fig. 5.

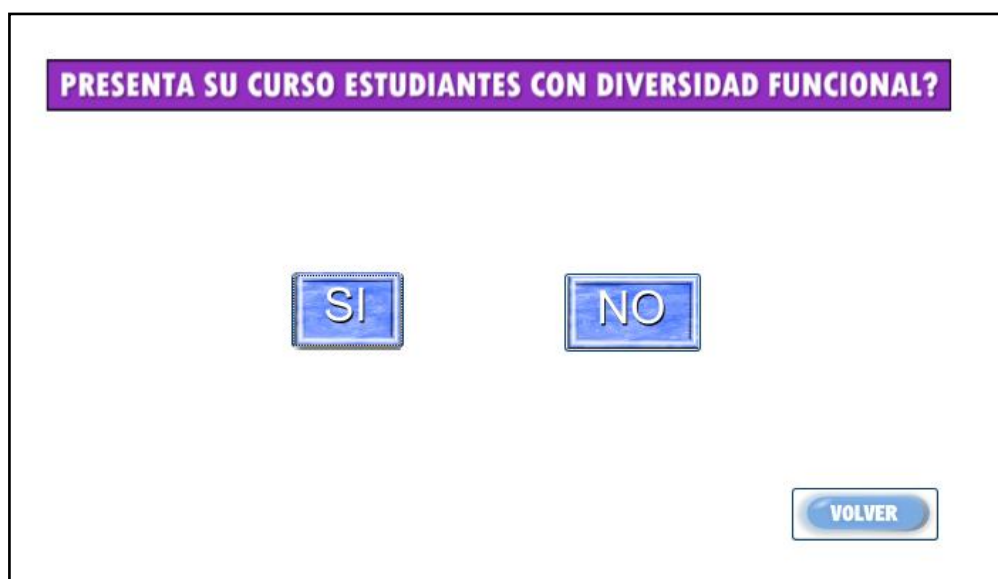


Fig. 5. Menú de consulta de la opción de Diversidad Funcional.

A partir de esta pantalla, si se elige la opción NO, se continúa normalmente con la pantalla básica de acceso a los elementos de hardware, similar a la que observamos en la Fig. 6.



Fig. 6. Menú de carga de las preguntas estándar de Hardware Pedagógico.

Si en cambio hubiéramos elegido la opción SI, se nos derivará al grupo de pantallas que resuelve la adquisición de hardware especialmente adaptado para cubrir las necesidades de los alumnos diversos funcionales. La primera pantalla que nos aparece es similar a la de la Fig. 7.

Cabe mencionar que dicha pantalla contempla los 3 grupos significativos de estudiantes que poseen diversidad funcional (según relevamiento de datos obtenidos de la investigación PIDC-C2-ECO-019), a saber: motrices, visuales y auditivos.



Fig. 7. Menú de selección del tipo de diversidad a atender.

En ella se podrá seleccionar conforme al tipo de diversidad funcional que poseen para acceder conforme al botón que presionemos, a una sub-pantalla con las opciones correspondientes a la selección realizada.

A modo de ejemplo, desarrollaremos el caso de haber presionado la opción de DIVERSIDAD FUNCIONAL MOTRIZ (grupo mayormente representativo en UN-LaM). Nos aparecerá una nueva pantalla similar a la siguiente, con los elementos de hardware que podemos seleccionar dentro del rubro de hardware adaptado para diversidad motriz.



Fig. 8. Menú de selección de posibilidades de hardware a adquirir para la diversidad a atender.

Al elegir finalmente algún tipo de hardware para puntear y adjuntar a los requerimientos estándar de clase; podremos seleccionar en él algunas de las siguientes opciones internas a estos modelos de hardware.

El siguiente es un ejemplo pensado para los diferentes tipos de hardware para diversos motrices.

REQUERIMIENTOS DE HARDWARE PARA DIVERSOS FUNCIONALES MOTRICES

- Mesas
 - Regulables
 - Con escotadura
- Atriles para teclado
 - Fijo
 - Regulable
- Apoyo de antebrazos extensibles
 - Para fijar a la mesa
 - Para fijar a la silla de ruedas
- Cabezales y varillas
 - Licornio o vincha de posición
 - Varilla bucal
 - Mouse adaptados
 - Para utilizar con el mentón
 - De bola para mano
- Teclados
 - De una sola mano
 - Flexibles
 - De teclas amplias

Fig. 9. Requerimientos de Hardware para Diversos Funcionales Motrices.

Al seleccionar la casilla de verificación respectiva, estaremos activando los valores de ponderación correspondientes, y agregando algunos de estos componentes de hardware a la lista de adquisición de la herramienta.

Adjuntamos al presente informe en un Anexo, un ilustrativo resumen de los Hardware y Software adaptados para Diversos Funcionales, que ya hemos analizado en investigaciones anteriores.

Diagrama de la aplicación

El primer prototipo que se comenzó a construir en el período 2015, y se continuó hasta ponerlo en funcionamiento parcial en el período 2016, responde a un diseño general que puede apreciarse en el siguiente diagrama de la aplicación:

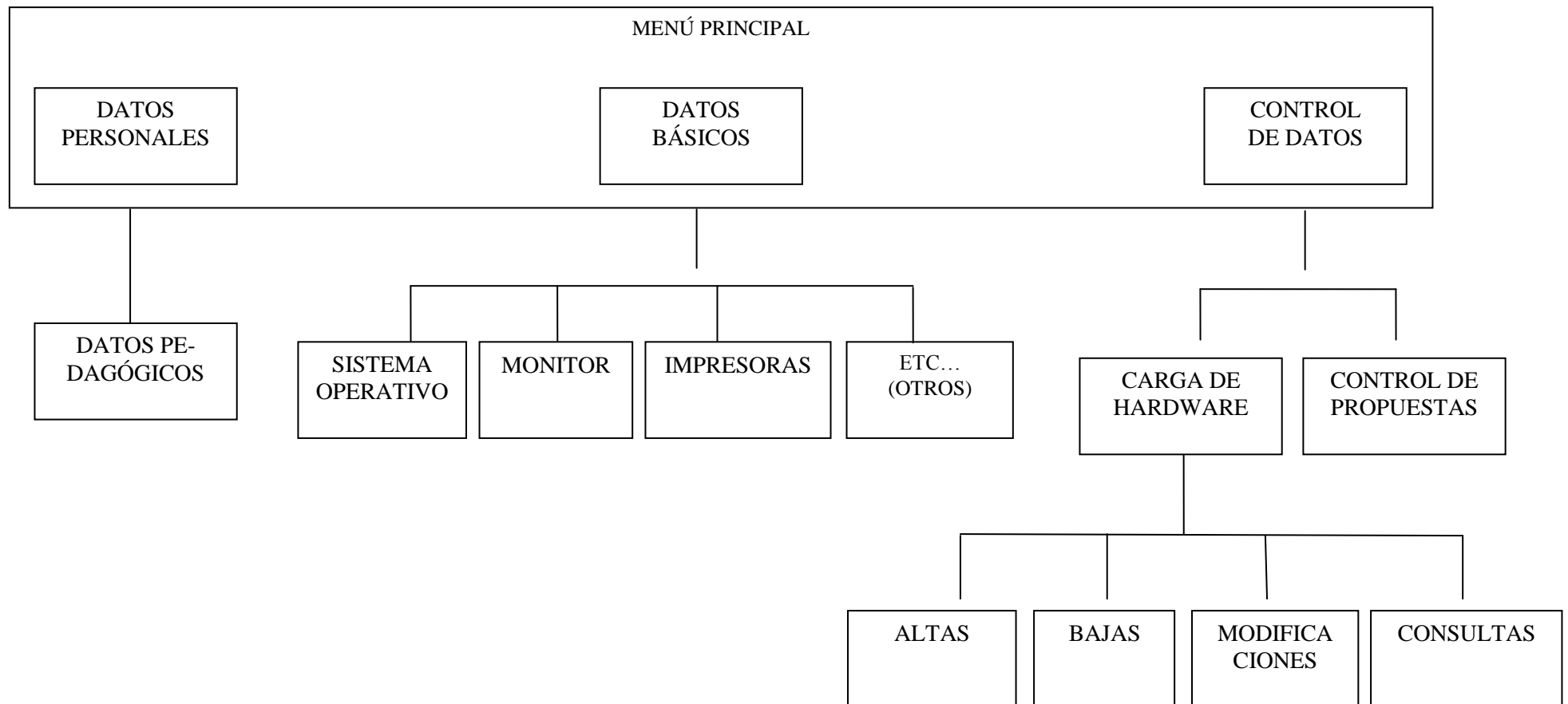


Fig. 10. Diagrama de la Aplicación Prototipo.

Perspectivas y retroalimentación del proyecto

Como ya comentamos anteriormente, durante el último año del proyecto, nos enfrentamos a la necesidad de replantearnos los alcances y objetivos de la herramienta. Con la inclusión al equipo original de las investigadoras expertas en diversidad funcional, todos los integrantes adquirimos un amplio bagaje de conocimientos y experiencias que nos ha permitido darle a los prototipos de la herramienta un alcance más amplio e inclusivo.

Para el próximo año de investigación se planificó realizar toda una batería de encuestas destinadas a alumnos y docentes; que nos ayudarán a medir el alcance de los resultados obtenidos y refinarlos con retroalimentación precisa, absolutamente necesaria para cerciorarnos de haber contemplado todas las aristas y parámetros que definan un resultado coherente con las necesidades reales de la población educativa de la Universidad Nacional de La Matanza, con perspectivas extensivas a la región, provincia y Nación.

También es nuestro interés dotar a la herramienta de nuevos valores administrativos y económicos que permitan obtener presupuestos de compra de hardware actualizados y actualizables para el uso de los superusuarios, o sea de las autoridades de adquisición de nuestra Casa de Altos Estudios.

Bibliografía

- Blackman, Robert.** (2009) *Nuevos Desarrollos para el Nuevo Mundo Digital*. México. Ediciones Orbe.
- DePirene, Alfonso.** (2008) *Administración de la Educación Virtual*. México. Publicaciones Planeta Inteligente.
- Anderson, R.E.** (2011) *Social impacts of computing: Codes of professional ethics*. Social Science Computing Review. Vol. 10, No. 2, pp.453-469. California.
- Pere Marqués Graells, Daniel.** (2011) *Pizarra Digital*. Barcelona. Grupo DIM - Edebé.
- Arnau Llombart, Vicente.** (2012) *Periféricos y Dispositivos Digitales*. Universidad de Cataluña. Cataluña - España.
- Sánchez Serantes, Verónica.** (2012) *La Biblia del Hardware*. Buenos Aires. Ediciones Micropunto.
- Cottino, Damian.** (2012) *Hardware desde Cero*. Buenos Aires. Ediciones Micropunto.
- Wesley Colbert, Stephen.** (2011) *Educational Hardware Today*. American Council for Education. Whashington - EEUU.

Tur Costa, Antonio. (2009) *Valoración de Dispositivos de Hardware*. Cataluña. Ediciones Planet-Rv.

Eric Zabre, B. e Islas, P. (2011) *Evaluación de herramientas de hardware y software para el desarrollo de aplicaciones*. Barcelona. Wiley-Interscience.

Muñiz, Luis. (2012) *Diseñar Cuadros de Mando con Excel utilizando Tablas Dinámicas*. Barcelona. Profit Editorial.

Scali, Jorge Omar y Tapia, Gustavo Norberto. (2013) *Tablero de Comando en las PyMEs*. Buenos Aires. Omicron Editorial.

Anexo: Ilustrativo del Hardware y Software adaptado para Diversos Funcionales

Hardware adaptado para diversos funcionales visuales

Existe una amplia gama de Hardware específico para atender a este tipo de diversidad. Las principales características que poseen se basan en el acceso a la información tanto en computadoras como visuales y escritos.

La siguiente clasificación será desarrollada conforme a la característica principal por la que fueron elaborados.

- Instrumentos que permiten leer textos impresos.

Magnificadores de pantalla: permiten a las personas con discapacidad visual acceder a la lectura de la información que aparece en la pantalla en los distintos sistemas operativos, gracias a las prestaciones que ofrecen para personalizar el tamaño, forma, colores, entre otras. La pantalla hace como de lupa, permitiendo leer sin acercarse demasiado. Es posible aumentar los caracteres desde el doble hasta un máximo de 16 veces.



Imagen 1. Magnificador de Pantalla

Lupa-Tv: Sistema de ampliación de imágenes consistente en una cámara conectada a un monitor. Los textos a ampliar se colocan sobre una mesa pudiéndose conseguir una ampliación de hasta 36 veces según el modelo.



Imagen 1. **Lupa-Tv**

Magnificador por mouse portable wireless (E.R.A. Real full color): E.R.A. es una poderosa ayuda portátil de lectura digital manual diseñada para las personas con baja visión. Se conecta en muy poco tiempo directamente a cualquier monitor o televisor con entrada de video permitiéndole realizar la lectura de material específico.

- Equipos autónomos de almacenamiento y proceso de información.

Braille'n Speak: Sistema portátil de almacenamiento y proceso de información. La entrada de datos se lleva a cabo mediante un teclado braille de 6 puntos y la salida se produce a través de una síntesis de voz en español. Dispone de interfaces para comunicarse con otros dispositivos como computadoras e impresoras braille y puerto para comunicación con su propia unidad de discos externa. Como características más destacables posee un editor de textos con una memoria de trabajo.



Imagen 2. **Braille'nSpeak**

PAC Mate: Anotador electrónico que incluye los últimos avances: conexiones USB, infrarrojos, sistema operativo Windows, que puede conectarse a una computadora. Existen dos modelos, con teclado qwerty y con teclado braille.



Imagen 3. PAC Mate

Dispositivos braille o Líneas braille: Permite una vez conectado a una computadora acceder a la lectura de la pantalla a través de una línea de celdas braille. Al igual que los dispositivos de voz, su uso es dependiente del programa Lector que se utilice. Las Líneas Braille pueden disponer de 20, 40 u 80 celdas de 8 puntos cada una, más cuatro de estado también de 8 puntos. Mediante las cuatro celdas de estado, el usuario puede conocer la posición del cursor en la pantalla, el color de la misma, etc. Se incorpora como anexo del teclado convencional del ordenador y permite la aparición de puntos que van transcribiendo en braille la información que aparece en la pantalla de la computadora.



Imagen 5. Líneas Braille

Sonobraille: es un anotador parlante, se puede conectar a un monitor, a impresoras braille o chorro de tinta, y a una computadora. Posee un teclado braille compuesto por once teclas separadas en dos grupos. Tiene un altavoz y un micrófono integrado, la posibilidad de micrófono externo, auriculares y posibilidad de conexión a línea telefónica para usar el correo electrónico. Esta herramienta resulta útil en el ámbito educativo, ya que se pueden realizar todas las tareas de edición de los documentos por ende procesar información.



Imagen 6. Sonobraille.

Teclado Braille: se puede conectar a la computadora por el puerto USB, facilitando las tareas informáticas a los ciegos habituados a las máquinas de escribir Braille, ya que combina por primera vez las teclas de funciones y de desplazamiento de un teclado convencional con ocho teclas Braille que permiten escribir en cualquier idioma.

- Impresoras

Impresora Braille: Es un dispositivo de salida de datos que cumple la misma función que una impresora a chorro de tinta con la variación de que la impresión se realiza en braille, es decir con relieve. Con este dispositivo un docente por ejemplo podría preparar apuntes en soporte memoria USB, darlo a los estudiantes

quienes posteriormente lo introducen en la computadora y de esta manera imprimirlos en sistema braille. Existen varios tipos de impresoras braille, pero la más usada es la llamada Porta-Thiel.



Imagen 7. Impresora Braille

Graficador Relieve PIAF: Equipo que permite producir gráficos, dibujos, mapas, etc. en relieve, utilizando un papel termo-sensible. Produce relieve a partir de la impresión previa por medio de impresora convencional de tinta, fotocopia común o dibujo en tinta negra.

- Calculadoras científicas

Audiocalc EC-9056-AF: es una calculadora científica, financiera y estadística con voz en español. Emite respuesta oral sobre todas las pulsaciones del teclado y permite oír el contenido de la visualización en cualquier momento.



Imagen 4. **Audiocalc EC-9056-AF**

- Otro tipo de material

Colorino (Reconocedor de colores y luz): Reconoce más que 150 diferentes colores como así también varios matices de colores. El resultado de la medición es anunciado en voz clara.

Intel Reader: Posee el tamaño de un libro de bolsillo, a través del mismo se puede convertir el texto en formato digital y luego transformarlo en voz. Tiene un zoom de alta resolución para ampliar el tamaño de la letra mucho más potente más potente que el de los libros electrónicos habituales.

Hardware adaptado para diversos funcionales motrices

- Mesas y atriles

Mesa regulable: permite conseguir la altura adecuada de acceso a la computadora.

Mesa con escotadura: permite acercar la silla de ruedas, apoyar los antebrazos mejorando la estabilidad general de la postura.

Atril para teclado: permite regular su inclinación, de mucha utilidad cuando se accede a través de la varilla bucal, mejorando el alcance, facilitando la visión de las teclas y evitando de algún modo las molestias cervicales.



Imagen 11. Mesa con escotadura, regulable, atril para el teclado

a) Apoyos de antebrazos

Apoyos de antebrazos extensibles: favorecen el desplazamiento de la mano con una fuerza limitada en el hombro. Existen modelos para fijar a la mesa o a la silla de ruedas. Son útiles para personas que tienen dificultades para mantener en suspensión los brazos y/o manos y permiten aumentar la amplitud de movimientos, pudiendo llegar a todas las teclas.

- Cabezales y Varillas

Licornios: también llamados cabezales de tipo casco que permiten incorporando una varilla, el acceso al teclado normal con movimientos de cabeza. No se aconsejan mucho en la actualidad justamente para evitar los inconvenientes de salud que puedan agravarse con los movimientos repetidos del cuello.

Varilla bucal: permiten la accesibilidad a la computadora, a través de la sujeción de la misma mediante la boca.



Imagen 12. Antebrazos extensibles, licornios, varilla bucal

Dentro de lo que podemos denominar como hardware o soporte físico anexo a la computadora, conviene tener en cuenta las modificaciones que debe llevarse a cabo en la misma para que pueda ser utilizada en casi cualquier tipo de discapacidad. Adaptaciones al teclado, conmutadoras e interruptoras, digitalizador de voz, emulador de teclado, mouse, entre otros.

- Mouse

Mouses adaptados: Existen modelos diferentes adaptados a personas que presentan limitaciones en su motricidad. Son herramientas que facilitan el acceso a la computadora. Emulador de mouse preciso para mentón, mouse de bola, o mouse de bola para utilizar con la barbilla o mentón, en este caso las teclas están muy próximas a la bola para facilitar su selección.



Imagen 5. Emulador de mouse para barbilla, mouse de bola, mouse de bola para utilizar con el mentón

- Teclados

Teclados adaptados: Son dispositivos de entrada imprescindibles para trabajar con un sistema informático, pero en algunos casos requieren de adaptaciones y ayudas técnicas para su uso. Existen teclados para una sola mano, con teclas ampliadas y de diferentes colores, donde la separación entre las teclas es mayor a la separación del teclado tradicional.

Teclados flexibles: resistentes al agua y a otros materiales como la saliva, por lo tanto pueden ser utilizados por personas que no controlan el proceso de deglución.



Imagen 14. Teclados Flexibles

Hardware adaptado para diversos funcionales auditivos

Entre ellos podemos mencionar:

Micrófono: Consiste en un dispositivo que permite escuchar la voz con mayor claridad.

Circuito cerrado de televisión: consiste en una importante ayuda técnica para mejorar la lectura labial del estudiante. Dicho sistema consiste en un circuito que enfoque la cara del docente y amplíe su imagen en una pantalla de manera tal que el estudiante diverso auditivo desde cualquier sitio del aula tenga una adecuada visión del profesor.

Estimulador vibrotáctil: Es un aparato que recoge el sonido que corresponde al habla, convirtiéndolo finalmente en vibraciones. Sirve para llegar a apoyar el desarrollo de la lectura labio facial al transmitir la presencia de algún sonido del habla.



Imagen 15. Estimulador Vibrotáctil

La gestión de políticas académicas de innovación con TIC. El caso del Programa EduVirtual de la FCEDU – UNER

MAURO ALCARAZ

IGNACIO ARANCIAGA

CLAUDIA AZCÁRATE

mauroalcaraz3@gmail.com / aiaranciaga@gmail.com / azcarate.c@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de Entre Ríos (FCEDU - UNER)

Introducción

Este trabajo persigue una doble finalidad: por un lado dar cuenta de algunas reflexiones y posicionamientos respecto a los escenarios tecnoculturales, los desafíos, perspectivas y horizontes que éstos representan para las instituciones de enseñanza universitaria y por otro lado relatar una experiencia, la del programa EduVirtual de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FCEDU UNER). Nos proponemos explicitar las lecturas analíticas de la realidad que realizamos, nuestra perspectiva acerca de cómo se construye el conocimiento, cuáles son los saberes requeridos en las sociedades, cómo se establecen las dinámicas políticas y culturales de los sujetos. Así mismo, desarrollaremos la estrategia que hemos diseñado y transitado durante la puesta en marcha del Programa Eduvirtual, en el marco de una Universidad pública.

Nos interesa particularmente recorrer y reflexionar sobre las condiciones institucionales para innovar con tecnologías digitales, en el marco de las tradiciones y la cultura organizacional, en vistas a la prosecución de unos objetivos políticos-académicos concretos, que pueden resumirse en la afirmación de la defensa de la educación universitaria pública y de la modalidad de educación a distancia para brindar nuevas oportunidades educativas a todas las personas.

Pensar la universidad pública en el marco de la sociedad del conocimiento. Algunas notas acerca del contexto

Hoy las universidades despliegan sus funciones sustantivas en un contexto socio cultural particular: la Sociedad del Conocimiento. Éste instala situaciones, problemas, necesidades y desafíos emergentes que requieren de respuestas institucionales pertinentes y nos interpela a repensar las relaciones dinámicas entre cultura, educación y tecnología. En este sentido, se hace imprescindible correr la mirada de una visión artefactual y tecnicista de las TIC, visión que reduce la incorporación de tecnologías a soporte instrumental o mera herramienta educativa y avanzar hacia una visión relacional entre educación y tecnología (Burbules y Callister 2001).

Es en este contexto, signado por procesos de rápida transformación tecnológica y cultural, donde las universidades nacionales se han comenzado a proponer diferentes y nuevas modalidades de educación. Las instituciones de Educación Superior en nuestro país se han visto interpeladas ante la creciente generalización del acceso a las posibilidades que ofrece la web y las redes y que ha crecido notablemente en los últimos veinticinco años.

Es importante en este sentido, advertir que en la última década tanto en Argentina como en otros países de la región, se han implementado una serie de planes, programas y proyectos destinados a integrar las tecnologías digitales al contexto educativo y a las prácticas de enseñanza y aprendizaje; definiendo la inclusión de TIC como una dimensión que ineludiblemente debe ser pensada en el marco de los procesos educativos y culturales.

En este sentido, Ariana Vachieri (2013) sostiene que *«(...) se puede hablar de una política de integración de TIC en el ámbito educativo cuando diversos programas públicos y/o privados, en cualquier escala de implementación, y distintos elementos que convergen en la introducción de tecnologías de la información, que funcionan muchas veces de manera dispersa o fragmentada (infraestructura, equipamiento, conectividad, producción de recursos educativos, producción de software, capacitación docente, etc.), quedan redefinidos en función de una política de Estado que orienta y establece la agenda del conjunto de las instituciones.»*

Al respecto, es fundamental destacar los esfuerzos que los gobiernos de América Latina han realizado en materia de inclusión digital, obteniendo como resultado la configuración de ambientes de alta disposición tecnológica (Maggio, 2014) donde en algunos casos prevalece la implementación del denominado modelo 1 a 1 y, en otros, aproximaciones diferentes que incluyen equipamiento o aulas digitales móviles en las escuelas secundarias.

En la mayor parte de los países de latinoamericanos, estas políticas públicas de inclusión digital surgieron con el propósito de democratizar el acceso a la tecnología y a la información acompañando estos procesos con instancias de formación orientadas a promover una apropiación crítica y pedagógica de dichas tecnologías; tomándolas, en este sentido, como una oportunidad para contribuir con el avance en objetivos sociales y educativos. (Vachieri, 2013).

En este marco, a la Universidad se le presenta como un desafío prioritario, generar ambientes propicios para potenciar la tarea docente, las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, la producción de conocimiento, de la socialización y circulación de los saberes, de las relaciones pedagógicas, que incluye en su agenda temática relacionadas con la conectividad, la interacción digital, la hipermediación. Rasgos que modifican la idea de los espacios materiales y simbólicos, de las interacciones comunicativas y de las prácticas educativas que se desarrollan en las instituciones.

El proyecto de investigación “Historia de la Educación a Distancia en Santa Fe y Entre Ríos. Una aproximación desde el estudio de los materiales educativos”¹ da cuenta de los momentos iniciáticos de la modalidad en la UNER y su proceso de institucionalización a través de la creación de un área de Educación a Distancia (EaD) cuya fundación se remonta a los primeros años de la década de los ‘90 del siglo pasado a instancias de la “Tecnatura en control bromatológico” en la Facultad de Bromatología de Gualeguaychú. En ese entonces, las gestiones tanto de la Universidad como de la Facultad que gestó el proyecto, entendieron que la EaD era el único modo de concretar la política de poner la educación universitaria al alcance de poblaciones adultas, independientemente de las coordenadas socio-espaciales.

De este modo, el proceso de institucionalización de la educación a distancia en esta universidad se fue dando en dos espacios paralelos y articulados: en la facultad de Bromatología; y en el *Área de Coordinación de Educación a Distancia* creada en rectorado (Resolución rectoral 140/93). En ambos casos, la educación a Distancia era considerada como una modalidad alternativa y complementaria de la presencial, incorporada a proyectos académicos de relevancia institucional y social.

Si bien este es un antecedente muy importante, en relación a la impronta democratizadora que imprime a la modalidad a distancia, no ha sido una línea política que se evidenciara como prioritaria hasta el momento. Actualmente, se pueden identificar en la UNER experiencias diversas de incorporación de plataformas e-

1 PID UNER 3130. “Historia de la Educación a Distancia en Santa Fe y Entre Ríos. Una aproximación desde el estudio de los materiales educativos”, Facultad de de Ciencias de la Educación. Directora: Dra. Ma. Teresa Watson. Co-directora: Mg. Gabriela Bergomás.

learning en las propuestas pedagógicas presenciales, bimodales y de educación a distancia que, aún con diferencias sustanciales entre las distintas Unidades Académicas, han generado y consolidado diversos proyectos que tienden a la reestructuración silenciosa, invisible, tácita, aunque también con ciertos niveles de formalidad y sistematicidad.

En el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación, la gestión política que asume en 2014 con mandato hasta 2018, ubica como prioridad institucional el desarrollo de acciones de inclusión de TIC en un escenario donde los antecedentes de proyectos de este tipo habían sido escasos y de muy bajo impacto, tanto hacia el interior de las áreas como en relación a las funciones sustantivas. Se le presenta entonces como un desafío estratégico, definir una política académica de inclusión de tecnologías digitales con perspectiva de incidir en los objetivos institucionales.

En este sentido, compartía la visión de que *“la problemática histórica nos muestra una trayectoria de incorporación de tecnologías a la educación superior, simultáneamente a la incorporación de las mismas en todo el ámbito social. Este largo proceso generó nuevas oportunidades para los alumnos universitarios, democratizando el acceso y el desempeño (...) No me refiero a los estudiantes presenciales ni a los estudiantes virtuales, sino a los únicos estudiantes universitarios que existen a esta altura de la historia, que son aquellos que echan mano a las tecnologías disponibles para resolver, de la manera que creen más eficaz, sus desafíos educativos”* (Dabat 1, 2016). Sumado a esto, se tiene la convicción de que esos estudiantes podrán “echar mano”, en términos de acceso real a la educación superior, a partir de la configuración de proyectos institucionales capaces de comprender y accionar en un contexto socio-histórico determinado que incluye, entre otras cosas, potentes posibilidades basadas en nuevas tecnologías.

Tal desafío es el que intenta asumir EduVirtual, a partir de un programa académico-comunicacional, organizativo y tecnológico, en el que se explicita una posición que avanza hacia la consolidación progresiva de la bimodalidad como estrategia integral capaz de reconocer los emergentes y complejidades de la educación superior. Sentido crítico y actitud permeable movilizan un proyecto de Universidad inclusiva capaz de articular acciones que reconozcan condicionantes del “afuera” (escenarios tecno-culturales y telemáticos; nuevas demandas y perfiles de estudiantes); y del “adentro” (iniciativas desde la gestión y el gobierno universitario interperladas por iniciativas de la comunidad universitaria, y viceversa).

Gestionar el cambio y la innovación

El programa EduVirtual nace con el objetivo de consolidar una política académica estratégica de inclusión de TIC que, a través del desarrollo de prácticas educativas innovadoras, permita potenciar las funciones sustantivas de enseñanza, investigación y extensión, democratizando el acceso a la universidad y promoviendo la apropiación social del conocimiento.

En este sentido, desde su primera formulación se reconoce a sí mismo como un programa que pretende instalar la innovación en los distintos campos que hacen a la labor académica a partir de la inclusión de TIC.

Ahora bien, tal como ha señalado Bates (2001) todo proceso de inclusión de tecnología en las instituciones educativas implicará, necesariamente, cambios en la estructura organizacional de la misma. En este marco, hablar de innovación y TIC en la universidad, requiere una reflexión profunda acerca de los modos de gestionar este proceso.

Entendemos por innovación educativa toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional. Esto supone, la introducción de cambios y modificaciones en las estructuras existentes y la incorporación de nuevas prácticas y equipos que asuman tales proyectos.

Sin embargo, Macchiarola (2010) señala que las gramáticas institucionales (Tyack y Cuban, 1995) no se cambian desconociendo las reglas preexistentes, sino a partir de las identidades culturales, los modos de ser de la institución o grupo; desde ella se generan rupturas o cambios como reestructuraciones que integran lo nuevo en lo viejo, las nuevas reglas en las tradiciones sedimentadas. De ahí que planificar innovaciones educativas nos remite necesariamente a la tarea de reconocer en primera instancia aquello que cada institución ha logrado construir, significar y considera valioso sostener, para luego, analizar y resituar, descontextualizar y recontextualizar.

Esta perspectiva, en términos de la gestión de políticas de innovación pedagógica, requiere de un diálogo marcado por lo antiguo y lo actual, lo histórico y lo emergente. Así mismo, conlleva el desafío de tensionar y habilitar iniciativas centralizadas y descentralizadas; estrategias bottom-up, donde a partir de las experiencias de los propios docentes y la socialización de las mismas se generan propuestas novedosas y enriquecidas; y de top-down donde las decisiones políticas de los equipos de gestión abren posibilidades para la transformación de las prácticas.

En esta línea, Juárez Jerez (2012) define tres modelos de innovación tecnológica pedagógica:

1. Modelos de arriba hacia abajo en los que *“la institución, como tal, asume la decisión de implementar procesos educativos con uso de recursos tecnológicos en carreras o cursos, asumiendo no sólo la incorporación de la estructura tecnológica y humana apropiada, sino también la necesidad de capacitación docente”*. Se trata de iniciativas centralizadas que si bien tienen la ventaja de generar modificaciones rápidas e incluso de menor costo, podrían no tener impacto en prácticas tradicionales de enseñanza y administración

2. Modelos de abajo hacia arriba, en este caso *“el docente interesado en las tecnologías es el innovador e inicia procesos de aplicación de las mismas”*. Es la situación que Bates describió como “llanero solitario” y que, habitualmente, suele encontrar fuertes resistencias en instituciones educativas en las que las prácticas académicas vinculadas a las tradiciones presenciales y hasta enciclopedistas están muy arraigadas.

3. Finalmente, describen un tercer modelo que combina los dos anteriores y que se caracteriza porque *“se aunan esfuerzos de la institución y de los docentes simultáneamente”*. La autora lo define como ideal en tanto resulta eficiente al tiempo que genera procesos de apropiación positiva de los diferentes actores y cambios en los modos de organización.

Por otra parte, en relación a las metodologías de innovación Gros Salvat y Lara Navarra (2009), definen dos enfoques; el *analítico* y el *interpretativo*. En el primer caso, la organización establece la innovación como objetivo a través de la generación de proyectos, ésta se orienta a la solución de problemas y se desarrolla bajo una planificación estricta y sistemática, fuertemente anclada en la investigación. El enfoque interpretativo, en cambio, pone el foco en el proceso de innovación más que en el producto, en este sentido, la planificación es más flexible y dinámica, otorgándole gran importancia a la construcción de redes y la relación con el contexto en el que el proceso se desarrolla.

En el caso de EduVirtual, los esfuerzos están orientados a la construcción de un modelo de innovación de enfoque interpretativo, en el que los dos procesos de innovación que hemos descrito (de arriba a abajo y de abajo a arriba) fluyen de modo independiente, y convergen en diferentes momentos del proceso y en el que, las nuevas estructuras y equipos se acoplan a los espacios tradicionales de la facultad tensionándose mutuamente.

Aún así, entendemos la relevancia que adquiere en instituciones formales del sistema educativo y en particular las Universidades Nacionales derivado de su es-

estructura política co-gobernada, los esfuerzos puestos en los procesos de institucionalización y legitimación. Bajo esta premisa se ha vuelto sistemático el desarrollo de acciones tendientes a la búsqueda de los consensos en ámbitos formales e informales, dando permanente intervención al Consejo Directivo de la Facultad, llegando a la aprobación del Programa EduVirtual en el año 2016 (Res. CD 718/16)

Asimismo, en el plano ejecutivo se define que la gestión por proyectos aparece como una modalidad favorecedora (Bates, 2001) que permite dar cuenta de las aperturas y emergentes provocados por la propia configuración del Programa EduVirtual y posibilita las reconfiguraciones en los procesos de gestión y evaluación de los abordajes socio-institucionales y perfiles de gestión curricular; las perspectivas y decisiones tecnológicas pensadas desde concepciones teóricas y metodológicas del enseñar y del aprender y las adecuaciones de la estructura organizacional.

El programa articula cuatro líneas de trabajo: la académica, la administrativa, la tecnológica y la comunicacional. Atendiendo a esto, se define en primer término situar institucionalmente a EduVirtual en el marco de la Secretaría General, entendiendo la necesidad de viabilizar la articulación de acciones con los diferentes actores y departamentos desde un espacio que gestione transversalmente en el entramado institucional. En este sentido, se destaca especialmente la instancia de gestación y diseño colaborativo de proyectos con la Secretaría Académica y las áreas que la conforman.

En segundo orden, se opta por la gestación de un área específica con perfil interdisciplinar conformando un esquema de trabajo capaz de desarrollar los procesos de innovación académica, tecnológica, administrativa y comunicacional, en forma articulada con las estructuras y tradiciones institucionales. Este esquema permite potenciar las funciones de las áreas institucionales que se insertan en los diferentes proyectos según los requerimientos de cada uno, en acuerdo a las líneas de trabajo propuestas por el Área específica.

De este modo, según el modelo de gestión definido, cada propuesta formativa en la modalidad virtual o bimodal, es un proyecto con actores relevantes que serán responsables de articular las acciones con el equipo de EduVirtual.

En relación a las carreras de pre grado, grado o postgrado las figuras que participan de los proyecto son:

El *Director y/o coordinador de carrera*, quien es responsable de actuar como nexo entre la secretaría académica, el cuerpo docente y el equipo de Eduvirtual en todas las cuestiones vinculadas a la implementación de la propuesta educativa. Así mismo es el interlocutor del alumno para atender todas las cuestiones académicas de la carrera.

El *equipo docente*, que se constituye en responsable del dictado de los diferentes espacios curriculares según el modelo educativo de la educación virtual. Está a cargo del diseño y elaboración de los ambientes virtuales y los materiales didácticos; de realizar el seguimiento, la evaluación y la confección de los registros de acreditación de los estudiantes; implementar las tutorías de consulta para los alumnos y planificar los encuentros presenciales si correspondiere.

El *Departamento Alumnado*, es responsable de los procesos de inscripción y admisión en las carreras de grado y pre grado. Gestiona el sistema Guaraní que se actualiza automáticamente con el campus eduvirtual, posibilitando que la gestión de alumnos en las propuestas virtuales sea igual a las presenciales.

El *Departamento Informática*, responsable del soporte técnico, realiza tareas de desarrollo y mantenimiento del campus Eduvirtual, asegurando las condiciones técnicas para el diseño de ambientes virtuales educativos. Garantizando la seguridad y privacidad de la información, accesibilidad, usabilidad y mantenimiento.

Área de Comunicación Institucional, a cargo del diseño de la comunicación visual y de promocionar y dar visibilidad a las diferentes propuestas de formación.

Centro de Producción en Comunicación y educación, colabora y asesora en la producción de materiales educativos en diferentes lenguajes en función de las necesidades específicas de las propuestas de enseñanza.

El equipo de Educación Virtual se concibe como la Unidad Ejecutora del Programa EduVirtual de la FCEDU - UNER, lleva adelante la gestión y coordinación de los lineamientos generales del mismo y es el encargado de la implementación de las carreras y cursos en la modalidad virtual y bimodal, como así también de acompañar y asesorar proyectos de apoyo a la presencialidad.

Sus funciones principales son de tipo institucional, pedagógico y comunicacional. De acuerdo a los objetivos del Programa EduVirtual, sus principales tareas son:

Diseñar las estrategias educativas más adecuadas de acuerdo a la especificidad de cada proyecto.

Brindar asesoramiento académico y apoyo técnico a los equipos docentes y de investigación que desarrollen propuestas educativas virtuales.

Gestionar los ambientes virtuales de aprendizaje más apropiados para la implementación de los distintos proyectos educativos.

Generar un espacio para la producción de conocimiento en educación, comunicación y tecnologías que desarrolle proyectos de investigación, y de anclaje a las producciones académicas de docentes y estudiantes.

Implementar programas institucionales de formación docente para promover la apropiación pedagógica de las TIC y que potencien la alfabetización digital y la cultura libre en la comunidad educativa.

Potenciar la producción de materiales educativos multimediales, la formación y capacitación de los equipos docentes.

Generar instancias y actividades que aporten a la formación de educadores y comunicadores en la reflexión, diseño y producción de contenidos y ambientes educativos digitales

Proponer iniciativas y proyectos que a través de la inclusión de TIC potencien, enriquezcan o complementen la enseñanza presencial

Delinear, articular y monitorear el trabajo junto a las diferentes áreas institucionales, según lo requiera cada proyecto

Intervenir y modelizar los ambientes virtuales en los aspectos de comunicación visual e identidad institucional

Este modelo de gestión permite la convergencia de miradas, disciplinas y lenguajes, la evaluación conjunta de los distintos proyectos, democratiza el proceso de toma de decisiones y optimiza el uso de los recursos disponibles. Así mismo, ha permitido un avance importante en los procesos de innovación con escasas resistencias institucionales, costos bajos e impactos positivos en sus primeras experiencias.

EduVirtual. Un proyecto académico, administrativo, tecnológico y comunicacional

La escena en la que tiene origen el programa EduVirtual es la de una institución de educación superior universitaria carente de una política o un programa definido de desarrollo de estrategias educativas innovadoras basadas en TIC (con objetivos del tipo democratización del acceso a la Universidad, apertura hacia nuevos públicos, desarrollo de nuevas ofertas formativas, fortalecimiento de los trayectos académicos del grado presencial, impacto en índices de permanencia y egreso, etc), ante la definición política de la gestión de avanzar en dicha dirección.

La FCEDU - UNER , asume de este modo el compromiso de propiciar especialmente la inclusión de las TIC en la enseñanza, como apoyo a la presencialidad y como parte de nuevas propuestas que representen alternativas de acceso a la universidad para sectores históricamente excluidos.

Este objetivo construye un nuevo horizonte prospectivo en el que la mediación de procesos educativos y comunicativos digitales aparece como medio y oportunidad para construir una facultad que posibilite el acceso democrático al conocimiento, mediante propuestas de enseñanza de calidad, equitativas e igualitarias. Para lo cual, se hace imprescindible el diseño de nuevos ambientes educativos que ofrezcan los mejores apoyos y que incorporen diferentes medios para el aprendizaje de aquellos estudiantes que tienen la oportunidad de cursar en forma presencial las diferentes asignaturas, como así también para aquellos que no participan de clases en el sentido tradicional.

En este marco, en marzo de 2015 se llevan adelante las primeras acciones tendientes a promover el uso de entornos virtuales educativos y otros dispositivos tecno-pedagógicos con los cuales enriquecer, potenciar o flexibilizar experiencias de formación en la FCEDU.

En una primera etapa los proyectos se llevaron cabo con la plataforma virtual de la UNER, aunque ya desde entonces el objetivo en cuanto a la dimensión tecnológica fue contar con un campus propio, lo que se concretó hacia diciembre del mismo año.

Las primeras experiencias estuvieron vinculadas con el apoyo pedagógico para el uso del campus virtual a los profesores que dictaban los Ciclos de Complementación Curricular de Licenciatura en Educación Inicial y Licenciatura en Educación Primaria.

Más tarde se realizó un proceso similar con la Maestría y Especialización en Docencia Universitaria, también en el espacio virtual de la Universidad de Entre Ríos, se crearon ambientes virtuales para cada uno de los seminarios, se asesoró a los profesores que dictaban los mismos y se trabajó en conjunto con la coordinación de carrera para promover un uso activo de estos ambientes, que supere la lógica de los repositorios de contenidos.

Hacia mediados de 2015, a instancias de la decisión política de avanzar en una carrera de posgrado vinculada a la temática, que derivó en la creación de la “Especialización en Producción de Contenidos y Ambientes Digitales Educativos”, se abre la discusión acerca del Modelo Pedagógico para EduVirtual, entendiendo éste como la forma de concebir las prácticas y los procesos formativos que se dan en el marco de una institución educativa.

Este proyecto se formalizó para su evaluación ante CONEAU en abril de 2016. El mismo, fue elaborado por el equipo de Eduvirtual en conjunto con el equipo del Taller de Producción y Planificación en Comunicación y Educación, materia común de la Licenciatura en Comunicación Social y de la Lic. y Prof. en Educación; con-

tando además con el apoyo de la Secretaría de Investigación y Posgrado.

En la perspectiva de formalizar la carrera ante CONEAU, en el marco de la cual se necesitó la elaboración de los ambientes y materiales de al menos tres seminarios de la propuesta curricular, el equipo de EduVirtual participó en la elaboración e implementación del “Ciclo de Formación en Producción de Contenidos y Ambientes Digitales Educativos”, según Convocatoria 2015 para la presentación de proyectos de actualización, capacitación y profundización para graduados que propicien la innovación pedagógica en la modalidad virtual y/o semipresencial (Res CS 089/15). La misma fue aprobada por Consejo Directivo (Res. CD 492/15), y se implementó durante 2016 en forma completamente virtual a través del campus de la Facultad, contando con más de 100 inscriptos entre graduados, estudiantes y docentes de la Facultad, así como también público externo de distintos puntos del país.

Otro antecedente importante, lo constituye la “Tecnatura en Gestión Cultural” (TGC). Destinada a un perfil de alumno que se aparta del perfil convencional en cuanto a edad, inserción laboral, lugares de residencia, competencias culturales, etc., esta tecnicatura, demandaba la creación de opciones de cursado flexible, lo que hacía imprescindible el diseño de nuevos ambientes educativos que ofrecieran a los estudiantes los mejores apoyos y que incorporaran diferentes medios para el aprendizaje. Se pensó entonces en la progresiva virtualización de las prácticas educativas para ir dando lugar a un proceso de convergencia de ambas modalidades de enseñanza: las formas tradicionales de la presencialidad y la virtualidad.

De este modo, la TGC se constituyó como una propuesta bimodal que combina clases presenciales con actividades virtuales que incorporan las potencialidades de las TIC y propician una educación flexible, asincrónica y ubicua.

La apertura de la TGC demandó a docentes, estudiantes y personal no docente un proceso de apropiación del entorno bimodal de aprendizaje y de las prácticas y procedimientos administrativos necesarios para que la propuesta pueda desarrollarse sobre la base de una nueva modalidad tecnológica-comunicacional.

En este sentido, el equipo de EduVirtual desarrolló tres líneas de trabajo destinadas a los distintos actores implicados en el desarrollo de la carrera.

Los docentes

Se llevó adelante una capacitación para los docentes que dictarían las diferentes materias. Se trató de una instancia de formación semipresencial que tenía como objetivo que los destinatarios construyeran sus propuestas de enseñanza para la carrera en el marco de una oferta educativa bimodal. Para ello se discutieron diferentes temáticas vinculadas a la modalidad, se los acompañó en el proceso de cons-

trucción del programa de la asignatura y el cronograma de actividades; se los asesoró en el proceso de virtualización de prácticas pedagógicas. Este proceso se acompañó con la producción de algunos documentos.

Por otra parte, se construyeron tutoriales para la gestión de las aulas virtuales y se habilitó un foro permanente para las consultas técnicas.

Los alumnos

Se diseñó, en conjunto con la Coordinación de carrera el curso de ambientación para los ingresantes. En este marco, se elaboró un documento que contiene información vinculada a la carrera, los modos de cursado, la facultad, entre otros temas que hacen a la vida universitaria. Se participó del primer encuentro presencial presentando el entorno y la modalidad de cursado. Así mismo, se habilitaron una serie de trabajos en el aula virtual, con el objeto de apropiarse del espacio y las formas de comunicación que el mismo habilita. También se construyeron tutoriales de uso y se habilitó un mail de consultas técnicas.

Con el departamento alumnado

Se mantuvieron una serie de reuniones para acordar procedimientos administrativos. En esta línea, el avance más importante radica en la actualización automática que realiza EduVirtual desde Guaraní, cualquier dato que ingrese o se modifique en este último impacta directamente en el campus virtual. De este modo, la gestión de alumnos de EduVirtual se realiza por el mismo sistema y de la misma manera que en las ofertas presenciales de la FCEDU

Estas primeras iniciativas, que en retrospectiva adquieren una gran significación institucional y renuevan desafíos, tuvieron un impulso inicial desde la gestión; actualmente se observan emergentes y demandas desde diferentes proyectos presentados por profesores de las distintas carreras del grado, que se entienden como muy valiosas en un contexto con perspectivas de innovación institucional y académica, y que desde EduVirtual no solo se habilitan sino que se acompañan e intentan fortalecer.

La introducción de estas tendencias innovadoras en las cátedras presenciales se alienta desde una doble perspectiva. Por un lado impactar en las prácticas de enseñanza incorporando a las mismas diferentes lenguajes, propiciando espacios de construcción colaborativa del conocimiento, impulsando a docentes y alumnos a reconocerse como productores de contenidos, entre otras acciones tendientes a potenciar las trayectorias académicas de los alumnos en la facultad y favorecer la permanencia de los mismos.

Por otra parte, se espera incidir, en el largo plazo en el egreso y titulación de los alumnos, flexibilizando el cursado de algunas materias de los últimos años que se han identificado como nudos problemáticos de este proceso.

A poco más de un año de su implementación, EduVirtual ha iniciado un proceso de institucionalización. Se encuentra aprobado por el Consejo Directivo de la facultad un documento que explicita sus objetivos y funciones, a partir del cual se consolida como un programa académico, administrativo, tecnológico y comunicacional (Res. 718/16).

Desde lo pedagógico, el programa se fundamenta en una perspectiva constructiva y conectivista del proceso de aprendizaje y desde un enfoque crítico – dialógico de la enseñanza.

El constructivismo, sostiene que el conocimiento es una elaboración individual y social de los estudiantes, fundada en sus propias interacciones y representaciones del mundo, por lo que requiere de experiencias de aprendizaje significativas y colaborativas.

Por otro lado, Siemens define el conectivismo como una teoría del aprendizaje emergente, para la era digital. Ésta considera que aprender es crear conexiones (redes) y desarrollar las capacidades necesarias para navegar en ellas y gestionarlas. En esta línea, Downes (2006) introduce la noción de “conocimiento conectivo”, esto es, un tipo de conocimiento que no está “localizado” en ningún sitio, y por tanto no puede ser “transferido” o “gestionado” por sí mismo, sino que solo es posible asirlo en la red de conexiones formada por la experiencia y la interacción con una comunidad que conoce” (Downes, 2006). Sostiene también, que el conocimiento se construye en espacios públicos y personales. Públicamente, el conocimiento se crea y configura gracias a la actividad combinada de muchos sujetos; y personalmente, cuando un sujeto construye significado mediante la experimentación que le permite encontrar conexiones por sí mismo.

Los enfoques crítico-dialógicos se centran en los procesos y la construcción colectiva de saberes. Éstos plantean la idea de crítica desde una doble dimensión: como desarrollo de la capacidad crítica frente a la realidad, por un lado y, acerca del conocimiento, por otro. Esta doble dimensión se refiere también al diálogo que se entabla entre los actores que comparten una experiencia de aprendizaje y con la realidad que atraviesa dicha experiencia. Así las cosas, el acto educativo se considera un diálogo crítico, en tanto habilita la posibilidad de transformación de los sujetos que lo protagonizan y de su entorno.

Para este enfoque, lo más relevante es el proceso de aprendizaje, por lo cual el diseño de la experiencia es tan importante como la selección de los contenidos.

Considera que el modo en que se aprende es decisivo para el desarrollo de la propia capacidad de aprender y del espíritu crítico.

En este marco, la enseñanza es un proceso con una clara intencionalidad, que se define como una relación en la que unos sujetos promueven el acceso de los estudiantes a un conjunto de saberes, habilidades y bienes culturales considerados valiosos en el marco de una propuesta curricular.

El docente, se convierte de este modo en un mediador capaz de promover, desencadenar y acompañar al aprendizaje; para lo cual diseñará y desarrollará estrategias de enseñanza que propicien la participación, el descubrimiento, la construcción de saberes y de vínculos entre los participantes.

En este sentido, el modelo pedagógico de EduVirtual propone que las estrategias de enseñanza habiliten experiencias de aprendizaje basadas en actividades. De este modo, se pone el acento en la centralidad del alumno (que aprende porque realiza dichas actividades cargadas de significación) y en el curriculum, que aporta contenido.

Para garantizar esto, la planificación de dichas estrategias no puede realizarse en solitario, sino que es imprescindible un trabajo interdisciplinario del docente con especialistas en contenidos, pedagogos, diseñadores, comunicadores que intervienen en la elaboración de los materiales y en la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este marco se reconfiguran las relaciones entre los actores institucionales y cobran nuevo sentido figuras como las del equipo de dirección de carrera, el Centro de Producción en Comunicación y Educación y el Área de Comunicación Institucional.

Otro aspecto clave de este modelo lo constituyen las tecnologías que se ponen en juego, no como un recurso más, sino como una herramienta que media para que el alumno construya saberes que no alcanzaría sin esa mediación. Éstas estimulan también el desarrollo del aprendizaje independiente y autónomo y, dado que posibilitan la colaboración, el trabajo en equipo. Mediante el aprendizaje colaborativo, los estudiantes tendrán a lo largo de su trayectoria de formación numerosas y diversas posibilidades de relacionarse y trabajar con los docentes y compañeros con los que comparte la experiencia de cursado.

Lo que las tecnologías permiten, es crear un escenario, un entorno pedagógico (Tarasow, 2014), que habilita *“el desarrollo de los procesos de construcción de conocimientos a través de la interacción entre pares, las fuentes de información y el accionar del docente”*. En este sentido, las tecnologías no vienen a reemplazar o emular las interacciones presenciales, sino que posibilitan nuevos y particulares

modos de comunicarse y aprender y su utilización está fundamentada en razones pedagógicas.

Las diferentes propuestas educativas que se dan en el marco de este modelo, se construyen a partir de la tensión y el diálogo entre propuestas pedagógicas y posibilidades técnicas y se configuran nuevos territorios de aprendizaje a medida que los diferentes actores exploran, prueban y experimentan formas alternativas de enseñanza. Con lo cual las tecnologías instalan también el desafío de la innovación.

A modo de conclusión, algunas prospectivas

La estrategia que se ha diseñado y la experiencia que se ha transitado durante la reciente puesta en marcha del Programa Eduvirtual, da cuenta de la complejidad de llevar adelante procesos de innovación en el marco de una Universidad pública, con sus dinámicas institucionales, sus proyectos políticos, sus tensiones con los organismos estatales. Habitada por prácticas societales conservadoras, pero con la potencia para albergar nuevas territorialidades e institucionalidades, y con la fuerte intención de transformar prácticas administrativas y pedagógicas.

Podemos situar este momento actual de la implementación del programa EduVirtual en términos de la “incubación de la modalidad” (Dabat 2, 2016), a partir de impulsar y concretar proyectos con resultados tangibles.

En este sentido, resulta interesante para el análisis la descripción que realiza Fullan (2003) respecto a los procesos de cambio en contextos de complejidad dinámica. Al respecto señala la imposibilidad de asir todas las aristas que hacen a los procesos de cambio en las organizaciones y destaca especialmente que éstos no son lineales ni previsibles con exactitud.

“La complejidad dinámica es el territorio real del cambio: «Cuando la "causa y el efecto" no están cerca en el tiempo ni en el espacio y las intervenciones obvias no producen los resultados esperados» (ib.,p. 365), porque otros factores no planeados» interfieren dinámicamente. Y, como Dorothy en Oz, tenemos la sensación de que «ya no estamos en Kansas». En otras palabras, la complejidad, el dinamismo y la imprevisibilidad no son sólo algo que se interpone en el camino, sino que ison normales!” (pp. 33-56)

Esta perspectiva, nos invita a asumir los procesos de innovación y cambio desde una perspectiva más centrada en la comprensión de la dinámica que van adquiriendo los mismos que en la planificación exhaustiva de un proyecto ideal.

Esto no implica renegar de la planificación estratégica sino repensarla desde un enfoque interpretativo con la mirada puesta en los procesos subsidiarios de narración, comprensión y experimentación.

En este sentido se ha optado por el modelo de evaluación ADDIE. Este enfoque hace referencia a la sistematización interdisciplinaria de cinco elementos: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación, que dibujan un modelo simple de preparación y desarrollo de los procesos (De Benito, Salinas 2016).

La evaluación de este tipo incluye varias etapas distintas, que implican cada una informar y analizar una serie de datos y situaciones. Es decir, una investigación de desarrollo de este modelo evaluativo puede estructurarse en distintas partes o componentes. Se trata de subestudios que pueden conducir a analizar y definir el Programa Institucional EduVirtual FCEDU-UNER, a especificar el contenido, a determinar los instrumentos de fiabilidad y validez.

De este modo, EduVirtual se constituye como un proyecto siempre en construcción, que se ajusta y rediseña a partir de las experiencias de los usuarios, las situaciones emergentes, las necesidades y oportunidades que van surgiendo y en diálogo con los objetivos e ideas que le han dado origen y sustento.

Los análisis que hemos realizado sobre el trayecto recorrido, nos han conducido a la resignificación de nodos específicos del entramado institucional en términos de la innovación con tecnologías. En este momento de implementación, el proyecto concentra las energías en identificar los equipos con predisposición, convencer, capacitar, acompañar y generar condiciones institucionales para la innovación, sumando docentes con apertura hacia la revisión de sus prácticas, que compartan el proyecto político-académico y la visión sobre las posibilidades de las tecnologías digitales. Innovación entendida como un avance hacia una Universidad inclusiva, receptiva de las demandas del medio, flexible en cuanto a las condiciones objetivas y subjetivas desde las cuales los estudiantes se vinculan con el conocimiento y acceden a la educación superior, identificando y abriendo espacios para nuevos públicos, fortaleciendo su función social y cultural, ocupada además en generar cada vez mejores procesos de enseñanza y de aprendizaje. La bimodalidad es, en este sentido, una herramienta de política académica valiosísima y sumamente potente.

Bibliografía

Bates, T. (2001) *Cómo gestionar el cambio tecnológico*. Ed. Gedisa. Barcelona.

- Burbules, Nicholas y Thomas Callister** (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona, Granica.
- Dabat, Germán 1** (2016). “Presentación”, en *Bimodalidad. Articulación y convergencia en Educación Superior*. Guillermo Tamarit ... /et al./; compilado por Alejandro Villar. 1ra. Ed. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes
- Dabat, Germán 2** (2016). “La construcción de las condiciones para la Bimodalidad en la Universidad Nacional de Quilmes” en *Bimodalidad. Articulación y convergencia en Educación Superior*. Guillermo Tamarit ... /et al./; compilado por Alejandro Villar. 1ra. Ed. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes
- Downes, S.** (2005) “An Introduction to Connective Knowledge” en Hug, Theo (ed.) (2007): *Media, Knowledge & Education - Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*. “Una introducción al conocimiento conectivo” (2012) (traducción Leal,D). Disponible en URL: <http://reaprender.org/blog/2012/02/07/una-introduccion-al-conocimiento-conectivo/>
- Gros Salvat , Begoña - Lara Navarra, Pablo** (2009) Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 49: Enero - Abril 2009. Disponible en <http://rieoei.org/rie49a09.htm>
- Fullan Michael** (2003) “Capítulo 3: La complejidad del proceso del cambio” en *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid, (España), Ed. Akal, pp. 33-56
- Juárez Jerez, Hada.** (2012) El cambio organizativo frente a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Propuestas para la gestión. *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*. Año 3 - Número 4. pp. 47 - 68
- Maggio, M.** (2014) “Inclusión ¿y después? Meso políticas para el re-diseño de las prácticas educativas” en RELPE, *Mirada RELPE. Miradas Iberoamericanas sobre las TIC y la Educación*.
- Pizzolitto, A. L. ; Macchiarola, V.** (2015). *Un estudio sobre cambios planificados en la enseñanza universitaria: origen y desarrollo de las innovaciones educativas*. *Revista Innovación Educativa*, ISSN: 1665-2673 vol. 15, número 67. pp. 111-134
- Salinas, Jesús** (2004). “*Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. [artículo en línea]. UOC. Vol. 1, nº 1. [Fecha de consulta: 18/07/2016]
- Schwartzman, Gisela; Tarasow, Fabio; Trech, Mónica** (Comp). *De la educación a distancia a la educación en línea: aportes para un campo en construcción*. *Homo Sapiens*, Rosarios, 2014. P. 27

Siemens, G. (2004) Una teoría del aprendizaje para la era digital. Traducción de Diego Leal, 2007. Disponible en:

<http://www.diegoleal.org/social/blog/blogs/index.php/2007/03/08/conectivismo?blog=2>

Vachieri, A. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: CASO ARGENTINA*, UNICEF | Programa TIC y Educación Básica

El foro virtual como escenario de comunicación y construcción colaborativa en la Universidad

NATALIA ARZOZ

MARÍA BELÉN ESCALANTE

MARÍA MARTHA PATAT

MARIELA VERÓNICA SENGER

natiarzo@gmail.com / mariabelenescalante@gmail.com / mariamarthapatat@gmail.com /

mvsenger@mdp.edu.ar

FCEyN -DEC- UNMdP

El contexto institucional y curricular de la experiencia

La propuesta de enseñanza de las asignaturas Teoría de la Educación y Política, Organización y Gestión Educativa adoptó como estrategia, modalidad de interacción y espacio de construcción de saberes, al aula virtual, de la plataforma educativa sobre la base de la cual se asienta la propuesta virtual de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). La apertura de un aula virtual en las asignaturas de referencia tiene como finalidad el acompañamiento a la clase presencialidad en el sentido de disponer materiales alternativos en lenguaje audiovisual, facilitar la accesibilidad de los materiales de estudio, intercambiar producciones enviadas y corregidas, variar los recursos de producción y de trabajos académicos propios y recrear un territorio de debate y circulación de saberes, en definitiva de continuidad con el vínculo pedagógico originado en la cursada.

Ambas asignaturas del ciclo pedagógico pertenecen a un segundo/tercer año de las carreras de profesorado de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en las que se ha adoptado, en los últimos tres años consecutivos -2014 -2016-, un criterio de incorporación transversal de las TIC en la enseñanza universitaria, en el marco de revisar el perfil del egresado y del docente en formación. Las asignaturas buscan contribuir a la formación de profesores universitarios en ciencias considerando su responsabilidad en los procesos de las alfabetizaciones múltiples (Dussel & Southwell, 2007), para el caso puntual, alfabetización tecnológica (UNESCO, 1994), informacional (Presta, 2006) y digital (Cassany, 2002) a favor del ejercicio de la docencia en el siglo XXI.

El uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han convertido en una herramienta insustituible y de indiscutible relevancia y efectividad en el manejo de la información con propósitos didácticos (Canós y Mauri, 2005). Las fuentes de información y los mecanismos para distribuirla se han informatizado y resulta difícil poder concebir un proceso didáctico en la Universidad sin considerar esta competencia docente.

La inclusión de estrategias con uso de TIC/EaD forma parte de numerosos documentos de trabajo y de normativas del campo de la educación, pues la temática de la virtualización, recorre problemáticas asociadas a la globalización y mundialización de la educación superior, tal como lo se planteó también en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en París en 2009 “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”. En ella se reafirmó en su artículo 13 que el aprendizaje abierto y a distancia y el uso de las TIC ofrecen oportunidades de ampliar el acceso a la educación de calidad, en particular cuando los recursos educativos abiertos son compartidos fácilmente entre varios países y establecimientos de enseñanza superior.

La XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en Mar del Plata en octubre de 2010, donde los mandatarios iberoamericanos focalizaron sus deliberaciones sobre el tema “Educación para la Inclusión Social”, colocó a las TIC y a la virtualización en una posición estrategia para el alcance de esta meta. Se ratificaron allí además las "Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios" que se proponen mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad, ofreciendo alternativas a los modos tradicionales de acceso a la educación superior que hoy no resultan suficientes pues quedan limitados por espacio, tiempo, situación, o enfoques culturales e institucionales. Otro conjunto de líneas directrices para analizar las tendencias en la incorporación sostenida de TIC/EaD en la enseñanza, están contenidas en el Libro Blanco de la Prospectiva TIC. Proyecto 2020 del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, publicado en julio de 2009.

En un plano jurídico Ley de Educación Nacional N° 26206 define a la Educación a Distancia como una opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, que coadyuva al logro de los ob-

jetivos de la política educativa y puede integrarse tanto a la educación formal como a la educación no formal.

Todos estos marcos normativos coinciden en que las tecnologías actuales, la conectividad, la accesibilidad, así como los desarrollos obtenidos y las investigaciones permiten construir modelos y alternativas en las que es posible aprender en cualquier lado, regular el propio aprendizaje, donde el docente puede investigar y a la vez trabajar con el alumno en una relación de horizontalidad y colaboración. Una mirada atenta y crítica alerta sobre otros aspectos que confieren a estas enormes posibilidades y promesas, aristas que muestran pendientes y urgentes necesidades no resueltas: exclusiones, brechas, diversidades, ausencias y debilidades.

En el mismo sentido, hay coincidencia en la literatura disponible sobre “TIC y educación”, en que las tecnologías de la información y la comunicación, a través de la enseñanza virtual, nos desafían a reinterpretar las garantías de acceso, la permanencia y consecución exitosa de la formación emprendida, e incorporar nuevos modos de aprender y de enseñar. Su utilización, puede optimizar esfuerzos docentes y la generación de nuevas formas de relación interinstitucional, que posibiliten el acceso a la formación a una población estudiantil nueva, con intereses, expectativas y capacidades diversas.

En la retrospectiva inmediata se encuentra la ejecución del Plan Conectar Igualdad que distribuyó en escuelas secundarias durante 2010 más de 350.000 netbooks de las 3.000.000 previstas en el plan 2010-2012. Se prevé la continuidad de la entrega, entre ellas se contabiliza una dotación para Educación Superior. Además la oferta de cursos de capacitación virtual, de las llamadas “aulas abiertas, aulas virtuales, aulas digitales”, se ha multiplicado en sitios del Instituto Nacional de formación Docente (INFD), en portales educativos como “educ.ar”, del Ministerio de Educación de la Nación, y “educared”, de la fundación Telefónica, en la página web del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET), entre otros.

Lo anterior habla de que se ha recorrido un camino en el enriquecimiento de las clases con interacciones desde la virtualidad impulsado por cambios de una política educativa que se ha definido a favor de la alfabetización informacional y digital. En las instituciones el denominador común es la apertura de aulas virtuales, con diferente concepción de las interacciones posibles, modo de uso y de promoción de estrategias y actividades de aprendizaje. Aunque en todos los casos son aulas de apoyatura a la presencialidad, como una modalidad bimodal que no reemplaza al encuentro cara a cara sino que lo complementa.

Las experiencias de uso de aulas virtuales en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales se caracterizan por que la educación virtual y la presencial se constituyen

en parte de un continuo en el que se integran fronteras, ampliando oportunidades hacia la bimodalidad.

Lo último nos pone en contacto con la cuestión de la construcción del conocimiento, la que consideramos que debe ser potenciada por las nuevas tecnologías preponderantes. Así como lo afirma Mariana Maggio en ***Enriquecer la Enseñanza***, un estudiante haciendo uso de las mismas puede dar un salto de calidad a las prácticas de la enseñanza, en el contexto de la construcción del aprendizaje, dejando de lado la escuela más conductista dentro de las aulas. De esta forma, teniendo en cuenta a la web como la base de información de los universitarios, es nuestra labor guiar actividades en las cuales prepondere el discernimiento de material de calidad.

En definitiva, no se trata del simple uso de las tecnologías sino de la participación consciente como cátedra de un cambio de perspectiva pedagógica, ya que las nuevas tecnologías se están convirtiendo en herramientas cada vez más indispensables en las instituciones de Educación Superior, porque sirven de apoyo didáctico, permitiendo diferentes recursos como: intercambio de trabajos, ideas e información diversa, uso de editores de imágenes, presentaciones multimedia y diferentes aplicaciones interactivas para el aprendizaje y comunicación mediante plataformas y aulas virtuales. Estos recursos hacen posibles nuevas modalidades de enseñanza aprendizaje; como la enseñanza a distancia o semipresencial. Esto implica un esfuerzo pues se requiere del rompimiento de estructuras mentales para adaptarse a una nueva forma de enseñar y aprender. Porque con la llegada de las nuevas tecnologías, el énfasis de la profesión docente ha cambiado desde un enfoque centrado en el profesor y basado en clases magistrales, hacia una formación centrada principalmente en el alumno dentro de un entorno interactivo de aprendizaje (UNESCO, 2004).

Para que la implementación de las nuevas tecnologías resulten exitosas requieren de nuevas competencias en profesores y alumnos. Exigiendo de los profesores, nuevas competencias tanto en la preparación de la información y las guías de aprendizaje como en el mantenimiento de una relación tutorial a través de la red y por parte de de los alumnos junto a la competencia técnica básica para el manejo de los dispositivos técnicos; exige la capacidad y actitudes para llevar a cabo un proceso de aprendizaje autónomo y para mantener una relación fluida con su tutor.

Para los jóvenes el uso de la tecnología es “familiar” y por ende sencillo. Las nuevas tecnologías de la comunicación atraviesan sus modos de conocer, pensar y aprender, modos que reconocen ellos mismos lejos de la escuela, incluso parecieran aceptar que la Facultad es “otro mundo” un lugar en el que la rutina diaria sólo

se interrumpe cuando algún profesor propone ver una película o escuchar algún audio.

Los docentes no podemos desconocer esta ruptura y tenemos la obligación de entender en profundidad el aporte que las nuevas tecnologías pueden realizar a nuestras prácticas para lograr aprendizajes valiosos y perdurables.

Por otro lado la tecnología nos permite estar actualizados, pues nos permite acceder a las investigaciones recientemente publicadas y lo que es más enriquecedor nos ofrece la posibilidad de realizar intercambios con especialistas de diferentes áreas de modo más rápido y eficiente.

Durante el siglo XX cada intento de incorporar la tecnología en la enseñanza a través del cine, la televisión y también las computadoras se inició con grandes expectativas sobre todo, de las autoridades educativas a través de discursos grandilocuentes y propagandísticos.

Sin embargo, es sabido que el uso en las aulas siempre fue limitado, las declaradas mejoras en los logros de aprendizaje no se constatan en los estudios empíricos.

Aulas y foros virtuales

En las últimas décadas la Universidad en general, como institución formadora, ha experimentado la perplejidad de un cambio de época que genera la necesidad de descodificar y recodificar un modo de ser, hacer y estar de generaciones recientes de estudiantes, hablamos no solo de jóvenes egresados de la escuela secundaria sino también de todo un espectro de adultos, que han conquistado para sí la idea de ingresar a la universidad o de buscar una segunda oportunidad profesional y de vida.

Estas prácticas son observadas en su novedad pero más aún porque a la vez conmocionan estructuras solidificadas, roles indiscutidos, espacios invisibilizados, participación regulada, relaciones jerarquizadas, programaciones unilaterales... en fin, aspectos que requieren ser pensados ya no solamente desde las propuestas de alternativas pedagógicas sino en clave de las estrategias de comunicación / conexión / acompañamiento diferido/ que están operando y/o pueden operar a favor del reconocimiento, la legitimidad de las prácticas de comunicación de sujetos que estudian hoy en la universidad. Pero... ¿Se conocen esas vías, estrategias, prácticas de comunicación?

Con el desarrollo y avance de la tecnología y su implementación en el ámbito educativo se han desarrollado diferentes tipos de uso y aplicación de las TIC en la educación, aplicados a los modelos, presencial, semipresencial y a distancia. En estos tres modelos formativos, se observa el aula virtual como un elemento transversal en cada uno de ellos, teniendo diferentes funciones y requerimientos según la metodología de uso.

Desde el surgimiento del concepto de educación mediada por la tecnología se ha intentado definir de diferentes maneras los espacios donde interactúan los docentes, estudiantes y procesos de aprendizaje que aplican elementos tecnológicos, conceptualizándose como ambientes virtuales de aprendizaje; en este sentido las aulas virtuales, se definen como un espacio donde los aprendices y educadores convergen para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje haciendo uso de herramientas y recursos tecnológicos fundamentalmente en la web.

Dentro de un aula virtual se interconectan e interactúan diferentes elementos que buscan trasladar un aula convencional a una que esté en línea con el fin de permitir el acceso desde cualquier parte. Según Norma Scagnoli, —*el aula virtual debe contener las herramientas que permitan: La distribución de la información, es decir al educador presentar y al educando recibir los contenidos para la clase en un formato claro, fácil de distribuir y de acceder, el intercambio de ideas y experiencias, la aplicación y experimentación de lo aprendido, transferencia de los conocimientos e integración con otras disciplinas, la evaluación de los conocimientos y la seguridad y confiabilidad en el sistema.* (Scagnoli, 2000, pág. 2)

Las aulas virtuales presentan cuatro grandes dimensiones pedagógicas que deben tenerse en cuenta y que sirven como referentes conceptuales para la creación de un aula virtual Dimensión formativa, que hace referencia a los recursos y materiales de estudio: textos, animaciones, enlaces, videoclips, presentaciones, etc., utilizados dentro del aula virtual. Dimensión práxica, que se refiere a las actividades y experiencias de aprendizaje bien sea individual o colectivas; Dimensión comunicativa, relacionado con la interacción social entre estudiantes y docentes y Dimensión tutorial y evaluativa descritas como el seguimiento y valoración del aprendizaje por el profesor. En relación a la dimensión comunicativa se destaca como principal recurso el foro virtual: un escenario de comunicación por internet, donde se propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas. Es una herramienta que permite a un usuario publicar su mensaje en cualquier momento, quedando visible para que otros usuarios que entren más tarde, puedan leerlo y contestar. A este estilo de comunicación se le llama asincrónica dada sus características de no simultaneidad en el tiempo. Esto permite mantener comunicación constante con perso-

nas que están lejos, sin necesidad de coincidir en los horarios de encuentro en la red, superando así las limitaciones temporales de la comunicación sincrónica (como un chat, que exige que los participantes estén conectados al mismo tiempo) y dilatando en el tiempo los ciclos de interacción, lo cual, a su vez, favorece la reflexión y la madurez de los mensajes.

En el ámbito educativo, el ejercicio asincrónico propio de los foros virtuales permite a los estudiantes articular sus ideas y opiniones desde distintas fuentes de discusión, promoviendo el aprendizaje a través de varias formas de interacción distribuidas en espacios y tiempos diferentes.

Uso de aula virtual en la Universidad Nacional de Mar del Plata

Desde la incorporación de la plataforma educativa en el Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD) ha sido posible la apertura de más de 500 aulas o espacios de intercambio. Si bien pueden presentar diversos formatos y tipos (Cursos, Grupos de Trabajo, Jornadas, Talleres y Seminario y Bibliotecas y videoteca, entre otros) conforme el propósito y la finalidad de la misma: Aula Auxiliar o complementaria, Aula Extendida o ampliada, Aula Expandida o virtual; el formato más extendido sigue siendo el acompañamiento a la clase presencial. En él encontraremos usuarios con perfiles tales como Profesores, Alumnos, Ayudantes y Directivos, que disponen de diversas secciones para utilizar: Asignaturas, Calificaciones, Archivos, Links, Foros, Calificaciones, entre otras. Las denominaciones de los perfiles depende directamente de la institución que utiliza el campus. En nuestro caso se trata de una institución educativa.



Figura 1: Pantalla de presentación e ingreso al campo virtual e-ducativa.

Los perfiles asignados gozan de determinados permisos para actuar dentro del aula. En el caso de los alumnos de las Asignaturas que analizamos en esta comunicación, solamente pueden leer archivos, acceder a sitios o a noticias publicadas pero que no pueden subir información de este tipo al aula. En cambio los docentes de la cátedra tienen rol de administradores, pueden cargar calificaciones; tiene permiso para subir archivos y crear noticias, gestionar los recursos que se muestren y utilicen: presentaciones, clases, archivos, sitios, foros, calendarios, calificaciones, anuncios, etc.

Figura 2: Pantalla de la Sección Contenidos Desarrollados

La aceptación de la descentralización de actividades e intercambios antes reservados solo a la clase presencial se expresa en una multiplicidad de modalidades pedagógicas, tipologías institucionales y modelos híbridos. El avance hacia la virtualización de la educación superior es un proceso que atraviesa no sólo las cuestiones académicas sino que impregna entre otras dimensiones la administrativa, de gestión e investigativa.

La práctica de enseñanza en la universidad nos acerca cada vez más a la semi-presencialidad. El Aprendizaje Semipresencial es una manera de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial (Marsh, 2003; Coaten, 2003), y no resulta nuevo en la educación, pues, durante mucho tiempo, ya se combinaban las clases magistrales con grabaciones de videos y con las tutorías de acompañamiento presencial, ejercicios de prácticas con la ayuda de un mentor, entre otros (Brennan, 2004). La definición más aceptada de Aprendizaje Semipre-

sencial, es la propuesta de Bartolomé (2006), que señala que es aquel diseño docente en el que las tecnologías de uso presencial (físico) y no presencial (virtual) se combinan en orden de optimizar el proceso de aprendizaje. Este tipo de aprendizaje está siendo adoptado por numerosas instituciones alrededor del mundo, como un modelo mixto, que cuenta con una gran cantidad de herramientas de soporte electrónico, así como una gran variedad de combinaciones creativas que sólo pretenden brindar más opciones de aprendizajes que permita solucionar problemas reales (Brandon, 2007).

El aula virtual de Teoría de la Educación y Política, organización y gestión educativa

Como ya se dijo, en la actualidad todas las cátedras del Departamento de Educación Científica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales han incorporado, desde 2014, el trabajo en el aula virtual desde el Campo Virtual que utiliza la universidad: e-educativa. A esta altura contamos con reportes producto de socializaciones en Jornadas del Departamento que hablan de los resultados de la implementación del aula virtual y sus diferentes recursos como acompañamiento a la presencialidad en el dictado de las asignaturas Teoría de la Educación y Política, Organización y Gestión Educativa.

La utilización del Aula Virtual constituye un valioso soporte para desarrollar el objetivo que las cátedras persiguen con esta herramienta: generar una conversación que permita una construcción colectiva en un marco educativo que invite permanentemente a la reflexión sobre las propias concepciones, el marco teórico que aporta la selección bibliográfica y la mirada de los otros miembros del grupo. Será necesario alentar la participación, moderarla en algunos casos, reconstruirla para lograr otros niveles de análisis o mostrar posibles vacíos o contradicciones.

Acompañar a los alumnos a que reconozcan la relevancia de “conversar” implica generar una cultura de intercambio reflexivo y productivo que sólo podrá ser aplicada en las futuras prácticas docentes si es vivenciada y valorada.

En esta oportunidad tomamos como ejemplo de lo expuesto la utilización de Foros, para los cuales se partió de consignas disparadoras que invitaban a los alumnos a un análisis crítico a partir del material bibliográfico de las asignaturas, de lo interactuado en los encuentros presenciales y desde sus propias opiniones.



Figura 3: Pantalla de la Sección Foros

Al analizar las participaciones de cada cursada fue posible identificar una progresividad alentadora en el uso de este recurso: en el transcurso del cuatrimestre pudimos observar una tendencia a la descripción de la fuente bibliográfica o histórica, dejando de lado la relación con los autores vistos en las clases presenciales y la opinión crítica del tema. Debido a esto, las intervenciones del moderador apuntaron a encauzar dicho debate al análisis problemático teniendo en cuenta los objetivos planteados por la cátedra. Con el paso de las semanas, dicho ejercicio pudo lograrse de forma gradual. Finalmente cada foro fue concluido con una síntesis por parte del moderador que realizaba una devolución general a los participantes del foro que, sin duda, enriqueció el abordaje de las cursadas.

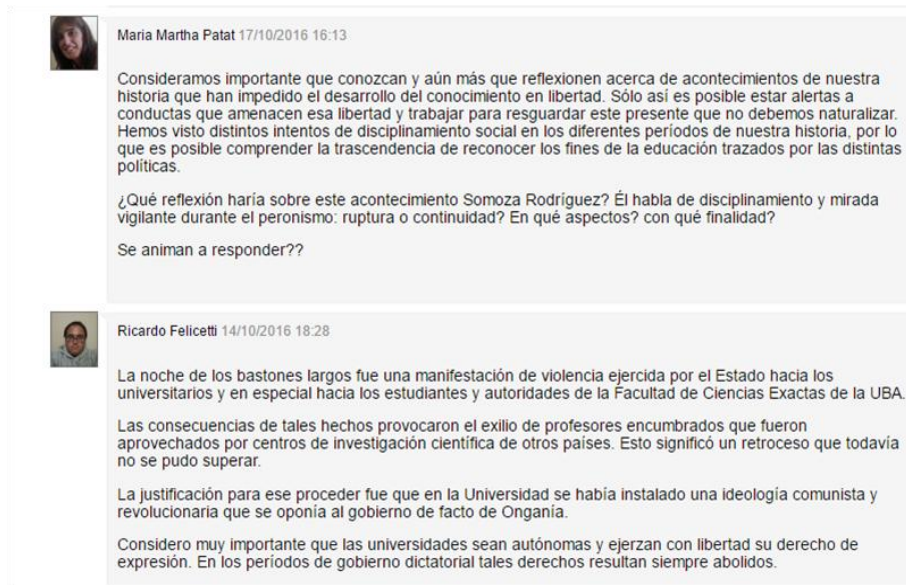


Figura 4: Pantalla de la Sección Foros

Además de utilizar el recurso de los foros hay otras herramientas incorporadas: a- Material de estudio, es decir archivos cuya lectura se define como obligatoria o no y que condicionan de ese modo si el alumno puede acceder a una clase posterior si no ha descargado un archivo obligatorio de la clase actual; y b- Actividades, mediante las cuales los docentes y ayudantes hacen un seguimiento pormenorizado de los alumnos y ellos mismos logran tomar el control de sus propios avances, la descarga de materiales y el cumplimiento de trabajos.

La herramienta del Reporte es la base para el feedback de las clases siguientes, se obtienen listados con los contenidos de las intervenciones, que sirven de recapitulación constructiva y listados de acceso y tipo de actividad resuelta, que mantienen informado al equipo docente acerca del desempeño de cada docente en formación.

Más claves que justifiquen la inclusión de las TIC:

Las propuestas de actividades y de recursos en las aulas virtuales que se describieron se contextualizan en un conjunto de prácticas innovadoras en construcciones didácticas que reinauguran dimensiones de la enseñanza como espacios, tiempos y modalidades de interacción pedagógica, poniendo en diálogo políticas académicas referidas al uso de TIC, con los sujetos, saberes, contenidos, prácticas y recursos procurando la democratización en la permanencia en los estudios superior-

res, como un derecho y la posibilidad de consumir expectativas de formación, motivaciones y construcción de subjetividad en escenarios sociales disímiles.

Hemos llegado a la convicción de que la integración de las TIC en el ámbito de las instituciones educativas implica repensar tanto la configuración institucional como las prácticas que de ella derivan, el desarrollo curricular, así como el trabajo de docentes y alumnos en las aulas, orientados a integrar estas herramientas en la formación de ciudadanos críticos, creativos y responsables, así como de nuevos perfiles formativos para el mundo del trabajo (LEN 26.206, Art. 100).

La inclusión de TIC y estrategias EaD forman parte de numerosos documentos de trabajo y de normativas, como son el Plan Nacional de Educación Obligatoria, el Plan Nacional de Formación Docente y las Metas Educativas 2021, que tienen como horizonte los compromisos asumidos por el país, en el marco respecto de la incorporación del TIC en los sistemas educativos. Además todos ellos coinciden en que las tecnologías actuales, la conectividad, la accesibilidad, permiten construir modelos alternativos de mediación con el conocimiento. La ley de Educación Nacional (N° 26.206) lo plantea taxativamente en sus artículos 7 y 8: “el Estado garantiza el acceso de todos/as a la información y al conocimiento como instrumento central de la participación en un proceso de crecimiento económico y justicia social” (RES CFE 123/10 Anexo 1)

Las investigaciones actuales en el campo de la cultura muestran que con las tecnologías es posible aprender en cualquier lado, regular el propio aprendizaje, donde el docente puede experimentar metodologías y a la vez trabajar con el alumno en una relación de horizontalidad y colaboración. Esto implica repensar la docencia en 2 momentos claves:

- en la formación docente, pues resulta necesario en el mediano plazo, crear las condiciones que permitan dar respuesta a una nueva organización del trabajo escolar y una nueva organización institucional (Res. CFE 24/07 Anexo 1). Esto es posible, por ejemplo, incorporando en los planes de formación las Nuevas Tecnologías Educativas, y las Tecnologías de la Comunicación y la Información, como formación no especializada pero sí necesaria para refundar el perfil docente.

- En el ejercicio de la docencia, ya que como práctica centrada en la enseñanza implica capacidad para “... seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada (Res. CFE 24/07 Anexo 1).

Otra implicancia es sobre otros actores responsables de acompañar y garantizar la inclusión de las TIC a las propuestas de enseñanza desde criterios políticos-pedagógicos claros:

- Los equipos de trabajo institucional donde las iniciativas institucionales tienen el desafío de comenzar o continuar promoviendo distintos modos de apropiación de los saberes que den lugar a: nuevas formas de enseñanza, de organización del trabajo de los profesores, del uso de los recursos y los ambientes de aprendizaje. Un ejemplo es el “desarrollo de estrategias mixtas que alternen regularmente... el trabajo en aula (algunos días de la semana) con el trabajo en gabinetes de TICs/ Biblioteca/ laboratorio (en otros días)” (RES 93/09 Anexo 1).

- Las decisiones de políticas educativas que dispone a nivel nacional y jurisdiccional la relevancia política de una escuela que favorezca la integración de las TIC, promoviendo la igualdad educativa y la calidad de la educación. Esto es posible a través de hacer viable el acceso de modo masivo al conocimiento producido por la humanidad, definido por la capacidad de buscar, sistematizar, comprender, organizar y principalmente utilizar la información a la que se accede por medio de las tecnologías para producir nuevos saberes. (RES CFE 123/10 Anexo 1).

Las claves son puntos de partida, abiertos, consensuales pero cada vez más, impostergables.

La experiencia de uso del aula virtual como complemento que acompaña a la clase presencia está siendo muy gratificante, en varios sentidos. Intensifica y sostiene relaciones académicas más personales y contactos profesionales que continúan en el presente y le dan sostenibilidad al proyecto. La oportunidad de que los alumnos desplieguen otras competencias, ligadas a las múltiples alfabetizaciones, muchas veces desconocidas por la academia, se ponen cotidianamente en acto.

Cada final de cuatrimestre, al terminar la experiencia, intentamos sistematizarla, participando de eventos y jornadas institucionales y locales que nos ayudan a reflexionar críticamente sobre lo realizado y pensar creativamente la continuidad de la propuesta. Otro desafío formador: escribir con y para otros, poner la propuesta a consideración de una comunidad más amplia y pensar en términos conceptuales las decisiones didáctico-pedagógicas y tecnológicas que se asumen a favor de mejorar la enseñanza en el nivel superior.

La formación de futuros docentes en la universidad plantea problemáticas que se hacen evidentes como, por ejemplo, la intersección entre los saberes de los campos disciplinares y su forma de enseñarlos; o la influencia de las biografías escolares en las representaciones sobre la docencia; también podemos mencionar la postergación de las “prácticas” hacia el final de la carrera del profesorado. Sin embargo, no es tan evidente el abordaje en cuanto a la problemática de la incorporación de las TIC y están pendientes decisiones acerca del sentido pedagógico con que se asume su uso así como tampoco se advierten políticas institucionales que garanticen este tipo de

experiencias para todos los estudiantes sin dejar librado a la voluntad de los docentes la generación de propuestas que efectivamente las consideren para todos.

Creemos haber realizado una inclusión genuina de las mismas, que al decir de M. Maggio, se da cuando los docentes logran incorporarlas como una decisión intencional y consciente en sus prácticas de enseñanza (2012:19).

Bibliografía:

- Arango, M. L.** (2003): “Foros virtuales como estrategia de aprendizaje”. Universidad de Los Andes. LIDIE – Laboratorio de Investigación y Desarrollo sobre Informática en Educación. Argentina.
- Bartolomé Pina, A.** (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. RIED 11: 1.pp 15- 51.
- Brennan, M.** (2004). “Blended Learning and Business Change”. Chief Learning Officer Magazine.
- Brito R. V.** (2004):“El foro electrónico: una herramienta tecnológica para facilitar el aprendizaje colaborativo.
- Canós,L. y Mauri, J.** (2005): Metodologías activas para la docencia y aplicación de las nuevas tecnologías: una experiencia. XX Simposium Nacional de la URSI. Gandia, Valencia.
- Cassany, D.** (2002) La alfabetización digital. XIII Congreso Internacional de la Asociación de lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), Costa Rica, 18-23 de febrero de 2002. [PDF]
- Dussel, I., Southwell, M.** La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. Dossier “El Monitor” N° 13.
- Gros, B. y Adrián, M.** (2004): “Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior”, en Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 5
- Maggio, Mariana** (2012): “Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad” Ed. Paidòs.
- Marsh, G. E.; Mc. Fadden, A. C. y Price, B. J.** (2003). “Blended Instruction Adapting Conventional Instruction for Large Classes.
- Martínez, D.M.**(2009). Blended learning: modelo virtual- presencial de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos. I Congreso Internacional Escuela y TIC. Alicante.
- Presta, Karina.** La alfabetización informacional y la alfabetización académica: confluencia de competencias necesarias para el aprendizaje continuo en la sociedad de la información

desde las bibliotecas universitarias. Leer, escribir y hablar hoy en Argentina. BIBHUMA Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, 2006. Disponible en:

<http://www.humanasvirtual.edu.ar/downloads/congreso/La%20alfabetizaci%C3%B3n%20informativa%20y%20la%20alfabetizaci%C3%B3n%20acad%C3%A9mica,%20confluencia%20de%20competencias%20necesarias.doc>.

Scagnoli, N. (2000). “El aula virtual: usos y elementos que la componen”.

UNESCO (1994) Proyecto 2000+. Alfabetización científica y tecnológica para todos. París. UNESCO

Implicancias educativas de análisis estructurales y de contenido de la interacción socio-cognitiva en entornos virtuales en casos blended learning

ANA BORGABELLO

MARIANA SARTORI

Borgobello@irice-conicet.gov.ar / sartori@irice-conicet.gov.ar

IRICE-CONICET/UNR (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad Nacional de Rosario) y Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

ANDREA ESPINOSA

Andrea_espinosa01@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

Introducción

En las últimas décadas un tema que reviste especial interés en docencia universitaria es la incorporación de entornos virtuales, ya sea como sustituto o complemento del aula regular de clases. En términos generales, el concepto *blended learning* - también llamado aprendizaje mixto, bimodal, aulas extendidas, semipresencial, aprendizaje híbrido, refiere, en contextos de enseñanza y aprendizaje, a la combinación sistemática de clases presenciales e interacciones mediadas tecnológicamente entre estudiantes, docentes y recursos de aprendizaje (**Borgobello, Sartori y Roselli, 2016; Copertari, Sgreccia y Segura, 2011**).

Cabe destacar que en el contexto de la ciudad de Rosario, en los últimos años se ha producido un avance en la implementación de entornos virtuales. No obstante, su utilización es aún escasa, incipiente y no revierte el lento proceso de virtualización que ha caracterizado a la Universidad Nacional de Rosario, donde predomina la enseñanza a través de clases tradicionales. Así, Coperati et al(2011) proponen trabajar en pos de la *virtualización* de la universidad, entendiéndola como un proceso técnico, cultural, social y político. En esta dirección se requiere un especial interés y trabajo en la formación docente, por los desafíos pedagógicos que implican estas actividades.

Garrison y Kanuka (2004) señalan que una transformación importante que conlleva la implementación de entornos virtuales en educación es un cambio en el protagonismo y actividad que se desliza del docente al estudiante. Sostienen así, que combinar clases presenciales y virtuales constituye enormes ventajas y beneficios académicos, especialmente en lo referente a centrarse en los procesos de aprendizaje facilitadores de la experiencia de los estudiantes en la educación superior.

El proyecto global, del cual se desprenden los dos estudios aquí presentados, se **enmarca en una lógica complejo dialéctica (Achilli, 2005) y un enfoque multimétodo (Coll-Salvador, Bustos-Sánchez y Engel-Rocamora, 2011). En el mismo, participaron voluntariamente** diez docentes, pertenecientes a una universidad pública y otra privada de la ciudad de Rosario, que asistieron a un taller de formación básica en uso y diseño de Moodle para posteriormente implementar sus propias aulas virtuales como complemento de las clases presenciales.

El proyecto incluyó la realización de entrevistas semiestructuradas previas al taller de formación, donde se abordó particularmente las concepciones de enseñanza, la percepción respecto a los estudiantes y a sí mismos en su actividad docente, la concepción de innovación, temores y expectativas frente a la implementación de una plataforma virtual, entre otros. Posterior al taller, los docentes diseñaron e implementaron sus cursos con uso de plataforma virtual. Asimismo, se administraron cuestionarios y se realizaron entrevistas grupales con los estudiantes, con la finalidad de explorar las percepciones, opiniones y actitudes que los mismos tienen respecto a la implementación de los entornos virtuales. Finalmente, se hicieron nuevas entrevistas en profundidad a los docentes a modo de evaluación conjunta de la experiencia. En este proceso, se analizaron las interacciones mediadas en la plataforma, particularmente los índices de participación de los estudiantes, las modalidades de *scripting* (guionado) de los docentes, las **formas básicas de enseñar, se realizaron análisis de contenido y estructurales de la interacción en el aula virtual**, entre otras observaciones *post facto* de la interacción sociocognitiva en el propio entorno digital. De **los diez** docentes entrevistados inicialmente, **completaron su participación por distintas razones (por ejemplo, una docente obtuvo una beca para una estancia en el extranjero una vez iniciado el taller) siete de ellos.**

En este marco, el presente trabajo reúne dos estudios que tienen el propósito de comprender cómo docentes y estudiantes interactúan en estos nuevos escenarios educativos y sus implicancias sociales y cognitivas en los procesos de construcción colaborativa de conocimientos.

Estudio 1. Interacción socio-cognitiva en un entorno virtual y rendimiento académico en estudiantes universitarios

Desde una base fundamentalmente inductiva desde el punto de vista metodológico, tuvieron lugar tres análisis cada uno derivado del anterior y con objetivos diferenciados. El objeto de análisis fueron cuatro cursos dados en modalidad *blended* de una misma materia (n=127). Luego de concluido el mismo, se contaba con los siguientes datos de cada estudiante: (1) cantidad de entradas o clics dentro de la plataforma, (2) cantidad de mensajes y transcripción de los mismos, (3) calificaciones que los estudiantes habían obtenido en exámenes parciales durante el cursado y, (4) respuestas a un cuestionario que indagaba sobre hábitos en relación a las TIC y opiniones sobre Moodle y la asignatura cursada.

La preocupación inicial que llevó a estos análisis, radicó en cuestionar y repensar el concepto de *rendimiento académico* desde el uso de entornos virtuales en los que la actividad del alumno como proceso puede ser rastreada de modo longitudinal. Es decir, se pueden analizar las huellas del proceso de aprendizaje a través del tiempo que transcurrió en la plataforma. Por un lado, la actividad de cada persona en el entorno virtual puede medirse a través de la cantidad de mensajes escritos en foros y la cantidad de entradas o clics de navegación que el estudiante hizo a lo largo del período académico. Por otro lado, se puede analizar con relativa facilidad las características de las intervenciones reunidas en una sola pantalla. Es decir, es posible ver todos los mensajes que cada estudiante escribió uno debajo del otro y, a la vez, acceder fácilmente al contexto en el que cada uno fue escrito.

Entonces, el primer objetivo radicó en explorar posibles diferencias entre los estudiantes que utilizaron más y menos la plataforma. Para ello se dividió al grupo clase entre quienes superaban la media de clics en el entorno (Grupo 1, n=75) y quienes quedaban por debajo de la misma (Grupo 2, n=52). Los resultados mostraron que aquellos estudiantes que utilizaron más el entorno virtual, en comparación con quienes lo hicieron en menor medida, obtuvieron mejores calificaciones en los parciales, consideraron a la plataforma como menos compleja y asimismo les agradó más su utilización, evaluaron mejor los trabajos prácticos realizados, les resultaron más fáciles las preguntas del examen y declararon tener más tiempo disponible para usar el entorno (ver Tabla 1).

Tabla 1. Diferencias entre grupos con alto y bajo uso de la plataforma

			Grupo1 (n=75)	Grupo2 (n=52)	
			M(DE)	M(DE)	
Rendimiento académico		Calificaciones en examen	6,34(2,24)	7,88(1,55)	
Medidas de participación		Índice de entradas	0,22(0,01)	0,57(0,19)	
		Índice de mensajes	0,17(0,11)	0,40(0,23)	
		Explicaciones docentes	1,78(0,69)	1,69(0,64)	
		Cantidad de ejercitación	2,40(0,85)	2,48(0,85)	
		Calidad de la ejercitación	1,93(0,67)	1,79(0,54)	
		Agrado por la materia	2,23(0,84)	2,08(0,72)	
		Carpeta como fuente de estudio	1,88(0,96)	1,96(0,97)	
		Páginas de Internet como fuente de estudio	4,35(1,02)	4,09(1,21)	
		Modele como fuente de estudio	3,34(1,26)	2,71(1,01)	
		Textos del programa como fuente de estudio	1,75(0,82)	1,50(0,58)	
		Dificultad percibida preguntas de desarrollo	3,58(0,98)	4,22(1,27)	
		Dificultad percibida preguntas de elección múltiple	3,51(0,89)	3,55(1,03)	
	Respuestas al cuestionario		Uso internet en domicilio	1,97(1,13)	1,90(1,18)
			Uso internet en la Facultad o locutorio	4,67(0,68)	4,62(0,81)
		Uso de correo electrónico	2,76(1,25)	2,31(1,04)	
		Uso de redes sociales (e.g. <i>facebook</i>)	1,97(1,16)	1,81(1,14)	
		Uso de computadora con fines académicos	2,83(0,98)	2,45(1,06)	
		Complejidad percibida en el uso de la plataforma	2,99(1,02)	3,53(1,05)	
		Uso declarado de la plataforma	2,82(1,01)	1,71(0,83)	
		Disposición de tiempo para utilizar la plataforma	3,08(1,08)	2,53(0,97)	
		Diseño amigable	2,10(0,93)	1,82(0,62)	
		Agrado por utilizar la plataforma	2,79(1,24)	1,96(0,89)	
	Dificultad percibida en los temas desarrollados	2,71(0,78)	2,81(0,69)		

Nota. Las calificaciones oscilaban entre 0 y 10.

Luego de este primer análisis exploratorio, se propuso un segundo análisis con el objetivo de construir perfiles de estudiantes utilizando análisis multivariado con el programa SPAD (ver Moscoloni, 2005). Los resultados mostraron la asociación en el factor principal entre bajo uso de la plataforma y que el estudiante aprobó con recuperatorio y, el otro extremo: alto uso de la plataforma y que aprobó el examen en la primera instancia.

El análisis reunió tres grupos de estudiantes agrupados por compartir algunas características. En el análisis de *clusters* se diferenciaron tres grupos. El *primer grupo* (40% del total) se caracterizó por tener un uso bajo de la plataforma y por expresar que les agradó escasamente utilizar el entorno virtual. El segundo grupo (49%) fueron quienes les agradó utilizar la plataforma, pero la utilizaron fundamentalmente para estudiar al momento del examen y no tanto como medio de interacción y diálogo con otros. Finalmente, el tercer grupo (11% de los estudiantes), se caracterizó por utilizar mucho el entorno virtual durante todo el periodo académico y calificar como muy claras las explicaciones de los docentes durante las clases.

Tabla 2. Análisis de multivariado

Clusters 1 / 3 (n 51 - Porcentaje: 40.16)		
Variable	Categoría	Histograma
Índice de entradas bajo, medio o alto	Bajo	*****
Entradas por debajo o por encima de la media	Debajo de la media	*****
Gusto por utilizar la Plataforma	Algo	*****
Índice de mensajes bajo, medio o alto	Bajo	*****
Para el parcial estudié de Moodle	Poco	*****
Gusto por utilizar la Plataforma	Nada	*****
Uso de la Plataforma	Algo	*****
Gusto por utilizar la Plataforma	Poco	*****
Para el parcial estudié de Moodle	Nada	*****
Uso de la Plataforma	Poco	*****
Para el parcial estudié de Internet	Nada	*****
Diseño amigable de la Plataforma	Algo	*****
Uso de computadora con fines académicos	Poco	*****
Recurso mejor diseñado	Foros	*****
Clusters 2 / 3 (n 62 - Porcentaje: 48.82)		
Variable	Categoría	Histograma
Gusto por utilizar la Plataforma	Bastante	*****
Índice de mensajes bajo, medio o alto	Medio	*****
Índice de entradas bajo, medio o alto	Medio	*****
Entradas por debajo o por encima de la media	Por encima de la media	*****
Uso de la Plataforma	Bastante	*****
Recurso mejor diseñado	Cuestionarios	*****
Gusto por utilizar la Plataforma	Mucho	*****
Diseño amigable de la Plataforma	Mucho	*****
Para el parcial estudié de Moodle	Mucho	*****
Clusters 3 / 3 (n 14 - Porcentaje: 11.02)		
Variable	Categoría	Histograma
Índice de mensajes bajo, medio o alto	Alto	*****
Índice de entradas bajo, medio o alto	Alto	*****
Entradas por debajo o por arriba de la media	Arriba de la media	*****
Uso de la Plataforma	Mucho	*****
Explicaciones de los docentes	Muy claras	*****

Schire (2006) sostiene que el conocimiento no puede ser evaluado desde los datos exactos de interacción que proporciona una plataforma sino que se hace necesario complementar esos datos con un análisis del contenido discursivo. Por esta razón, se realizó un último análisis con el objetivo de conocer las características cualitativas de los mensajes escritos por los estudiantes en el entorno virtual.

Para ello, se construyó un solo indicador que reunía uso de la plataforma (cantidad de clics en el entorno y cantidad de mensajes escritos) y las calificaciones obtenidas en los parciales de la materia al que se denominó IGPA (índice general de *performance* académica). En forma deliberada se reunieron indicadores de actividad académica que pueden ser evaluados por un docente y que mostraran proceso y producto. En términos de proceso se tomaron como dato la cantidad de clics hechos en la plataforma como indicador de lectura, observación y navegación. Asimismo, se tomó como indicador de proceso la cantidad de mensajes escritos por los estudiantes que demostraban actividad menos pasiva ya que requería tanto leer como escribir y postear en el entorno. El último dato incorporado al IGPA fueron las calificaciones que los docentes realizaron como parte de los requerimientos académicos necesarios para regularizar la materia en la que se dio el curso.

El análisis de las características cualitativas de los mensajes escritos en foros se hizo sobre los cinco que obtuvieron los más altos y los más bajos IGPA (ver Tabla 3).

Tabla 3. Características de los mensajes de los sujetos con más alto y bajo IGPA

	Sujetos con alto IGPA (n=5)				Sujetos con bajo IGPA (n=5)				
	Mínimo	Máximo	f	%	Mínimo	Máximo	f	%	
Contenido del mensaje	A-Cognitivo-académico	9	18	73	78,5	2	3	14	100
	B-No cognitivo-académico	1	9	20	21,5	-	-	-	-
	A-Socio-afectivo	4	16	48	51,6	-	1	2	14,3
	B-No socio-afectivo	6	11	45	48,4	2	3	12	85,7
	A-Organizativo	1	14	33	35,5	-	-	-	-
	B-No organizativo	9	13	60	64,5	2	3	14	100
	A-Con pregunta	1	5	13	14	-	-	-	-
	B-Sin pregunta	11	22	80	86	2	3	14	100
	A-Con uso de primera persona	2	9	26	28	-	1	1	7,1

	B-Sin uso de primera persona	7	19	67	72	2	3	13	92,9
	A-Copia textual	1	25	11	11,8	-	2	3	21,4
	B-Con elaboración	2	20	82	88,2	1	3	11	78,6
Interacción explícita entre estudiantes	A-Anidado	8	16	64	68,8	-	2	4	28,6
	B-No anidado	4	11	29	31,2	1	3	10	71,4
Tipo de foro	A-Obligatorio	10	23	76	81,7	2	3	14	100
	B-Optativo	1	5	17	18,3	-	-	-	-
Total de mensajes		12	27	93	100	2	3	14	100

Nota: Cantidad de mensajes=107. **IGPA** (Índice General de Performance Académico). Suma de A y B en cada opción dicotómica=100%

Se analizaron un total de 107 mensajes. Sintéticamente, más allá de las diferencias descriptivas que pueden apreciarse en la tabla, tales como la cantidad de mensajes escritos comparando ambos grupos (alto IGPA = 93 y bajo IGPA = 14) y la presencia de mensajes en foros optativos únicamente en el grupo de alto IGPA y el uso de primera persona, se encontraron diferencias significativas entre los mensajes escritos con y sin contenido socioafectivo, con y sin contenido organizativo y anidados o no anidados (se denominó anidados a aquellos mensajes que tuviesen respuesta de algún otro estudiantes o fuesen respuesta al mensaje original de un estudiante, descartándose la anidación del docente en este análisis).

Estos últimos resultados muestran características diferenciales entre quienes utilizan más y menos el entorno virtual. Estudios posteriores tendrían que abordar si estas características de actividad, calificaciones y características del uso de lenguaje se sostienen en otros casos ahondando en implicancias prácticas de esos resultados.

Estudio 2. Análisis comparativo de la interacción sociocognitiva en un espacio virtual y otro tradicional

Siguiendo a Garrison, Anderson y Archer (2000) se sostiene que el lenguaje oral y escrito tiene diferentes implicancias en el pensamiento. Así, la comunicación oral, en la que se basó históricamente la interacción en los contextos educativos, suele ser más espontánea, menos estructurada y más rápida, y constituye un medio

rico emocional y social por las pistas transmitidas por el lenguaje no verbal y el contexto. Por otro lado, la escritura asincrónica provee tiempo para la reflexión y, de esta manera, está ligada a un pensamiento más cuidadoso y crítico. De esta manera, la comunicación oral y la escrita pueden combinarse en una gran variedad de estilos en los contextos educativos.

Cuando se habla de lenguaje oral y escrito en clases tradicionales y mediadas, respectivamente, se lo hace poniendo énfasis en las características predominantes de cada espacio: lo escrito en relación a lo virtual y lo oral en relación a las clases presenciales. Sin embargo, tanto en el aula tradicional como en las virtuales se puede alternar lo escrito y lo oral, lo espontáneo inmediato y lo reflexivo diferido, el lenguaje coloquial y el formal, como así también el discurso emotivo social y el formal académico.

El estudio que se reporta aquí tuvo por objetivo comparar la interacción de un mismo grupo *ad hoc* de estudiantes y docente en una clase presencial y otra virtual, correspondientes a una materia de primer año de una carrera de Ciencias Sociales que habitualmente trabajaban con la modalidad *blended learning*. Así, en este estudio se analizaron las características de las consignas, indicaciones, respuestas y todo aquello que se dijese públicamente en los dos espacios (Borgobello et al, 2016). A estos fines, la docente había diseñado previamente clases con momentos, contenidos, y actividades análogas para ambos espacios, es decir, el diseño era similar en toda la secuencia pedagógica. Las dos clases se estructuraron en tres momentos: una exposición conceptual por parte de la docente, un trabajo en pequeños grupos de estudiantes y un retrabajo que implicaba la puesta en común y debate con el grupo-clase de lo trabajado por cada grupo pequeño.

Las interacciones del primer y tercer momento de la clase presencial fueron grabadas y posteriormente transcritas y se tomó registro de los mismos momentos de lo escrito en la plataforma virtual. Asimismo, estas transcripciones fueron fragmentadas tomando como criterio una división temática siguiendo categorías de análisis coherentes e independientes de la cantidad de palabras. De esta manera, se conservaba para el análisis la forma de hablar o escribir más natural que si se fragmentaba con otros criterios (Anderson, Rourke, Garrison y Archer, 2001). Se obtuvieron de esta manera un total de 580 fragmentos, de los cuales sólo 23 correspondían a la clase virtual. Cabe aclarar que los fragmentos correspondientes a la clase virtual contenían un número muy superior de palabras.

Cada fragmento fue codificado por separado por dos investigadoras y en una etapa posterior se realizó una codificación conjunta para dirimir las diferencias. Asimismo, cada fragmento fue categorizado con dos sistemas de codificación, **uno originalmente diseñado para el análisis de las interacciones mediadas por ordenador** (Garrison et al., 2000) y el otro construido inicialmente como planilla de observación de clases presenciales (Borgobello, Peralta y Roselli, 2010).

La decisión metodológica de pensar en sistemas de codificación para el análisis de la interacción presenta dificultades ya que estos sistemas fueron construidos en proyectos de investigación cuyos objetivos pertenecen a otros contextos. Además, si se suma la dificultad de trabajar con material proveniente del aula tradicional y del aula virtual en el mismo proyecto, las dificultades de elaboración y/o selección de sistemas de análisis amplía esa dificultad inicial. Como posible solución de compromiso, como se dijo, en el presente estudio se seleccionaron dos modelos con orígenes y finalidades distintos.

Tabla 4. Lista de códigos utilizados en el análisis de los fragmentos

Codificación de Garrison et al. (2000)	Presencia docente (PD)	
	Presencia cognitiva (PC)	
	Presencia social (PS)	
Intervenciones del docente		
Codificación (adaptada) Borgobello et al. (2010)	Pregunta sin respuesta (PSR)	
	Pregunta con respuesta (PCR)	
	Pedidos de silencio o disciplina (PD)	
	Aspectos organizativos (AO)	
	Sugerencia o mención de bibliografía (SB)	
	Aclaración de términos o conceptos (AT)	
	Relaciones conceptuales con otros temas (RCT)	
	Historizaciones de conceptos (HC)	
	Metáforas explicativas, comparaciones o ejemplos (ME)	
	Sugerencias de técnicas de estudio o procedimientos (STP)	
	Expresiones de motivación (EM)	
	Respuesta a alumno (no conceptual) (RANC)	
	Otra afirmación ajena a la clase (AJD)	
	Intervenciones de los estudiantes	
	Estudiante: Pedidos de aclaración (PA)	
Estudiante: Pedidos de repetición (PR)		
Estudiante: Intervenciones conceptuales (IC)		
Estudiante: Respuesta al docente (no conceptual) (RDNC)		
Estudiante: Otra afirmación ajena a la clase (AJE)		

Fuente: Borgobello et al (2016, p.102)

Si bien Garrison et al (2000) diseñaron su modelo inicialmente para el análisis de la interacción virtual, sostienen que el mismo es susceptible de ser utilizado para cualquier comunidad de aprendizaje. Afirman que la interacción se conforma por la presencia tanto cognitiva, como social y docente.

Lo *cognitivo* hace referencia a la exploración, a una construcción activa de significados que se produce a través de la participación y la reflexión conjunta, es un elemento imprescindible para el pensamiento crítico. Lo *social*, por su parte, alude a la proyección que hacen los participantes de sus características personales presentándolas y mostrándose a los otros participantes como “gente real”, refiere por tanto a expresiones motivacionales y al apoyo socioemocional que cohesiona a un grupo. La presencia *docente* tiene como principales funciones el diseño y la facilitación, estas pueden ser sostenidas por cualquier integrante del grupo, de todos modos, el énfasis de esta presencia como lo indica su denominación recae en el profesor, ya que promueve el apoyo y mejoramiento de las otras dos dimensiones con fines educativos.

Podría decirse que ambos sistemas de codificación comparten la premisa de que la enseñanza y otros aspectos de la interacción aparecen tanto desde el rol del docente como el de estudiante, desdibujando la exclusividad de la enseñanza en la figura del profesor.

Estudios previos del grupo de investigación indagaron las intervenciones de docentes y estudiantes a partir de aquello que decían para todo el grupo, es decir, las expresiones verbales públicas emitidas por los participantes (Borgobello et al, 2010). Ese estudio se realizó en clases naturales, a diferencia del estudio aquí reportado, esas clases no estaban destinadas a la investigación sino a la enseñanza propiamente dicha. El énfasis del análisis estaba puesto en aspectos pragmáticos y semánticos de la comunicación en clases.

En este segundo sistema de codificación se diferenciaban las verbalizaciones de los estudiantes de las de los docentes del siguiente modo (Borgobello et al, 2016, pp99-100):

... En la observación del docente se codificaron los fragmentos temáticos de preguntas del profesor no respondidas por los alumnos (PSR) y aquellas que tuvieron respuesta (PCR); las sugerencias de técnicas de estudio o de procedimientos (STP); las sugerencias o mención de la bibliografía (SB); las expresiones de motivación(EM); las aclaraciones de términos (AT); las relaciones conceptuales con otros temas diferentes a los que se dan en la clase (RCOT); las historizaciones de conceptos (HC); el uso de metáforas explicativas, comparaciones o ejemplos de conceptos (ME); los pedidos de silencio o de disciplina (PD); los aspectos organizativos de la clase o de la asignatura en general

(AO); también los recursos didácticos utilizados. En cuanto a la observación de los estudiantes se codificaron los pedidos de aclaración hacia el docente (PA); las solicitudes de repetición de lo que el docente hubiera dicho (PR); y las intervenciones de tipo conceptuales (IC).

Cabe aclarar que si bien el objetivo principal fue comparar la interacción en ambas clases, surgió como objetivo adicional, de corte metodológico, la comparación y cruce de los sistemas de codificación implementados en este estudio, lo que permitió pensar las categorías conceptuales intra e inter sistemas.

Adicionalmente, se solicitó a los estudiantes voluntarios que expresaran ventajas y desventajas de cada medio con el que realizaron las actividades a fin de comparar las opiniones de los mismos.

Los resultados mostraron que en la codificación de Garrison et al (2000), el nivel de coincidencia fue de un 72.6% (Tabla 5). Se obtuvo el índice Kappa más alto en el análisis de la *presencia social* (PS), *docente* (PD) y *cognitiva* (PC) en la clase virtual, y la diferencia mayor se encontró en el mismo sistema de codificación en la clase presencial, estos índices reflejan un mayor acuerdo al momento de codificar entre las investigadoras y se vincularía con una mayor confiabilidad del sistema. Así, el sistema de Garrison et al (2010) resultó mucho más confiable para analizar el entorno virtual. Con la planilla de observación de Borgobello et al. (2010) se encontró una coincidencia general del 83.8 %, cabe destacar que la misma posee un mayor número de categorías y demostró ser más confiable.

Tabla 5. Medidas de acuerdo de Kappa obtenidos en la primera codificación entre dos investigadores

	Clase presencial	Clase virtual	Total
Sistema Garrison et al. (2000)	,555	,925	,569
Sistema Borgobello et al. (2010)	,817	,841	,818

Fuente: Borgobello et al (2016, p.102)

Como se señaló anteriormente, las dos clases fueron analizadas comparando las codificaciones de los dos sistemas implementados. En la clase virtual la cantidad de fragmentos codificados fue mucho menor que en la clase presencial, se encuentran fragmentos extensos, con un discurso más ordenado y generalmente coincide mensaje y fragmento (Tabla 6). A diferencia de la clase presencial donde hay numerosos fragmentos con cambios continuos en las características semánticas y pragmáticas del discurso.

Tabla 6. Análisis de los fragmentos de ambas clases

		Presencial				Virtual				Total*			
		PC	PS	PD	Total	PC	PS	PD	Total	PC	PS	PD	Total
PSR	f	1	2	54	57					1	2	54	57
	%	0,2	0,4	9,7	10,2					0,2	0,3	9,3	9,8
PCR	f	2	12	55	69					2	12	55	69
	%	0,4	2,2	9,9	12,4					0,3	2,1	9,5	11,9
PD	f			2	2							2	2
	%			0,4	0,4							0,3	0,3
AO	f	4	3	100	107			7	7	4	3	107	114
	%	0,7	0,5	18,0	19,2			30,4	30,4	0,7	0,5	18,4	19,7
SB	f	17		13	30	2		1	3	19		14	33
	%	3,1		2,3	5,4	8,7		4,3	13,0	3,3		2,4	5,7
AT	f	77		4	81	5			5	82		4	86
	%	13,8		0,7	14,5	21,7			21,7	14,1		0,7	14,8
RCOT	f	4		1	5					4		1	5
	%	0,7		0,2	0,9					0,7		0,2	0,9
HC	f	9			9					9			9
	%	1,6			1,6					1,6			1,6
ME	f	15	1	1	17					15	1	1	17
	%	2,7	0,2	0,2	3,1					2,6	0,2	0,2	2,9
STP	f			9	9			3	3			12	12
	%			1,6	1,6			13	13			2,1	2,1
EM	f	1	10	38	49					1	10	38	49
	%	0,2	1,8	6,8	8,8					0,2	1,7	6,6	8,4
RANC	f		1	1	2						1	1	2
	%		0,2	0,2	0,4						0,2	0,2	0,3
AJD	f		9		9			2	2			11	11
	%		1,6		1,6			8,7	8,7			1,9	1,9
PA	f		1	8	9						1	8	9
	%		0,2	1,4	1,6						0,2	1,4	1,6
PR	f			2	2							2	2
	%			0,4	0,4							0,3	0,3
IC	f	29	2	3	34	3			3	32	2	3	37
	%	5,2	0,4	0,5	6,1	13			13	5,5	0,3	0,5	6,4
RDN	f	4	22	35	61					4	22	35	61
	%	0,7	3,9	6,3	11					0,7	3,8	6,0	10,5
AJE	f		4	1	5						4	1	5
	%		0,7	0,2	0,9						0,7	0,2	0,9
Total	f	163	67	327	n=557	10	2	11	n=23	173	69	338	n=580
	%	29,3	12	58,7	100	43,5	8,7	47,8	100	29,8	11,9	58,3	100

Nota 1. Presencia Docente (PD); Presencia Cognitiva (PC) y Presencia Social (PS)

Nota 2: Intervenciones docentes: Pregunta sin respuesta (PSR); Pregunta con respuesta (PCR); Pedidos de silencio o disciplina (PD); Aspectos organizativos (AO); Sugerencia o mención de bibliografía (SB); Aclaración de términos o conceptos (AT); Relaciones conceptuales con otros temas (RCOT); Histo-

rizaciones de conceptos (HC); Metáforas explicativas, comparaciones o ejemplos; Metáforas explicativas, comparaciones o ejemplos (ME); Sugerencias de técnicas de estudio o procedimientos (STP); Expresiones de motivación (EM); Respuesta a alumno no conceptual (RANC); Otra afirmación ajena a la clase (AJD). **Intervenciones de los estudiantes:** Pedidos de aclaración (PA); Pedidos de repetición (PR); Intervenciones conceptuales (IC); Respuesta al docente (no conceptual) (RDNC); Otra afirmación ajena a la clase (AJE).

*Sumatoria de fragmentos de ambas clases

Fuente: Borgobello et al (2016, p.104-105)

En términos generales en ambas clases, predominaron los aspectos organizativos (AO), que en la plataforma aparecen correlacionados a la presencia docente tal como la definen Garrison et al (2010), mientras que en la clase presencial los aspectos organizativos, aunque en menor medida, aparecen también asociados a la presencia social y cognitiva. Asimismo, en la clase presencial hubo un 20% de fragmentos que correspondieron a preguntas de la docente, mientras que en el entorno virtual no hubo ninguna, lo cual en su conjunto evidencia una mayor interactividad en la clase presencial que en la plataforma. Estas preguntas, mayoritariamente se asocian a la presencia docente, mientras que las sugerencias de bibliografía, aclaración de términos, historización de conceptos y relaciones conceptuales con otros temas, se corresponden en mayor medida con la presencia cognitiva. Asimismo cabe aclarar, que, de las categorías recientemente mencionadas, sólo las aclaraciones de términos aparecieron en el entorno virtual, el resto solo en la interacción cara a cara. De la misma manera, las expresiones motivacionales solo surgieron en la clase presencial y se correspondieron con la presencia docente y social.

Si bien la cantidad de fragmentos codificados a la docente fue muy superior a las intervenciones de los estudiantes en ambas clases, cabe aclarar que se trató de una propuesta interactiva por parte de la docente en la que los estudiantes participaron activamente en la coorganización de la clase, con un 42 % de presencia docente.

En síntesis, la clase presencial presentó una mayor cantidad y diversidad de categorías, y asimismo se sostiene el supuesto de que la posibilidad de diferenciar ambos tipos de interacción estaría dada por la cantidad y la variedad de las categorías utilizadas.

Respecto a las ventajas que los estudiantes señalaron de las clases presenciales, se destacan la inmediatez y la gestualidad, incluso, algunos estudiantes recalcaron ideas como “*rápidamente*” “*en el momento*”, “*presencia*”/“*presentes*”, “*verbalmen-*

te”, “gestos”, “frente a frente”, entre otras. Es decir, enfatizaron lo que hace al aquí y ahora de la situación áulica.

En cuanto a las ventajas del uso de la plataforma, nos encontramos con énfasis en el tiempo, particularmente con el tiempo de la escritura, el tiempo sin horarios fijos, reflexivo, el que implica trabajar “*en profundidad el concepto*”, el tiempo de “*volver a utilizar los conceptos*”. Cabe señalar que dos de los sujetos no encontraron ventajas en el uso de la plataforma, manifestando “*No encontré ventajas*” o directamente “*No estoy de acuerdo con la plataforma*” destacando así resistencias aún vigentes en el uso de entornos virtuales en el contexto universitario.

Resulta interesante que cuatro personas no expresaron desventajas al evaluar la clase presencial, mientras que todas las otras mostraron nuevamente el tiempo, pero aquí como desventaja, en relación a la escasez: “*poco tiempo para pensar y entregar la actividad*”. En un caso minimiza la desventaja como “*Sólo un poco de falta de tiempo para terminar de debatir*”. También aparece, aunque sólo en una persona, la posibilidad de perder el tiempo por utilizarlo de un modo más social que relativo a la actividad programada, diciendo que la actividad presencial “*da lugar a la distracción y a un diálogo variado*”.

Tabla 7. Transcripción de respuestas al cuestionario de evaluación de ambas actividades

Tipo de clase	Ventajas/Desventajas	Respuestas
Presencial	Ventajas	Poder consultar verbalmente nuestras dudas
		Que podemos consultar dudas en el momento y poner en común los ejemplos de los grupos rápidamente
		Las diversas explicaciones inmediatas ante una duda, principalmente en relación a un tema nuevo
		Debatir el tema y poder preguntar aquello que no entendimos en el mismo momento
		Desde mi punto de vista, podría observar mediante gestos si verdaderamente todas estábamos de acuerdo con el ejemplo elegido
		Debatir verbalmente, frente a frente
		La presencia
		Que estábamos todas presentes y a la hora de decidir lo pudimos hacer más democráticamente
		Interactuar con mis compañeras personalmente me resultó más útil para lograr un mejor entendimiento
		Que se pueden plasmar mejor los conceptos dados en clases
		Nos permitió bajar lo que trabajamos en el módulo teórico bajándolo a la práctica
Plataforma	Ventajas	Que no disponías de horarios fijos

		Favorece en el uso del tiempo ya que no todos tenemos los mismos horarios y esto no perjudica el desarrollo de la actividad
		Nos permitió coordinar y decidir de una manera distinta
		Se puede pensar con más tiempo el ejemplo a poner
		Practicamos más en profundidad el concepto
		Que cada uno lo podía realizar en el tiempo que podía.
		Poder hacer una actividad en tiempos separados
		Que se pueden volver a utilizar los conceptos
		No encontré ventajas
		No estoy de acuerdo con la plataforma
Presencial	Desventajas	Tener que disponer de un tiempo necesario para entregar las respuestas
		La falta de tiempo para realizar las respuestas
		Teníamos poco tiempo para pensar y entregar la actividad
		De mi parte, no sabía cómo empezar y no tenía demasiado tiempo para pensar
		Que nos da lugar a la distracción y a un diálogo variado
		Sólo un poco de falta de tiempo para terminar de debatir
		No hubo desventajas, me gustó mucho la actividad
		No encontré desventajas
		No encontré
		Ninguna. Pudimos aplicar lo teórico a lo real
Plataforma	Desventajas	Que no podíamos ponernos de acuerdo para terminar la actividad
		Falta de acuerdo para concluir el trabajo
		Tuvimos dificultades para coordinar y tomar la decisión final
		Concordar
		Se nos dificultó ponernos de acuerdo
		Lleva mucho tiempo y es difícil ponerse de acuerdo
		No poder preguntar en el momento una duda
		Falta de acuerdo. No hubo rápida decisión. Falta de responsabilidad de los otros integrantes.
		No pude estar segura si todas estábamos verdaderamente de acuerdo.
		No le encontré sentido
		La disponibilidad de entrar de los miembros del grupo.

Las desventajas que los estudiantes destacaron respecto a la actividad realizada en la plataforma se relacionaron fundamentalmente con la coordinación o el ponerse de acuerdo. Por ejemplo, un estudiante señaló: “no podíamos ponernos de acuerdo para terminar la actividad”, otro expresó: “Falta de acuerdo para con-

cluir el trabajo". Otra forma de mostrar la ausencia de inmediatez fue marcando: *"No poder preguntar en el momento una duda"*.

Algo que aparece como relevante es el compromiso con la tarea que parece desdibujarse ante la falta de presencia del otro en lo inmediato, cuestionado, por ejemplo, del siguiente modo: *"disponibilidad de entrar de los miembros del grupo"* o la *"Falta de responsabilidad de los otros integrantes"*.

Discusión y conclusiones

Los objetivos de los estudios aquí reportados radicarón en explorar diferencias entre los estudiantes que utilizaron más y menos la plataforma, en función de lo cual se construyeron perfiles de estudiantes, y asimismo se ahondaron en las características cualitativas de los mensajes (Estudio 1). Asimismo, se tuvo el objetivo de comparar las características de la interacción sociocognitiva de un mismo grupo en una clase virtual y otra presencial (Estudio 2).

Los resultados del Estudio 1 sugieren que los estudiantes con mejor performance general son más participativos y tienen un discurso con mayor presencia social y organizativa en comparación con quienes obtuvieron los menores índices generales de performance académica (IGPA).

Asimismo, los resultados del Estudio 2, sugieren que cuando se trata de entornos virtuales como extensión y no sustitución del aula regular de clases, en el entorno virtual, el discurso es más coherente y ordenado, pero menos variado en cuanto a las categorías y menos interactivo. Esto sería porque el entorno virtual es un complemento y se dejarían las discusiones predominantemente para la interacción cara a cara.

A raíz de los análisis realizados, se concluye en coincidencia con lo postulado por Garrison y Kanuka (2004) que la modalidad *blended learning*, permite combinar las ventajas de ambas formas de comunicación, propiciando la interacción sociocognitiva en el aprendizaje y así la construcción colaborativa de conocimiento.

Estas ventajas, junto con las ventajas y desventajas señaladas por los estudiantes, permiten repensar el rol del docente universitario en función de datos concretos de investigación. No se pretende desde aquí generalizar estos casos al conjunto de la comunidad universitaria, aunque sí proponer reflexiones basadas en experiencias concretas.

Referencias

- Achilli, E.L.** (2005). Investigar en la antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., y Archer, W.** (2001). Assessing teaching presence in a computerconferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1–17.
- Borgobello, A., Peralta, N.D., y Roselli, N.D.** (2010). El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñada. *Liberabit Revista de Psicología*, 16(1), 7-17.
- Borgobello, A., Sartori, M., y Roselli, N. D.** (2016). ¿Cómo interactuamos aquí y allá? Análisis de expresiones verbales en una clase presencial y otra virtual a partir de dos sistemas de codificación diferentes. *Revista de La Educación Superior*, 45(179), 95–110.
- Borgobello, A., y Roselli, N. D.** (2016). Rendimiento académico e interacción sociocognitiva de estudiantes en un entorno virtual. *Educação e Pesquisa*, 42(2), 359–374.
- Coll-Salvador, C., Bustos-Sánchez, A., y Engel-Rocamora, A.** (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido. *Revista de Educación*, 354, 657–688.
- Copertari, S., Sgreccia, N., y Segura, M.** (2011). Políticas universitarias, gestión y formación docente en educación a distancia. Hacia una pedagogía de la virtualización. *Revista de Educación a Distancia*, 27, 1–16.
- Garrison, D.R y Kanuka, H.** (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7, 95–105.
- Garrison, D.R., Anderson, T., y Archer, W.** (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Moscoloni, N.** (2005). Las nubes de datos. Métodos para analizar la complejidad. Rosario: UNR Editora.
- Schrire, S.** (2006). Knowledge building in asynchronous discussion groups: Going beyond quantitative analysis. *Computers and Education*, 46(1), 49–70.

La universidad y su aporte a la formación docente continua: una propuesta de actualización en matemática y TIC

MARÍA BEATRIZ BOUCIGUEZ

MARÍA JOSÉ BOUCIGUEZ

LILIANA IRASSAR

MARÍA DE LAS MERCEDES SUÁREZ

boucigue@fio.unicen.edu.ar / majo.bouciguez@gmail.com / lirassar@fio.unicen.edu.ar 7

msuarez@fio.unicen.edu.ar

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Facultad de Ingeniería (FIO) sede Olavarría.

Un poco de historia y contexto

A mediados del Siglo XX cobró mayor importancia a nivel mundial la necesidad de abordar la problemática de la enseñanza y del aprendizaje de las matemáticas con fundamentos teóricos significativos. Esta toma de conciencia, inicialmente, atrajo esfuerzos de grupos de matemáticos, pedagogos, psicólogos y epistemólogos, impulsándose así la instrumentación de nuevos planes de estudio de matemáticas en todos los niveles educativos.

En este trabajo damos cuenta de una propuesta elaborada y desarrollada desde el GIASU, Grupo de Investigaciones en Articulación Secundaria Universidad de la Facultad de Ingeniería (FIO) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) con sede en la ciudad de Olavarría. Esta experiencia contribuyó a reflexionar sobre las transformaciones en la educación, atendiendo a la incorporación de tecnologías digitales y con ello los nuevos abordajes pedagógico-didácticos de prácticas de educación mediadas por tecnologías.

Como profesoras a cargo de asignaturas del Área de Matemática del Departamento de Ciclo Básico (actualmente Departamento de Ciencias Básicas) de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires iniciamos nuestra tarea investigativa en la década del 90. La oportunidad surgió mediante un llamado a concurso de proyectos desde el Ministerio de Educación de la Nación que proponía realizar un estudio pormenorizado de los causales de las altas tasas de deserción en las universidades nacionales. Esto marcó un primer paso

que nos permitió realizar la presentación a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad del Centro (actualmente SeCAT Secretaría de Ciencia, Arte y Técnica) del proyecto de investigación *Deserción Estudiantil e Ingreso Universitario en la U.N.C.P.B.A.* En este contexto se trabajó en las tres sedes de la Universidad pero esto constituyó el germen para el posterior trabajo de relevamiento de los causales de deserción, desgranamiento y abandono en la Facultad de Ingeniería.

Significó también la adscripción al Programa de Incentivos de este proyecto con nuestra previa presentación al Proceso de categorización en el marco del mencionado programa.

La tarea investigativa a la que aludimos; fue y es plasmada a través de diversas comunicaciones en congresos y artículos en revistas. Estas producciones surgen a partir de diversos proyectos de investigación constituyendo el abordaje de la formación docente uno de los temas de estudio y análisis.

Cronológicamente este grupo inició su trayectoria, tal como ya consignamos, con el proyecto de investigación aprobado en el Programa de incentivos *Deserción Estudiantil e Ingreso Universitario en la U.N.C.P.B.A.* (1995), el propósito fue iniciar el estudio del papel que le corresponde a los factores relacionados con la deserción universitaria en el ámbito de algunas de las Facultades de la Universidad Nacional del Centro. Posteriormente y con continuidad hasta la fecha fueron los proyectos, *Transición Escuela Secundaria Universidad inicio de carrera en la Facultad de Ingeniería* (1998) cuyo eje central fue obtener mayores conocimientos para las intervenciones (de carácter disciplinar y tutorial) en las asignaturas de primer año en la FIO, *Experiencias de innovación educativa y de orientación al estudiante frente al fracaso universitario en las asignaturas básicas ingenieriles* (2001) proponíamos desarrollar una estrategia diagnóstica evaluativa para ponderar el alcance de los dispositivos implementados en las asignaturas básicas. En particular el Proyecto Niveles aprobado mediante Res. CAFI N° 032/98 cuyo mayor atributo era la gradualidad en el desarrollo las asignaturas de matemáticas y la atención a los tiempos de aprendizaje de los alumnos, *Procedimientos generales en la enseñanza de la matemática un análisis metodológico y por Niveles en carreras de ingeniería* (2004) el grupo de investigación se planteó continuar recreando el “Proyecto Niveles” y reflexionar fuertemente sobre las estrategias didácticas utilizadas, *Los procedimientos didácticos en matemática y la orientación educativa: una mirada sobre la articulación nivel medio - universidad* (2007) nos propusimos ampliar el conocimiento de los procesos involucrados en la articulación Escuela Media - Universidad mediante los pertinentes aportes teóricos desde la bibliografía específica y la realización de prácticas educativas y de orientación conjuntas, *Arti-*

culación escuela secundaria - universidad: análisis de aspectos disciplinares, vocacionales y discursivos-comunicativos en los estudiantes de la FIO (2010), Escuela secundaria-universidad: su articulación y la formación docente. Análisis de aspectos vocacionales y disciplinares en matemáticas en los estudiantes de la FIO (2013). A través de ellos, fuimos profundizando los conocimientos de los procesos involucrados en la articulación Escuela Secundaria - Universidad a partir de los pertinentes aportes teóricos y los obtenidos mediante los proyectos desarrollados, focalizando el trabajo en el fortalecimiento de la formación docente y para contribuir a la consolidación de las competencias de ingreso a Ingeniería.

Así, en el año 2012 concretamos una importante instancia profesional al constituir un Núcleo de Actividades Científico Tecnológicas que denominamos GIASU (Grupo de Investigaciones en Articulación Secundaria Universidad) y cuyo objetivo rector es formar recursos humanos capacitados en el desarrollo de uno o más de los siguientes aspectos: investigación científica, asesoramiento, diseño y desarrollo de alternativas educativas, y de este modo contribuir a difundir los resultados de investigación obtenidos a lo largo de estos años permitiendo la transferencia y aplicabilidad de los mismos y ayudar al desarrollo profesional de los docentes.

Las TIC en la educación

A lo largo de la historia las innovaciones tecnológicas han mostrado que generan prácticas diferenciadas y dinamizan cambios con impacto social. En alguna medida la tecnología es protagonista de la cotidianidad de las personas e instala, paulatinamente, nuevas prácticas. Pero más que el aparato físico (computadora, teléfono, TV, etc.) son las acciones que posibilita la tecnología (trascendiendo al aparato mismo) las que instalan nuevas prácticas socioculturales y dan lugar a nuevas metáforas, entendidas estas últimas, según Rodríguez Illera (2004), como expresiones de “una faceta de la compleja realidad que es la relación de los hombres con la tecnología”.

De esta manera y dado que las TIC implican modos de pensar, interactuar e informarse, la educación enfrenta el desafío de idear procesos pedagógicos capaces de generar experiencias de aprendizaje que tengan en cuenta estas nuevas pautas culturales. En la provincia de Buenos Aires los cambios en el currículo relacionados con matemática evidenciaron la necesidad de contar con profesores con conocimientos acordes con las TIC.

La tecnología informática en las clases se presenta como un instrumento facilitador para la interpretación y la comprensión de los conceptos científicos involucrados. Pero su mera utilización en clase no produce un aporte en sí mismo al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Como menciona Coll (2008) “no se trata ya de utilizar las TIC para hacer lo mismo pero mejor, con mayor rapidez y comodidad o incluso con mayor eficacia, sino para hacer cosas diferentes, para poner en marcha procesos de aprendizaje y de enseñanza que no serían posibles en ausencia de las TIC”. Una aplicación informática adquiere un carácter educativo en la confluencia de la tecnología informática, el contenido científico a enseñar y los aspectos pedagógicos específicos que salven la recurrente dicotomía entre la calidad tecnológica y la ausencia de contenido científico (modelo TPACK). En virtud de lo mencionado antes, se considera esencial la capacitación de los docentes para que los mismos puedan integrar en sus propuestas educativas las nuevas tecnologías, dando lugar a aprendizajes significativos mediados tecnológicamente.

En el caso específico de la enseñanza y aprendizaje de la matemática, un punto crucial en la integración de TIC, es la cantidad de recursos que tienen a disposición los profesores para implementar en sus clases, de ahí la importancia de analizar su elección y adaptación de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, su entorno y del tipo de conocimiento matemático que se quiere movilizar en el aula de clase (Bouciguez et al., 2016).

La integración de las TIC modifican el estatus epistémico de los objetos matemáticos, es decir, a las matemáticas en sí mismas, al incluir la experimentación, esto es, la capacidad de explorar las estructuras matemáticas, de examinar conjeturas y sugerir generalizaciones (Bailey & Borwein, 2005).

El campo de la tecnología educativa ha reabierto muchos debates sobre las formas más apropiadas de enseñanza y sobre cómo los medios son un soporte para el aprendizaje.

Gestando una propuesta

Actualmente se requieren profesores, en particular de matemática, capaces de “transformar” las estructuras educativas vigentes con aportaciones individuales y colegiadas. Una contribución la constituye el hecho de contar con programas de formación continua que mantengan actualizados a los docentes para que sean capaces de adaptarse a los avances científicos y tecnológicos. A nuestro entender es indispensable que maestros y profesores revisen en el aula sus creencias y concepcio-

nes de carácter epistemológico y didáctico, puesto que éstas influyen en el abordaje de las estructuras curriculares de matemática y en la práctica docente.

Por otra parte, el carácter del núcleo GIASU de “observatorio” de las problemáticas que involucran el acceso de los alumnos a los estudios superiores, avala la pertinencia de vincular nuestro trabajo con el campo profesional de los docentes de secundaria mediante el establecimiento de acciones concretas de transferencia y formación docente continua. Entendimos que esto se podía plasmar a través de una propuesta de Diplomatura Universitaria Superior formato que la UNCPBA generó como innovación. Estas Diplomaturas constituyen cursos sistematizados mediante un plan de estudios, destinados a la capacitación, actualización y/o perfeccionamiento en un área temática determinada; cuentan con reconocimiento oficial de la Universidad y son certificadas por ésta con carácter de “trayectos formativos” (Ord. CS N° 4224/10).

Un relevamiento previo realizado a través de una encuesta administrada a 37 docentes que dictan matemática en la escuela secundaria (28 profesores, 7 con otros títulos habilitantes y 2 con capacitación docente) de Olavarría, Azul, Daireaux, Henderson, Laprida, Pehuajó y Trenque Lauquen, localidades del centro de la Provincia de Buenos Aires, nos permitió indagar sobre la necesidad de los docentes de continuar con su formación 31 de los encuestados. En cuanto a los conocimientos que poseen sobre informática 29 encuestados responden afirmativamente. A la pregunta sobre utilización de las TIC: 26 responden afirmativamente, 1 negativamente y 3 responden que las utilizan poco.

Contábamos a tal fin con relevamientos propios anteriores. Del mismo modo que desde la Secretaría Académica de la Universidad del Centro en el año 2010 se gestó el proyecto de Diplomaturas tanto para graduados del Nivel Terciario denominadas Diplomatura Universitaria Superior como para quienes contando sólo con título secundario desearan realizar algún tipo de capacitación más sistematizada mediante las llamadas Diplomatura Superior. Alrededor del año 2003 se generaron las Licenciaturas en Complementación Curricular; instancia en la cual también relevamos los potenciales alumnos para un proceso de formación de ese tipo. Es decir contábamos con datos que daban cuenta de la predisposición de muchos docentes de matemática de continuar con su formación.

En la UNCPBA se trabaja de forma sostenida en el tiempo en la gestión de propuestas de articulación y de formación de docentes del nivel precedente. Una de ellas fue la Primera Experiencia Piloto de Articulación Escuela Media – Universidad (1992– 1995) registrada ante la Red federal de Formación Docente Continua de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Los pro-

fesores de la FIO que actualmente forman parte del GIASU participaron de la experiencia específicamente en la coordinación de acciones de capacitación. Esta propuesta apuntó a la constitución de un espacio de trabajo conjunto entre profesores de primer año de las Carreras que se ofrecían en ese momento en las tres sedes de la Universidad (Tandil, Azul y Olavarría) y profesores del nivel medio que decidieron participar en forma voluntaria. Sus objetivos principales fueron por un lado, explorar los problemas que se generan en la práctica, en el pasaje de un nivel a otro formulando soluciones a dichos problemas y por otro, trabajar las posibilidades de la articulación entre niveles. Esta experiencia arrojó como resultados la elaboración de un diagnóstico que se dividió en tres claras aristas: la primera orientada a las dificultades detectadas por los docentes de ambos niveles en el pasaje del estudiante del nivel medio al nivel universitario, la segunda en torno a las debilidades y fortalezas del egresado de nivel medio, y en último término las surgidas de las necesidades sentidas de capacitación docente, así como una definición de las principales líneas de acción tendientes a la solución de los problemas diagnosticados.

En el marco de una política nacional de fortalecimiento del ingreso a carreras científicas y técnicas, priorizadas mediante la declaración de Carreras Prioritarias y la creación del Programa Nacional Becas Bicentenario para carreras científicas y técnicas, el Programa de Acciones Complementarias para los beneficiarios y potenciales beneficiarios de dichas becas del que la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires forma parte y el Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016 del que la Facultad de Ingeniería de la UNCPBA forma parte; surge la posibilidad de pensar acciones para el apoyo a la mejora de las Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria.

Con propuestas como la DiGAM se busca fortalecer y mejorar el acceso, permanencia y graduación de los estudiantes a las carreras científico-tecnológicas.

En este contexto y en vistas de comenzar un trabajo de intercambio colaborativo entre ambos niveles en octubre de 2013 se realizó un Taller de Planeamiento Participativo en la UNCPBA coordinado por un representante del Ministerio de Educación. El Taller se desarrolló durante una jornada completa de trabajo con el objetivo de debatir las principales problemáticas relacionadas con la articulación entre la Escuela Media y la Universidad para, de esta manera comenzar a delinear las acciones a llevar a cabo para contribuir a mejorar las mismas. Para ello se convocó a inspectores, directivos, docentes y estudiantes de los últimos años de determinadas escuelas secundarias, técnicas y agrarias de la Región XX (Tandil, Rauch, Napaleofú y Quequén) y la Región XXV (Olavarría, Azul, Tapalqué y Bolívar) , y de las Escuelas Nacionales dependientes de la UNCPBA (Escuela Nacional Ernesto

Sábato de Tandil y Escuela Nacional Pérez Esquivel de Olavarría) y a docentes y estudiantes de los cursos de ingreso y primeros años de carreras científico- tecnológicas de la Universidad del Centro.

El mencionado Taller se realizó para dar respuesta a la convocatoria realizada desde la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación a fin de diseñar y ejecutar un Proyecto de Mejora de Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria. Desde la Facultad de Ingeniería concurren docentes de varios departamentos. La Ing. María Beatriz Bouciguez y la Prof. María de las Mercedes Suárez asisten respectivamente por la ENAPE y por el Departamento de Ciencias Básicas de la FIO; ambas pertenecen al Núcleo de Actividades Científico Tecnológicas (NACT) GIASU (Grupo de Investigaciones en articulación secundaria universidad).

Cabe mencionar que la UNCPBA trabaja conjuntamente con la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) desde hace varios años, pensando una Universidad formadora de docentes y de profesionales que luego puedan insertarse en el Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires. Se han observado variadas experiencias de trabajo conjunto con resultados dispares.

Uno de los aportes surgidos a partir del Taller de Planeamiento Participativo, antes mencionado, da cuenta de que todos los actores coincidieron en la dificultad para el desarrollo de las prácticas docentes en Ciencias Exactas y Naturales en el contexto áulico institucional actual, marcando como algunas de las principales causas la escasa capacitación docente en didáctica de las Ciencias Naturales y Exactas para gestionar la actividad en el aula. Esto se relaciona con la dificultad e insuficiente posibilidad de ejecutar proyectos de articulación entre la escuela secundaria y la Universidad en función de esas necesidades, no sólo por la escasa comunicación interinstitucional Escuela Secundaria /Universidad, sino porque los docentes no cuentan con materiales didácticos acordes a las demandas y tampoco tienen la formación para generarlos ellos.

De acuerdo al Informe elaborado por la Comisión Nacional para el mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática (Resolución SE 200/07) se asigna una prioridad estratégica al desarrollo de proyectos e iniciativas de formación de formadores, así como a una mejor dotación de recursos didácticos, pedagógicos etc. que permitan mejorar la calidad de la enseñanza de las ciencias naturales y la matemática, y su vinculación y trabajo con las escuelas.

Entendimos que nuestra propuesta constituía una respuesta genuina a fin de atender a la formación docente para la mejora de la enseñanza de las ciencias naturales y la matemática.

Así, desde el GIASU se gestó la Diplomatura Universitaria Superior en Gestión en el Aula de Matemática (DiGAM), la cual fue aprobada por Ordenanza del Consejo Superior N° 5292/14, generando acciones concretas de transferencia y formación docente continua dirigidas a la comunidad en la que la Universidad se inserta.

La misma recupera como fundamento el hecho de que, del mismo modo que se aprende matemática construyendo conocimientos en contextos, reflexionando sobre esos conocimientos y descontextualizándolos también es necesario estudiarlos como objetos de esta disciplina. Hemos detectado, mediante numerosas investigaciones y publicaciones propias (Irassar et al., 2014) y de otros autores, que la articulación horizontal y vertical entre las asignaturas de matemáticas es deficiente. Es común escuchar a los profesores de matemáticas de cualquier nivel, expresar su disconformidad por la “baja calidad de la preparación” de sus alumnos; este descontento se evidencia cuando se trata de cambios de nivel, de modo que los profesores de los primeros cursos del nivel superior se quejan de las deficiencias académicas con las que sus alumnos llegan desde el nivel secundario y los profesores de este último se quejan de lo que sucedió en primaria.

Dado que, a nuestro entender, la formación del docente debería jerarquizar la búsqueda de ejes de articulación e integración entre contenidos y métodos, conocimientos y procedimientos, saberes científicos y saberes pedagógicos esta Diplomatura se inserta como una propuesta para estudiar y profundizar aspectos tales como: la formación del profesorado inicial y continua, el conocimiento profesional del profesor, el conocimiento matemático para la enseñanza, el conocimiento didáctico y pedagógico del docente. Pero también otros a saber: las concepciones de los profesores acerca de las matemáticas, de la educación, del aprendizaje, de las prácticas docentes, experiencias educativas, estudios en el aula y el desarrollo profesional de los docentes.

A la gran cantidad de materiales de calidad que a lo largo de la historia han estado presentes en las clases de matemática, se añade el desarrollo tecnológico que pone a nuestra disposición múltiples y variadas herramientas digitales que pueden ser utilizadas para favorecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la matemática. Serán objeto de estudio los cambios metodológicos y de gestión de aula vinculados al uso de determinados recursos que se aplican con éxito en el proceso de enseñanza de la matemática, junto con el análisis crítico de los contextos en que

resultan aplicables, y de los procesos cognitivos que pretenden estimular en los estudiantes mediante herramientas o recursos TIC.

Así, la Diplomatura fue diseñada en tres ejes o fases, una de *Actualización Matemática* con el objetivo de lograr el dominio de los contenidos de las asignaturas que el profesor enseña; otra de *Especialización Matemática* que permita al profesor la profundización en otras áreas y le proporcione herramientas para continuar su búsqueda de conocimientos matemáticos y por último la fase de *Actualización Didáctica* a fin de lograr fundamentos a través de contenidos teórico y didácticos y de otras asignaturas que le proporcionen conocimientos y herramientas para el ejercicio de la docencia en matemáticas.

Poniendo en práctica nuestro discurso

Con la finalidad de presentar una propuesta de enseñanza acorde a la propuesta de la Diplomatura se planificó y se articuló un trabajo conjunto entre dos de las asignaturas del plan de estudios de la misma, Cálculo Aplicado y TIC en el Aula de Matemática. Para ello, se contemplaron tres dimensiones: la disciplinar, la didáctica y la tecnológica, teniendo en cuenta también el desarrollo de competencias comunicativas.

Los objetivos con los que se diseñó este trabajo conjunto fueron:

- Proporcionar herramientas y estrategias actualizadas para la gestión de la clase de matemática.
- Propender a la profundización del dominio de los contenidos de Cálculo.
- Revisar críticamente y reflexionar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC.

Se aplicó el enfoque TPACK, Technological Pedagogical Content Knowledge, (conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar) como modelo para planificar y gestionar las propuestas de integración de tecnologías en las aulas. Este marco teórico-metodológico sostiene la necesidad de no considerar la tecnología como un “agregado” y, por lo tanto, adicional al conocimiento pedagógico disciplinar, sino que el conocimiento tecnológico - pedagógico - disciplinar supone que integrar las TIC implica no sólo conocer las herramientas, sino también “reacomodar” las prácticas, revisar y resignificar los conocimientos pedagógicos y disciplinares cuando se incluyen las tecnologías.

A lo largo de la cursada se fomentó también, el uso de estrategias metodológicas acordes al enfoque didáctico pedagógico que sostiene la Reforma de la Educación

Secundaria 2006. Esto es, las actividades que desarrollaron los profesores - estudiantes fueron estructuradas de manera tal que éstos se enfrentaran a situaciones problemáticas, utilizaran múltiples representaciones para sustentar y comunicar argumentos adecuados, tanto para las estrategias utilizadas como para la justificación de las técnicas y procedimientos empleados. Además, que tuvieran la oportunidad de explorar los usos y el potencial que tienen algunos recursos tecnológicos tanto manipulables como computacionales.

Se trabajó sobre la enseñanza de las nociones, ideas y conceptos propios del Cálculo, centrando la atención en su uso, sus formas de validar resultados y su manera de incorporarse e integrarse en “la forma de pensar” de quien las estudia, mediante actividades que potenciaran el uso de las tecnologías, promovieran la adquisición de competencias para valorar el soporte conceptual necesario del objeto matemático en estudio. Sistemáticamente se realizaron reflexiones sobre los procesos llevados a cabo durante el desarrollo de las actividades.

En resumen, la propuesta mostró y trabajó la incorporación y contribuciones que las TIC pueden aportar al desarrollo de una asignatura como lo es cálculo incluyendo la reflexión crítica e interpeladora de las prácticas docentes como cierre de cada encuentro.

Reflexiones finales y proyecciones

Para los integrantes del GIASU la elaboración e instrumentación de esta propuesta representó un trabajo de reflexión hacia el interior del grupo. El diseño de la DiGAM fue un desafío para nosotros como así también su instrumentación.

Los encuentros se constituyeron en un ámbito de reflexión y discusión conjunta entre los docentes de la Diplomatura y los profesores participantes, se procuró gestionar las instancias de modo de “simular” lo que ellos deben plasmar en sus aulas.

Las premisas de nuestro trabajo fueron:

- pensar las TIC como oportunidad para la transformación y la mejora de las prácticas educativas,
- que introducir las TIC en el aula no garantiza per se mejores procesos de enseñanza y de aprendizaje, y
- considerar las TIC como ventanas de oportunidad para innovaciones educativas, como puertas de entrada para incorporar nuevas formas de hacer, de producir, de interactuar y, por tanto, de aprender

Por otra parte, los alcances y las posibilidades que ofrece la implementación de las TIC debido a su constante avance y las múltiples e inexploradas posibilidades de uso que abre un amplio abanico de creación de propuestas. Es por ello que en todo momento se intentó concientizar a los docentes que el uso de las TIC no va separado de los contenidos de la disciplina sino que ambas contribuyen a una nueva forma de enseñanza y de aprendizaje.

Esto se vio plasmado, finalmente en los trabajos de conclusión de la carrera que diseñaron y elaboraron los docentes - estudiantes. Los requisitos que debían cumplimentar estos trabajos debían articular e integrar los contenidos de las asignaturas abordadas y de las habilidades adquiridas. Consistía en la generación y evaluación de la implementación de una Propuesta Educativa para el Aula de Matemática mediada por el uso de las TIC. Destacando que durante la elaboración de las mismas se realizaron puestas en común fomentando la coevaluación entre pares y la retroalimentación donde se reflexionó respecto los alcances y ventajas del uso de un determinado tipo de tecnología para el abordaje de los contenidos desarrollados por cada uno de los grupos, apelando siempre a la experiencia en aula de los docentes - estudiantes.

Finalizada la primera edición de la Diplomatura, las instancias posteriores de análisis al interior del GIASU nos permitió estudiar nuevas ideas respecto de la implementación de la DiGAM en virtud de que se detectaron obstáculos con la presencialidad debido en parte a la extensión de la misma, plan de estudios de dos años de duración. Por otra parte, los relevamientos previos mostraban un alto grado de interés de los potenciales alumnos por la realización de una propuesta como la que presentamos en este trabajo, es por ello que se está estudiando la modificación de la modalidad de dictado lo cual nos permitiría alcanzar a un número importante de profesores de localidades de la zona de influencia de la FIO.

Las expectativas que el grupo tuvo al plantearse la elaboración de esta propuesta fueron cumplidas por los espacios de debate y reflexión que se generaron aportando a la articulación entre escuela secundaria y universidad y la posibilidad contribuir al desarrollo de competencias que permitan a los docentes de matemáticas elaborar proyectos áulicos que integren las TIC de manera significativa.

Bibliografía

Artigue, M; Douady, R y Moreno, L. (1995) Ingeniería Didáctica en Educación Matemática. Un esquema para la investigación y la innovación para la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas. Grupo Editorial Iberoamérica. Bogotá. Colombia.

- Azcárate, C.; Deulofeu, J.** (1990) Funciones y gráficas. Colección: Matemáticas: cultura y aprendizaje. Editorial Síntesis. S.A. Madrid.
- Bouciguez, M.B.; Irassar, L.; Modarelli, M.C.; Suarez, M. de las M.** (2016) Aportes de un curso de matemática con TIC para favorecer la articulación Escuela Secundaria-Universidad. Libro digital de Actas de V Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas: IPECYT 2016, p 199. ISBN 978-987-1896-52-3.
- Chemello, G. y Díaz, A.** (1997) Matemática, metodología de la enseñanza. Partes II. PROCENCIA. CONICET. Buenos Aires. Argentina.
- Coll, C.** (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Obra coordinada por Roberto Carneiro, Juan Carlos Toscano y Tamara Díaz. Versión digital. OEI – Fundación Santillana.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires** (2010) Diseño curricular para la educación secundaria: Marco general para el ciclo superior. Coordinado por Claudia Bracchi. 1a ed. La Plata. ISBN 978-987-1266-97-5.
- Hernández Fernández, H.; Delgado Rubí, R.; Fernández de Alaiza, B.** (1998). Cuestiones de didáctica de la matemática. Conceptos y procedimientos en la Educación Polimodal y Superior. Serie Educación. Homo Sapiens Ediciones. Talleres Gráficos Brown. Rosario. Argentina.
- Irassar, L.E.; Bouciguez, M.B.; Nolasco, M.R.** (2014): Aportes teóricos para el análisis de las principales dificultades detectadas en los ingresantes 2013 a la FI-UNCPBA. Memorias de las Cuartas Jornadas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico – Tecnológicas (IPECyT 2014). Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (UNR). ISBN 978-987-3662-01-0.
- Magadán, Cecilia** (2012). Clase 3: Las TIC en acción: para (re)inventar prácticas y estrategias”. Enseñar y aprender con TIC. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Ordenanza de Consejo Superior de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires N° 5292/14.** Aprobación de la “Diplomatura Universitaria Superior en Gestión en el Aula de Matemática”.
- Pérez Echeverría, M., Pozo Municipio J.I., Scheuer Rubiños N., de La Cruz, M., Martín Ortega, E., Mateos Sanz, M.** (2006): Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Línea Críticas y Fundamentos. Editorial Grao.
- Polya, G.** (1994). Como plantear y resolver problemas. Editorial Trillas. S.A. México.

Inclusión de tecnología y brechas de acceso en la educación superior: el caso del ciclo inicial de la UNAJ

EVARISTO CARRIEGO

LOURDES OJEDA

ecarriego@gmail.com / lourdesojeda1@gmail.com

UNAJ Virtual - Universidad Nacional Arturo Jauretche

1. Brechas Digitales y estudiantes universitarios

Los procesos de inclusión de tecnología en la educación superior acompañan el desarrollo de los cambios sociales, culturales y económicos de nuestra época. A partir del último cuarto del siglo XX, la revolución digital ha introducido cambios tecnológicos que representan cambios socioculturales y que se reflejan tanto en las formas de producción, consumo y generación de conocimiento, como en las formas de relacionarnos.

Estos procesos continúan durante el siglo XXI, si bien la intensidad de los cambios tecnológicos es tema de debate no lo es la paradójica permanencia de los cambios y la constante evolución tecnológica.

Con respecto a la dinámica establecida por el avance tecnológico La ley de Moore es un ejemplo de análisis de la evolución de las posibilidades del mundo digital¹, si bien cabe aclarar que es materia de debate el cumplimiento de dicha ley cuando se toman en cuenta otros factores, más allá de la física².

En relación a los cambios sociales y culturales, la sociedad actual ha acuñado varias denominaciones para nombrarse: sociedad de la información³, sociedad red⁴ (Castells:1996; 2000; 2004), sociedad del conocimiento⁵ (UNESCO: 2005).

Todas ellas presentan el rol de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como preponderante en el contexto de la construcción de un mercado mundial abierto y por ende de una globalización económica. Las TIC cumplirán un rol "habilitador" del desarrollo.

1 Moore, 1965

2 Ross, 2009

3 Castells, 1996

4 Castells, 2000. Castells 2004.

5 UNESCO, 2005

Las diferentes denominaciones de la sociedad actual y su relación con las TIC sostienen que nuestra sociedad no ha cumplido en eliminar las desigualdades. Remarcan la existencia de una brecha (nombrada como brecha digital, digital gap, digital divide), por ende la necesidad de cubrir la brecha con la promoción del acceso universal a las TIC para que las sociedades que no lo hacen puedan participar en el desarrollo de la nueva economía.

En palabras de Manuel Castells:

"Debido a todas estas tendencias, también ha habido una acentuación del desarrollo desigual, esta vez no sólo entre Norte y Sur, sino entre los segmentos y territorios dinámicos de las sociedades y los que corren el riesgo de convertirse en irrelevantes desde la perspectiva de la lógica del sistema. En efecto, observamos la liberación paralela de las formidables fuerzas productivas de la revolución informacional y la consolidación de los agujeros negros de miseria humana en la economía global, ya sea en Burkina Faso, South Bronx, Kamagasaki, Chiapas o La Courneuve." ⁶

Como metáfora, la brecha digital se presenta como una estrategia para identificar las desigualdades implicadas entre aquellos que tienen acceso a la tecnología y los que no la tienen.

Los primeros estudios sobre la brecha digital relevaban las diferencias en el acceso, quienes tenían o no tecnología; pero a partir de una constante evolución del acceso, el concepto ha evolucionado.

Este primer concepto, aunque persistente hasta nuestros días, podría ser residual en la medida del desarrollo económico y la continua promoción de programas relacionados. El programa One Laptop per Child⁷ a nivel global, el Plan Ceibal⁸ (Uruguay) o Conectar Igualdad (Argentina) tuvieron como primera consideración el achicamiento de esta primer brecha digital.

La segunda brecha digital se refiere al uso, y las capacidades de uso que abren el debate en relación a la alfabetización digital (Digital Literacy⁹). Esta brecha ha sido enfrentada desde los programas institucionales en escuelas, bibliotecas y el movimiento de telecentros¹⁰ en América Latina.

6 Castells, 1996.

7 <http://www.olpcnews.com/presentations/olpc-nov-2006t.pdf>

8 <http://ceibal.edu.uy/>

9 <http://www.library.illinois.edu/digit/definition.html>

10 Un ejemplo del movimiento de telecentros: <http://www.telecentros.org.co/index.shtml>

La tercera brecha digital, que incluye las anteriores y las supera, se refiere al punto de las estrategias. La posibilidad que las TIC mejoren la propia vida. Podemos ejemplificar esto pensando en el uso efectivo, tanto a la educación en línea como la e-salud o la participación política en contextos de e-gobierno.

Esta tercera brecha, cuyo debate se abre recientemente se hace más sensible en la medida que la presencia de la educación a distancia, las consultas administrativas online, el comercio electrónico y la participación política a través de redes sociales como espacio de deliberación, se hacen mayores. Por ello la brecha se convierte en tema de inclusión social, ya que las TIC habilitan las posibilidades de la toma de decisiones efectivas a niveles tanto objetivos como subjetivos.¹¹

La información disponible nos refiere al achicamiento de la brecha de acceso, al mismo tiempo que nos encontramos en procesos donde los otros dos tipos de brecha persisten y se vuelven más relevantes, en la medida que la economía, salud, educación y democracia se usan cada vez más en la participación mediante TIC.¹²

Otras brechas han sido analizadas, como la brecha de género¹³ que da cuenta de la diferencia en el uso entre varones y mujeres¹⁴ o la brecha étnica, dando cuenta del diferencial de acceso entre diferentes razas. Otros análisis de las diferencias en el acceso y uso de los recursos digitales se pueden aplicar a minorías poblaciones rurales u otras minorías encontradas en situación de desventaja¹⁵. Estos tipos de brechas pueden comprenderse en el marco de las anteriores definiciones.

Las mediciones relacionadas con las brechas digitales, aquellas que se han hecho de manera sistemática durante por lo menos los últimos siete años se concentran en la Encuesta nacional sobre acceso y uso de las TIC (ENTIC)¹⁶.

La ENTIC, realizada periódicamente por el INDEC presenta el estado de la brecha digital en la Argentina. Dicha encuesta se realiza en los conglomerados urbanos en los que se aplica la Encuesta Permanente de Hogares, incluyendo Ciudad de Buenos Aires y partidos del Conurbano Bonaerense.

La ENTIC 2015 nos da cuenta que si bien la televisión continúa siendo la tecnología con mayor presencia en los hogares argentinos, seguida por el teléfono móvil, el 67% de los hogares del país tiene acceso a computadora y el 61,8% a Internet.

11 Van Deursen, A. & van Dijk, J., 2013.

12 Peña López, 2016.

13 La brecha de género tiene un alcance mayor que la brecha digital específica. Algunos datos sobre medición de brechas de género pueden encontrarse en: <http://www.datosmacro.com/demografia/indice-brecha-genero-global/argentina>

14 Castaño, Martín, Martínez, 2011

15 https://en.wikipedia.org/wiki/Digital_divide

16 http://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/entic_10_15.pdf

Esto representa un valor alto en relación con otros países de América Latina e inclusive de Europa.

La otra encuesta oficial y sostenida en el tiempo, también producida por el INDEC, da cuenta del estado de la brecha digital en la Argentina es la Encuesta Trimestral de Proveedores del Servicio de Accesos a Internet¹⁷ correspondiente al cuarto trimestre de 2016.

Dicha encuesta brinda información sobre los accesos a Internet, comprendiendo las categorías de accesos residenciales y accesos de organizaciones, cada una de las cuales se subdivide en accesos fijos que incluyen conexiones tradicionales a Internet como las conexiones por redes telefónicas, operadores de cable, redes de fibra óptica al hogar e inalámbricas fijas, y accesos móviles que comprenden las conexiones mediante dispositivos portátiles y operadores de redes de celulares.

En su informe sobre el cuarto trimestre de 2016, nos presenta la siguiente información:

"Las empresas relevadas registraron 17.339.290 accesos a Internet residenciales en el cuarto trimestre de 2016; esto significa un 9,9% de aumento respecto al cuarto trimestre de 2015. En cuanto a los accesos a Internet de organizaciones, en el trimestre bajo análisis, se contabilizaron 3.367.626 accesos, registrándose un alza de 13,5% respecto al mismo trimestre del año anterior".¹⁸

En ambos casos las encuestas presentan un aumento comparativo del acceso al uso de computadoras e internet, y por ende un achicamiento de la brecha digital, por lo menos en lo que se refiere al acceso.

En este contexto, las instituciones de educación superior, como actores situados en un territorio, no pueden desconocer el rol del desarrollo tecnológico como fuente de innovación, al mismo tiempo que motor de la economía local y global, ni el rol de la tecnología en los campos profesionales y en la producción de conocimiento.

Por ello, la incorporación de tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje requieren de estrategias activas que acompañen tanto a los docentes como a los estudiantes como protagonistas capaces de un uso significativo, y por ende de un mayor aprendizaje, logrando la formación de ciudadanos y profesionales competentes, críticos e involucrados en la construcción de las sociedades y territorios que los referencian.

17 http://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/internet_03_17.pdf

18 http://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/internet_03_17.pdf

Una estrategia de incorporación de tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, así como la educación en general, requiere de cuidados particulares en contextos de trabajo donde los derechos a la educación sufren algún tipo de vulneración¹⁹, en territorios tanto urbanos, peri urbanos como rurales donde se necesita tener en cuenta brechas digitales, a riesgo de producir nuevas exclusiones.

La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) se encuentra emplazada en el sur del cono urbano bonaerense, en la localidad de Florencio Varela, recibiendo población de las localidades de Florencio Varela, Berazategui y Quilmes. La UNAJ²⁰ ha sido fundada con la impronta relacionada con la inclusión de aquellas poblaciones que históricamente no han podido acceder a la educación superior y la relación directa con el territorio que la rodea.

En este contexto, se desarrolló el proceso de implementación del proyecto de “aula extendida” para dos materias del Ciclo Inicial.

2. El proyecto y la investigación

El proyecto "Aulas Extendidas: Matemática y Taller de Lectura y Escritura del Ciclo Inicial", se desarrolló durante los años 2015 y 2016 en su fase piloto y continúa en su fase de implementación y escala a partir del año 2017. Este consiste en la creación de aulas virtuales de complementación con el trabajo presencial (el modelo pedagógico de la UNAJ Virtual define como "aulas extendidas"), para las materias Matemática y Taller de Lectura y escritura del Ciclo Inicial²¹ usando el campus virtual de la UNAJ (<https://campus.unaj.edu.ar/>).

El propósito general del proyecto tiene como norte el fortalecimiento de las trayectorias de los y las estudiantes que transitan su primer año universitario en la UNAJ.

El objetivo general del proyecto ha sido desarrollar una iniciativa piloto de trabajo con Aulas extendidas de Matemática y Taller de Lectura y Escritura (TLE) del Ciclo Inicial, en el entorno del campus virtual de la UNAJ como estrategia de desarrollo de recursos didácticos de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes durante su primer año de cursada.

19 Terigi, 2009.

20 <https://www.unaj.edu.ar/institucional/la-universidad/propuesta/>

21 Se denomina Ciclo Inicial a las materias comunes que se cursan durante el primer año, tiene como objetivo la iniciación de los estudiantes a la vida universitaria y la preparación para la vida universitaria.

Sus objetivos específicos fueron: conformar un equipo de docentes especializados en cada una de las materias con competencias relacionadas con la educación virtual, quienes estarán a cargo del diseño y puesta en práctica de las aulas extendidas; diseñar dos aulas virtuales en carácter de aulas extendidas, para cada una de las materias, a partir de la bibliografía usada en las materias referidas y con la complementación de herramientas de aprendizaje digitales disponibles y/o producidas por los docentes.

El proyecto se organizó en dos etapas, en la primera se realizó un taller docente de capacitación, que tenía como eje el diseño inicial del aula virtual, y en su segunda etapa se desarrolló la implementación y evaluación de la experiencia.

Durante el desarrollo de la primera etapa, una de las reflexiones que se produjeron se relacionaba con la brecha digital. El conjunto del equipo de trabajo suponía que la brecha digital era una realidad en el territorio de la UNAJ especialmente en lo relacionado con el acceso a Internet.

Aunque la penetración de internet para la Argentina en 2016 es de 79,4 %²², y en lo que se refiere a los resultados de la ENTIC y la encuesta de proveedores de servicios de acceso a internet presenta al acceso como uno de las más altas de la región, las dudas sobre este tema requerían de investigación empírica, ya que se corría el riesgo que el proyecto, ante la realidad de una brecha de acceso relevante, en el caso particular del territorio al que pertenecen los estudiantes de la UNAJ, tuviera como consecuencias consolidar la brecha digital y/o abrir nuevas brechas en el ámbito educativo.

La necesidad de contar con información empírica sobre la brecha digital se centró en la primera brecha, ya que los otros tipos de brechas podrían ser salvadas a partir de la implementación del proyecto. El uso efectivo de TIC podría ser enseñado y aprendido, la brecha de acceso no podría ser salvada en un contexto de restricción presupuestaria e inminente implementación del proyecto.

3. La investigación

El principal problema de investigación era la brecha de acceso. Una brecha considerable entre los estudiantes, en un contexto de enseñanza con incorporación de tecnología y elementos de educación virtual, podría consolidar las brechas existentes y posiblemente generar nuevas.

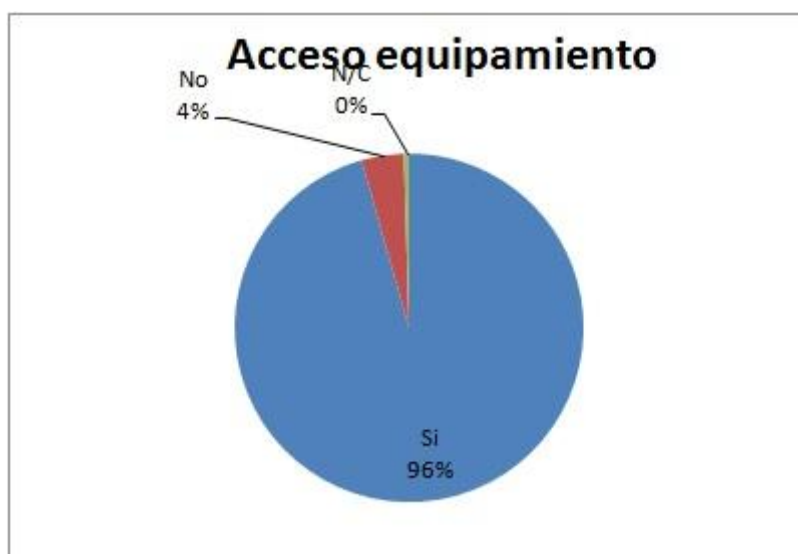
²² <http://www.internetworldstats.com/stats15.htm>

A partir de ese debate nos propusimos conocer el grado en que los estudiantes tenían a su disposición equipamiento tecnológico y conectividad, y definir algunos usos posibles de la tecnología disponible, ya que ambos aspectos son de suma importancia para el desarrollo del proyecto y permitía tomar decisiones acorde a la situación empírica relevada.

La investigación se realizó a partir de una encuesta. Esta se aplicó el primer día de clase, durante el primer cuatrimestre de 2016, con un formulario impreso, con preguntas cerradas y abiertas. Respondieron a la misma los 436 alumnos presentes, pertenecientes a 10 comisiones involucradas en el proyecto. La encuesta fue procesada con un la herramienta de formularios y la planilla de cálculo en línea de Google Docs.

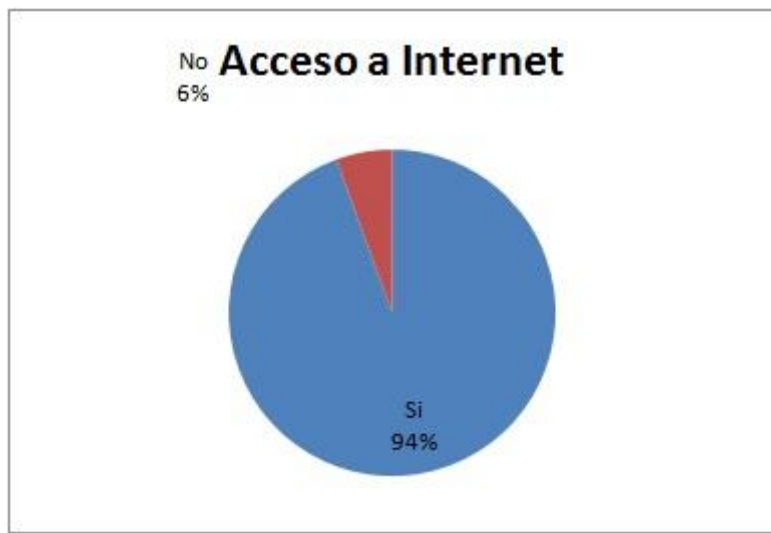
Del conjunto de los estudiantes, el 76% pertenecían a TLE, siendo un 24% de los estudiantes de Matemática. Reflejando claramente la mayor cantidad de comisiones de TLE implicadas en el proyecto.

En relación a la composición de la muestra. La mayoría de los estudiantes participantes del proyecto eran de género femenino. El 28% de los estudiantes se identifican con el género masculino, el 69% con el femenino y un 3% se identifica con “otros”. Dicha composición es consistente con la composición general por género de los estudiantes de la Universidad, dichos porcentajes son de 65,47% para el género femenino y de 34,53% para el masculino. La mayoría de los estudiantes participantes (62,5%) tenían entre 18 y 24 años, situación que es similar a la de la mayoría de las comisiones de los primeros años²³.



²³ Los datos que permiten comparar la muestra con el total de la población universitaria fueron provistos por el área de planificación y estadística de la universidad.

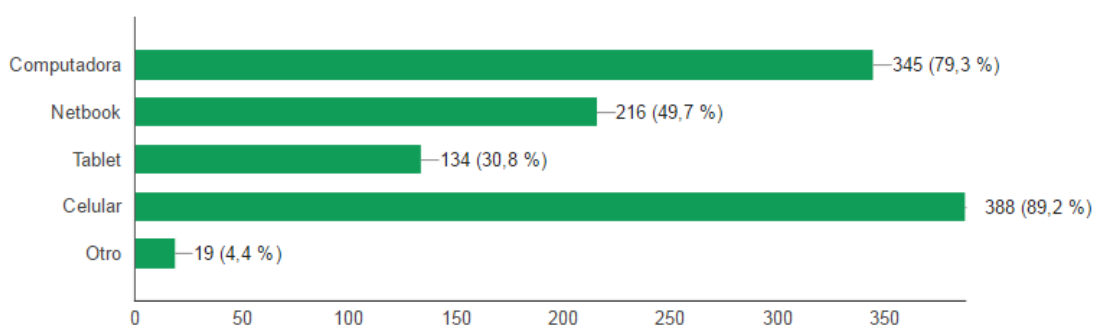
El acceso a equipamiento tecnológico de los estudiantes de las distintas comisiones ha sido próximo a la totalidad. El 96% de los estudiantes dicen tener acceso a alguno de los dispositivos tecnológicos requeridos para participar de la experiencia. Sólo el 4% declara no tener acceso a equipos.



En relación con la conectividad también puede observarse que en su mayoría los estudiantes parecen no tener problemas para acceder al campus virtual ya que el 94,5 % manifiesta poseer acceso a Internet. El 5,5 % restante, si bien no posee acceso propio a Internet, cuenta en la sede de la universidad con espacios para conectarse.

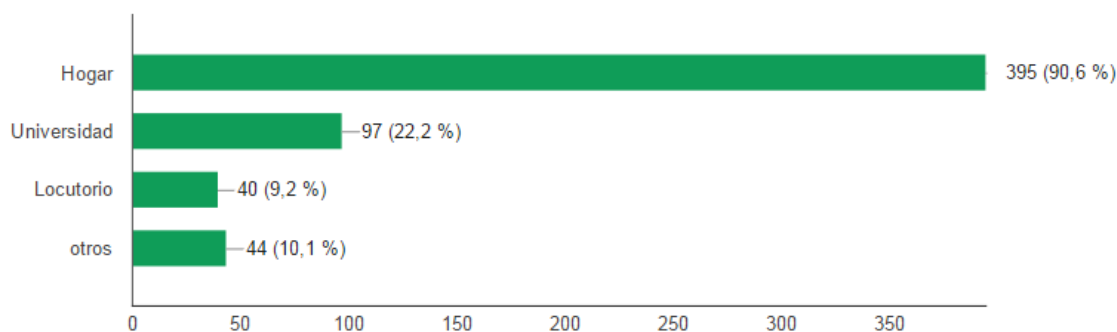
En relación al tipo de dispositivo con el que cuentan, como puede verse en el siguiente gráfico, el dispositivo más frecuente entre los estudiantes es el celular (89,2%), seguido de la computadora (79,3%), luego las netbook y tabletas.

Equipamiento (435 respuestas)



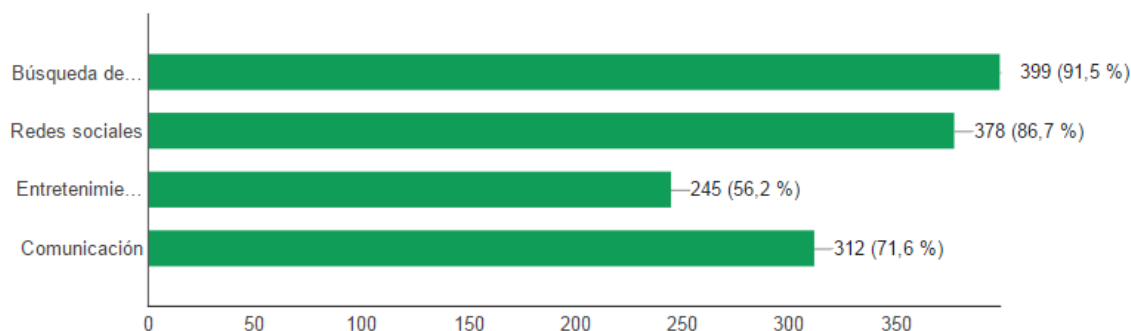
Con respecto al lugar desde donde se conectan los estudiantes con mayor frecuencia, el 90,6% manifestó hacerlo desde el hogar; lo que muestra que la posesión de los equipos es prácticamente total en las comisiones.

¿Dónde se conecta? (436 respuestas)



La mayoría de los estudiantes dice conectarse diariamente (85,5%) hecho que es sumamente importante para la experiencia implicada en el proyecto.

Cuando se indagó sobre la navegación en Internet, el 91,5% indicó que se conecta para la búsqueda de información y 86,7% para el uso de las redes sociales.



4. Conclusiones

La encuesta realizada brindó información valiosa sobre el estado de la brecha de acceso, mostrando que la casi totalidad de los estudiantes contaban con un dispositivo que les permitía la conexión a Internet y el procesamiento de información. Conjuntamente con ello se identificó el celular como el dispositivo de mayor penetración y uso.

La encuesta permitió no sólo confirmar las potencialidades de la incorporación de tecnología en la enseñanza, identificando un contexto de acceso casi universal, sino también entender los dispositivos disponibles y los usos más comunes dados a

la tecnología, llamando la atención sobre el uso del celular por parte de los y las estudiantes en función de su vida como estudiantes universitarios.

Sin embargo, cabe volver a subrayar que la investigación no tenía como objetivo relevar el estado del segundo y tercer tipo de brecha digital. Entendiendo que toda incorporación de tecnología implica de por sí una alfabetización digital que tiene que tener en cuenta el desarrollo de dispositivos de enseñanza que actúe sobre el segundo y tercer tipo de brechas. Al mismo tiempo, la investigación nos brinda un panorama donde el dispositivo de acceso principal, en el contexto de la UNAJ, el teléfono celular, por lo tanto las investigaciones futuras tendrían que brindar información empírica sobre este uso del celular en los estudios universitarios que permita potenciar las estrategias de enseñanza en un contexto de incorporación de tecnología y producir aplicaciones innovadoras para el uso del celular para el aprendizaje en el nivel superior.

Bibliografía

- Castells, M.** (2001). Internet y la sociedad red. Lección inaugural del programa de doctorado. [https://engage.intel.com/servlet/JiveServlet/downloadBody/26111-102-1-31790/INTERNET Y LA SOCIEDAD RED.pdf](https://engage.intel.com/servlet/JiveServlet/downloadBody/26111-102-1-31790/INTERNET_Y_LA_SOCIEDAD_RED.pdf)
- Castells Manuel** (1996) La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1 México siglo XXI.
- Castells, M.** (2004). "Informationalism, Networks, And The Network Society: A Theoretical Blueprint". In Castells, M. (Ed.), *The Network Society: A Cross-Cultural Perspective*. Northampton, MA: Edward Elgar.
- Van Deursen, A. & van Dijk, J.** (2013). "The digital divide shifts to differences in usage". In *New Media & Society*, 16 (3), 507-526. London: SAGE Publications.
- UNESCO (2005) Informe Mundial: Hacia las Sociedades del Conocimiento. ONU.
- Peña López, I.** (2016) What is social inclusion today? . Entrada Blog ICTology, 31 de diciembre de 2016. <http://ictlogy.net/20161231-what-is-social-inclusion-today/>
- Terigi, F.** (2009) Segmentación Urbana y Educación en América Latina, aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Volumen 7, Número 4*, <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art2.pdf>
- Negroponte, N.** (1995) *Ser Digital*. <https://users.dcc.uchile.cl/~cguierr/cursos/INV/serDigital.pdf>

- INDEC (2015) Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (ENTIC) Informe preliminar sobre indicadores básicos de acceso y uso. Resultados de mayo -julio de 2015.
http://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/entic_10_15.pdf
- Internet worldStats (2016) The Digital Divide, ICT, and Broadband Internet.
<http://www.internetworldstats.com/links10.htm>
- Castaño, C., Martín, J., Martínez, J.L.** (2011) La brecha digital de género en España y Europa: medición con indicadores compuestos. REIS 136. Octubre-Diciembre 2011. España. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3748061.pdf>
- Warschauer, M.** (2004). Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide. The MIT Press.
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C., & Shafer, S.** (2004). Digital inequality: From unequal access to differentiated use. Social inequality, 355–400.
- Bouza, F.** (2003). Tendencias a la desigualdad en Internet: la brecha digital (digital divide) en España. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/471-2013-11-05-t.pdf>
- Martínez, E., Ascencio, I. y Serrano, A.** (2005). Entendiendo y definiendo la brecha digital. Revista red. <http://www.labrechadigital.org/labrecha/Articulos/understanding.html>
- Serrano, A. y Martínez, E.** (2003). La brecha digital. En A. Serrano y E. Martínez (eds.), La brecha digital: mitos y realidades (pp. 7-31). México: Editorial UABC.
- Gil, A., Feliu, J. y Vitores, A.** (2012). Género y TIC: en torno a la brecha digital de género. Athenea Digital, 12(3), 3-9. Recuperado de: <http://atheneadigital.net/article/view/Gil>
- Moore G.E.** (1965) "Cramming more components on to integrated circuits" Electronics, Volume 38, Number 8, April 1965.
<https://www.cs.utexas.edu/~pingali/CS395T/2013fa/papers/moorespaper.pdf>
- Benítez Larghi, S.; Lemus, M.; Welschinger Lascano, N.** (2014). La apropiación en tensión: Los usos de la computadora e Internet al interior de familias de sectores populares beneficiarias del Programa Conectar Igualdad. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4801/ev.4801.pdf
- Galindo, Jairo Alberto** (2009) Ciudadanía digital Signo y Pensamiento, vol. XXVIII, núm. 54, enero-junio, 2009, pp. 164-173. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia

El oficio docente en cursos de extensión a distancia. Análisis de la experiencia en Facultad de Ciencias Económicas – UNL

MARÍA LUZ CASABIANCA

lucycasabianca@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional del Litoral

Introducción

La educación a distancia es *un diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, aprenden de forma independiente o grupal* (García, 2014, p.49).

En particular, la misión de los cursos universitarios de extensión a distancia contrasta con el cometido de las carreras de grado y posgrado que habilitan profesionalmente; los cursos de extensión a distancia se ajustan a las necesidades educativas de una determinada población, que requiere de programas de perfeccionamiento fuera de la carrera profesional.

Conocidos por su flexibilidad, los cursos de extensión a distancia respetan el ritmo de aprendizaje autónomo de los cursantes¹ e interactúan a través de la comunicación multidireccional, basándose en procesos de enseñanza tutelados.

Para ejercer como *docentes a distancia*, se requiere de competencias específicas, no basta con ser buenos profesores en el aula presencial, máxime si son profesores iniciados en carreras *no docentes*. Es por eso que la ponencia basándose en líneas teóricas y en la experiencia en la facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, caracteriza a la educación a distancia, analiza las aptitudes y actitudes requeridas para dictar los cursos de extensión y reflexiona sobre los beneficios de incorporar estudiantes universitarios como tutores² para armonizar acciones académicas y de extensión.

1 El término *cursantes* identifica a los sujetos que se inscriben en los cursos de extensión a distancia. No emplea la denominación *alumnos* o *estudiantes* para que no se confunda con el rol que le compete a los *alumnos universitarios* que realizan tutorías; pero no debe olvidarse que las personas que se anotan para capacitarse y participan activamente de los cursos de extensión a distancia, son *alumnos o estudiantes*.

2 Se los nombra como *estudiantes-tutores* para distinguirlos de los asistentes a cada curso de extensión a distancia, quienes en la ponencia se identifica como *cursantes*.

A través de estrategias de la educación experiencial, los estudiantes-tutores pueden resolver problemas auténticos y consolidar su formación profesional aplicando los conocimientos adquiridos en las carreras profesionales.

A modo de presentación, quien escribe estas líneas no solo ha dictado cursos de extensión a distancia sino que también en materia de extensión dirigió proyectos de interés social –PEIS y de acción de extensión territorial –AET, además de participar de varios otros. En sus funciones como responsable, coordinó la acción de docentes y estudiantes abocados a tareas propias de la educación experiencial, que en los términos de Camilloni (2011) puede describirse de la siguiente manera:

La educación experiencial es 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, ponga a prueba, en situación auténtica, es decir, de la vida real, las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, evalúe sus consecuencias, enriquezca esos conocimientos y habilidades e identifique nuevos problemas. Cuando el aprendizaje es experiencial, quien aprende lo hace en las condiciones sociales de la utilización auténtica de los conocimientos. Aprende en un marco en que se apunta al logro simultáneo de fines comunitarios y fines educativos. Aprende a usar los conocimientos en el trabajo. Pero para que se sostengan los valores a los que antes nos referimos, debe tratarse de un trabajo con organización democrática, que otorgue a la vez derechos y responsabilidad al estudiante... (Fundamentos de la Dirección de Incorporación Curricular de la Extensión, p.2)

Objetivos

Reflexionar sobre las competencias docentes necesarias para dictar el curso de extensión a distancia *Gestión de empresas de la economía social*.

Implementar estrategias de educación experiencial, específicamente en la modalidad *aprendizaje-servicio* que beneficie a los alumnos universitarios para desempeñarse como tutores en el futuro.

Justificación

Los docentes que dictan cursos de extensión a distancia se preparan para esta labor, no basta ser bueno en el aula presencial para desempeñarse en el espacio virtual; expertos en la materia sostienen que se requieren competencias pedagógicas y tecnológicas diferentes a las tradicionales.

Pero además, si se pretende que los cursos involucren tutorías estudiantiles, los docentes tienen que conocer de qué se trata la educación experiencial y cómo supervisar las prácticas universitarias pre profesionales. Por más que provengan de carreras afines a los avances en las tecnologías de la información y comunicación, la educación a distancia desafía a sus docentes a contar con las destrezas que no siempre se poseen pero que pueden ser bien complementadas con la participación de los tutores-alumnos.

En particular, en la facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, los estudiantes-tutores pueden elaborar y desarrollar material práctico incorporando atractivas presentaciones que faciliten el aprendizaje individual y colaborativo y colaborar con los profesores en optimizar los recursos de las plataformas educativas. Al participar activamente aplican los conocimientos teóricos al contexto social, empleando el vocabulario técnico adecuado, actualizándose en los temas de su especialidad, animando y acompañando la conformación de grupos y entrenándose en técnicas de conducción. En definitiva, se entabla el *diálogo productor de conocimientos donde se aprende y enseña* (Camilloni, 2011) cumpliendo la doble función de capacitar a parte de la sociedad y de concretar prácticas experienciales que benefician a los universitarios.

Presentación de los sujetos que intervienen

En la modalidad a distancia, se destacan cuatro sujetos:

1. Los *docentes-formadores*, cuya misión es construir el conocimiento. Ciertamente el oficio comienza antes de inaugurar el curso, preparando la estructura, los contenidos, el material didáctico, las actividades y evaluaciones, sincronizando con precisión las tareas. Con el desarrollo del curso el rol docente cambia, los *formadores* adquieren las características de *tutores* que acompañan a quienes cursan para luego retomar su carácter como *formadores* al momento de evaluar y dejar constancia de quienes aprobaron el curso.
2. Los *tutores* interactúan complementariamente con los *formadores*. En esta función los docentes pueden ser asistidos por estudiantes avanzados en sus carreras de grado o posgrado.

Los *estudiantes* como *tutores* participan activamente cuando se aplican las estrategias de la educación experiencial, ya que les posibilita orientar, animar, acompañar a quienes se inscribieron, pueden intervenir en los materiales, subirlos al aula virtual, clasificar consultas electrónicas, computar la presentación de trabajos, ayudar en materia de estudio, emplear el argot tan provechoso entre pares, etcétera.

3. Otro tipo de sujeto fundamental de la educación a distancia y destinatario de todos los esfuerzos pedagógicos, es el conjunto de *cursantes*. Artífices de su propio aprendizaje, separados físicamente de profesores y compañeros, no asisten a la clase presencial, ni tienen un lugar u horario predefinido. Cumplen con los plazos propuestos para las actividades, evaluaciones parciales y final. Su compromiso con el aprendizaje conlleva tareas personales y colaborativas.

4. Por último, aunque no menos importantes, son los mediadores en tecnología informática, quienes resuelven los tantísimos problemas operativos que se presentan con la marcha del curso.

De los sujetos mencionados, solo se considera la función de los docentes y la de los estudiantes-tutores.

El proceso dialógico en el marco de la educación a distancia

La educación a distancia es un *diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, aprenden de forma independiente o grupal* (García, 2014:49). Se distingue por su capacidad para conectarse con mayor cantidad de personas de manera flexible, tanto espacial como temporalmente, interactuando a través de tecnologías informáticas y comunicacionales, basado en un sistema de enseñanza tutelado.

En educación a distancia, el espacio que menciona García (2014, p.49) frecuentemente se denomina *ambiente virtual, aula virtual, e-learning*, que Mora y Hooper (2016), citando a Bartolomé (2013)³, señalan que comenzó a desarrollarse con el advenimiento de internet alrededor de 1994, constituyendo entornos de formación en los que *las tecnologías no adoptan un papel subsidiario, sino que se convierten en el soporte fundamental del proceso formativo: todas las acciones pasan a través de medios electrónicos* (p.5).

Adaptado de Ruiz y Dávila (2016, pp.3-4) se presentan dos modelos de cursos de extensión a distancia:

³ Bartolomé, A. R. (2013). *Recursos tecnológicos para el aprendizaje*. San José, Costa Rica: EUNED.

a) *Modelo de autoformación*: A través del diseño de instrucciones los cursantes aprenden por sí mismos; los contenidos se abocan al aprendizaje independiente y auto dirigido; no se alienta pero, si se desea, se interactúa entre pares para compartir soluciones y dificultades a través de foros o redes sociales. El proceso de aprendizaje se basa en una estructura rígida por más que incluya videos cortos, textos atractivos, enlaces a páginas web y blogs, entre otros. En este modelo los docentes se concentran principalmente en elaborar las instrucciones, pero su presencia virtual se activa solo si es requerida. La teoría que lo enmarca es la *conductista*.

Modelo de formación activa: Más allá que el aprendizaje es individual, puede decirse que es colaborativo a la vez. Obedece a un proceso de auto construcción independiente y flexible que exige interactuar entre pares, con los tutores y los formadores, donde todos juegan un rol principal en la gestión del curso, con seguimientos, retro alimentación y orientaciones que no solo ayudan a los participantes. El trabajo colaborativo impone interactuar en grupo. Se enmarca en la teoría del *constructivismo sociocultural*, el *cognoscitivismo* y el *conectivismo*, desarrollados por Ruiz y Dávila (2016, pp.7-11). Este modelo permite aplicar la estrategia de educación experiencial propuesta por Camilloni (2011 y 2013).

Estrategias de educación experiencial

El objetivo de la educación experiencial es entablar un *diálogo productor de conocimientos* donde se aprende y se enseña en ambos sentidos, según Camilloni (2011, p.77). La misma autora en su obra de 2013 completa:

(...) la clave de la formación en la educación experiencial para la construcción de su significado para el estudiante es el proceso reflexivo, el que no puede ser hecho sino por el propio sujeto. 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).

En los entornos virtuales hay que ingeniarse para superar la falta de encuentros cara a cara, incentivar el uso de instrumentos de la plataforma educativa, colaborar con evitar la deserción y comunicarse con los cursantes madurando en esta actividad los temas específicos de la profesión elegida.

Se beneficia a los estudiantes-tutores, como expone Camilloni (2013) cuando afirma que pueden:

(...) desarrollar su autonomía y responsabilidad, adquirir autoconfianza, ser consciente de las necesidades e intereses de otros y de los suyos propios, desarrollar capacidad para tomar decisiones y actuar en consonancia con ellas, compartir el trabajo con otros alumnos de la misma carrera y de otras carreras (pp.18-19).

También se beneficia la sociedad, ya que los estudiantes-tutores pueden:

(...) desarrollar conciencia social, interesarse por contribuir directamente a la solución de problemas sociales, poner efectivamente en acción su identidad social y ciudadana, apreciar los resultados de su trabajo en términos de su contribución al mejoramiento de la calidad de vida de los grupos sociales con los que interactúa (p.19).

Gestión de empresas de la economía social, base de la propuesta.

Desde la facultad de Ciencias Económicas se diseñó este curso que caracteriza a las entidades sin fines de lucro cuyos valores y principios difieren de la mayoría de las relaciones económicas, enseñando herramientas para gestionarlas de manera eficiente y eficaz. Se dictó en los años 2007, 2008, 2009, 2010, 2013 y 2016.

Está destinado principalmente a empleados y asociados de cooperativas, mutuales, fundaciones y asociaciones civiles; pero también lo toman docentes, agentes de municipios y comunas, emprendedores con proyectos asociativos, jóvenes en busca de inserción laboral y estudiantes.

A diferencia de las clases presenciales, donde la comunicación es cara a cara, se gesticula o emplean distintos tonos de voz, se usa pizarrón, proyector, láminas, etcétera; en el curso a distancia la falta de interacción simultánea no es impedimento para la calidad educativa. Aunque parezca contradictorio, la comunicación asincrónica es una de las principales ventajas del sistema: los cursantes armonizan su tiempo de estudio con otras obligaciones, repiten tantas veces como sea necesario la lección, así afianzan conceptos *de la mano* remota de sus docentes –tanto formadores como tutores–.

Mientras que en el aula tradicional el proceso de enseñanza y de aprendizaje empieza con una explicación, quizá ofrecida varias veces, de modo pausado, que si no es suficiente admite otros recursos según avanza la clase; en las clases virtuales es parecido pero diferente; en efecto, el proceso comienza con la intervención directa de los cursantes, quienes se manifiestan con claras señales respecto a si comprenden o no los contenidos, señales que pueden ser de las más variadas, como por ejemplo actuar en foros, trabar conversación a

través del *chat*, elevar consultas, realizar trabajos colaborativos... y hasta cuando no intervienen ni participan, cuestión nada fácil de detectar en los cursos presenciales si son masivos, se percibe claramente en los cursos a distancia porque la plataforma educativa provee datos estadísticos de la participación de cada uno de ellos. También se puede percibir a través de las consultas, lo que constituye otra señal fundamental para reconsiderar si son necesarios mayores esfuerzos pedagógicos. Las clases requieren de la figura de tutores que acompañen el proceso y sirvan de nexo en el diálogo didáctico que se entabla.

Ruiz y Dávila (2016) proponen que, antes de incursionar en el dictado de cursos a distancia, es menester formarse en lo que denominan la *dinámica operativa: los medios para facilitar la interacción, sincrónica y asincrónica, agregar contenidos y actividades, y evaluación de los aprendizajes* (p.12).

Porque es noble reconocer que hay un déficit docente en las clases virtuales cuando se improvisa la planificación; no se coordinan los recursos, tanto humanos como materiales; cuando se es incoherente con la evaluación, olvidando los propósitos de la materia. Simpson (2013) estudia este problema desde el ángulo de la deserción y lo atribuye completamente *al comportamiento de los miembros de la comunidad de educación a distancia* (p.469). *Aumentar la permanencia de alumnos en la educación a distancia no es buscar nuevas formas de aumentar la motivación a distancia, sino también, cambiar las actitudes* (p.482).

Se necesitan aptitudes docentes que complementen y perfeccionen lo que se acostumbra a realizar en el aula presencial.

Competencias pedagógicas y tecnológicas para dictar el curso Gestión de empresas de la economía social

La experiencia en el dictado permite reflexionar sobre el oficio gracias al aporte de Guzmán y Marín (2011), quienes se ocupan de definir qué se entiende por competencia: *capacidad para la movilización de los recursos ante situaciones problemas* (p. 152). Considerado en sentido amplio e incluyendo la situación de los profesores iniciados en profesiones no docentes, *debe computarse no solo el contexto del aula virtual sino también la dualidad de su identidad profesional que inclinará su peso hacia donde tenga mayor carga o in-*

terés (p.156).

La mayoría de los docentes iniciados en otras profesiones suelen desconocer las características de los diferentes modelos de enseñanza y de aprendizaje, como también las ventajas de unos y otros aplicados a la capacitación a distancia; en particular cuáles son las principales teorías que colaboran con el aprendizaje individual y colaborativo a la vez. Hay metodologías para elaborar los materiales apropiados a cada proyecto; técnicas para redactar las instrucciones de aprendizaje; estrategias para adquirir habilidades de dominio, exposición y manejo grupal.

Como en la práctica se cambia de función permanentemente, no existe un proceso secuencial o excluyente. Al estar frente al curso virtual, se deja de lado en buena medida la tarea académica y se asumen las funciones de instructor, motivador, asesor del auto aprendizaje estudiantil, mediador del trabajo colaborativo.

La experiencia permite recomendar: 1) planificar los objetivos; 2) diagramar el proceso de enseñanza, seleccionar y preparar los contenidos; 3) ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa); 4) manejar las nuevas tecnologías; 5) concebir una metodología de relación con los alumnos; 6) realizar tutorías; 7) supervisar las tutorías y el trabajo en equipo.

Los *formadores a distancia*, llamados *facilitadores* según Perdomo (2008 a), son los responsables de fomentar el diálogo educativo y la interacción en múltiples direcciones:

Ya no será el de transmisor de la información sino el de facilitador en la formación de alumnos críticos, con pensamiento creativo dentro de un entorno de aprendizaje colaborativo, a la vez que debe ser poseedor de una visión constructivista y formativa. El docente se convierte en un consejero, en una ayuda para el alumno a la hora de decidir cuál es el mejor camino para conseguir los objetivos educativos que se ha propuesto (p.6).

Perdomo (2008 b, pp.7-13), aconseja afrontar los retos de la educación a distancia analizando las capacidades de fondo, principalmente en dos aspectos: competencias pedagógicas y tecnológicas.

El aspecto pedagógico, relacionado con la planificación, el desarrollo de

las clases, la elaboración del material didáctico y la evaluación, puede responder a las siguientes preguntas respecto a cómo los docentes movilizan recursos: ¿Generan actividades que requieran la participación activa de quienes se capacitan? ¿Permiten la participación de estudiantes universitarios como tutores? ¿Cumplen puntualmente con la entrega de materiales? ¿Las actividades favorecen el trabajo colaborativo? ¿Desarrollan habilidades cognitivas de orden superior? ¿Toleran y respetan opiniones adversas en foros de discusión o sesiones de chat? ¿Mantienen un trato cordial? ¿Fomentan el desempeño ético? ¿Cumplen puntualmente con las calificaciones? ¿Intercambian opiniones y experiencias con sus pares y la institución?

El eje de formación tecnológica requiere dominar las técnicas de información y comunicación que potencian la interacción, los recursos didácticos, la plataforma electrónica y en tal sentido, los indicadores de idoneidad deberían responder a: ¿Conocen el entorno virtual de la institución y sus elementos básicos? ¿Manejan medios electrónicos de comunicación masiva como internet, correo electrónico, foros de discusión, mensajería instantánea? ¿Aplican los programas computacionales especialmente diseñados para el desarrollo e instrucción de los cursos a distancia? ¿Utilizan la tecnología para aumentar la productividad y capacidad de enseñanza aprendizaje? ¿Mantienen intercambios de opinión profesional entre colegas y con los estudiantes-tutores? ¿Califican con honestidad el rendimiento y efectividad de la plataforma tecnológica? ¿Formulan respetuosas opiniones sobre el servicio de asistencia técnica de la institución?

Funciones que se reparten y comparten

Así pues, la función de *facilitador* se acomoda mejor a los profesores expertos en la materia, quienes se ocupan de diseñar los materiales didácticos e indicar los pasos que se llevarán a cabo. En cambio, la función de *tutor*, que la pueden asumir no solo los docentes sino también a los alumnos universitarios, juega un rol social y *dialógico* en términos de Camilloni (2011, p. 76).

En general, los tutores guían, orientan, motivan y asesoran a los cursantes. En particular, los estudiantes universitarios como tutores reafirman los contenidos disciplinares adquiridos en sus propias carreras y lo vuelcan al medio. Colaboran con el diseño y desarrollo de trabajos prácticos que suben al aula

virtual junto con el material de estudio, realizan la apertura de foros con el fin de mantener canales de interacción donde seguramente enfrentarán situaciones que los interpelen.

Otra función que perfectamente pueden cubrir es el de mediador de tecnologías fomentando y facilitando el uso de los recursos disponibles en el entorno virtual y en la web, además de todo otro tipo de herramienta que promueva la enseñanza y el aprendizaje.

Enlazado con la educación experiencial, los estudiantes-tutores con creatividad y manejo del argot entre pares, allanan las barreras de la comunicación, pueden colaborar promoviendo el entusiasmo por participar. Cuando actúan como mediadores de tecnologías, producen o suben imágenes, videos en *YouTube*, artículos de interés, sitios donde profundizar temas o el acceso a bibliotecas en la web, pueden reunir una galería de fotos en 3D, entre otras acciones.

El oficio docente en estos casos

Mora y Hooper (2016) refieren a una didáctica mayormente flexible: (...) *las estrategias de enseñanza, la presentación de los contenidos, las actividades e instrucciones deben tener una buena adaptación al contexto de la educación a distancia mediada por la virtualidad* (p.5). El desafío no es solo enseñar sin contacto directo, sino advertir la reacción de los educandos. Ruiz y Dávila (2016) sugieren para el caso:

- a. Realizar una presentación personal y publicar un mensaje de bienvenida. Alentar a que los estudiantes hagan lo mismo en un foro diseñado con esa finalidad para promover las relaciones interpersonales y darles sentido de pertenencia a su comunidad de aprendizaje desde un principio.
- b. Poner énfasis en el desempeño esperado (...).
- c. Comentar los objetivos de aprendizaje del curso, sus contenidos medulares, el plan de evaluación, la disponibilidad de materiales didácticos, y toda información relevante para abordar el estudio de la materia.
- d. (...)
- e. Asegurarse que todos los estudiantes conozcan los medios para el acompañamiento tutorial. Fijar reglas para la atención individual o colectiva, tiempos máximos para res-

ponder las consultas y entregar los resultados de las evaluaciones sumativas (pp. 13-14).

Como ocurre con las clases presenciales, los docentes planifican y sincronizan sus actividades, pero a la distancia, va acompañado de instrucciones precisas y de materiales educativos basados en tecnologías de la información y la comunicación -TIC.

Educación implica transferir los valores compromiso y esfuerzo, entre otros, para que los educandos los hagan suyos e intenten vivirlos. En tal sentido Camilloni (2013) contempla este aspecto:

El programa de formación que se encare con ese fin debe incluir el tratamiento de los valores y el código de ética del programa de extensión (aprendizaje-servicio, voluntariado, práctica profesional) y un trabajo de construcción de compromiso con ellos a partir de la clarificación de los valores personales que aportan las personas implicadas (p.19).

Es por tanto necesario adicionar una nueva competencia docente que la citada autora describe del siguiente modo:

Debe ser capaz de hacer conscientes sus propias creencias y prejuicios, discutirlos con el grupo de docentes y de estudiantes que intervienen, identificar posibles errores y prevenirlos o hallar la manera de solucionarlos y seleccionar los modos de tutoría más efectivos en cada momento del proyecto (p.19).

Otra habilidad docente es la capacidad de evaluar los resultados de la educación a distancia y de la educación experiencial en particular. Corresponde ponderar la repercusión de las acciones de enseñanza no solo en el aprendizaje de los cursantes sino también de los estudiantes-tutores. Esta competencia apela a la observación, el registro, la documentación, la escucha atenta, la elaboración de preguntas, el diálogo, el análisis y la interpretación de datos previamente considerados a la hora de planificar el curso de extensión a distancia, los fines de la institución universitaria y de los diversos agentes sociales que intervienen.

Recursos a movilizar

Basados en las características del curso y en las necesidades del estudiante (edad, nivel educativo, disponibilidad de tiempo), se elaboran guías de estudio que contienen actividades sin resolver, análisis de casos y posteriores resoluciones de problemas se recomiendan lecturas, audios, videos, blogs, wikis y enlaces a páginas web.

El Centro Multimedial de Educación a Distancia de la Universidad Nacional del Litoral (CEMED, 2013) recomienda dejar en claro: *qué queremos decir/contar; qué medios poseo –y manejo- para poder hacerlo; a quién está destinada la propuesta / cuál es el perfil del destinatario* (p.4). Este organismo exhorta redactar *micro narrativas* (p.5), presentaciones en power point, filmar, grabar audios, editar cuadernillos en archivos adjuntos.

Para ello es preciso escribir sin ambigüedades, con breves y claras presentaciones, planteando objetivos precisos y remarcando lo esencial, de manera de penetrar luego en un contenido más profundo que busque alternativas para explicar lo mismo. Al respecto, CEMED (2013) sugiere comenzar por un *nivel cognitivo simple* cuyas actividades identifican conceptos y elementos esenciales, se enumeran, describen y clasifican. Posteriormente presentar un *nivel cognitivo complejo*, donde cambia la estrategia metodológica con el planteo de casos, la interpretación de posiciones, la formulación de hipótesis, elaboración y justificación de argumentos, etcétera (p.6).

Los materiales didácticos no son meros apuntes de clase sino que contienen explicaciones sobre cómo se usan reiteradamente. Suele explicitarse por qué es importante aprender su contenido, se indica la metodología, la ubicación en cada módulo y en el marco de un plan de estudios, demostrando cómo los contenidos se relacionan entre sí y cómo impactan en la vida del cursante dándole un sentido más amplio al proyecto curricular. Se deja constancia de los prerrequisitos académicos, los elementos disponibles (computadora, impresora, conexión...), las orientaciones bibliográficas y para el estudio, el cronograma de actividades, un glosario general, cómo serán las evaluaciones.

Se emplean demostraciones, plantean analogías, disparan ideas, introducen conceptos graduales; todo lo que se diseñe, que sea para publicarlo en forma progresiva, en breves lapsos, dividido en niveles de complejidad creciente.

Otros materiales hacen referencia a la introducción general del curso, la presentación del equipo docente, los objetivos y la fundamentación, el enfoque, la metodología.

El papel de los estudiantes-tutores

A lo largo de estas líneas se introdujo la figura del estudiante-tutor, porque al incorporar alumnos de las carreras de grado o posgrado universitario se pueden emplear las estrategias de la educación experiencial, dándole un carácter significativo a la profesión elegida. Camilloni (2013) dice al respecto:

... quien aprende lo hace en las condiciones sociales de la utilización auténtica de los conocimientos. Aprende en un marco en el que se apunta al logro simultáneo de fines comunitarios y educativos. El alumno aprende a usar los conocimientos en el trabajo (p.17).

La educación experiencial comprende diversas modalidades: a) voluntariado, b) aprendizaje–servicio y c) práctica profesional, de las cuales se rescata la variante *aprendizaje–servicio* para que los estudiantes universitarios, cuando realicen las tutorías supervisadas por los docentes, satisfagan la necesidad de los inscriptos a los cursos de extensión a distancia, conocidos por su flexibilidad espacial y temporal.

La enseñanza para un aprendizaje autónomo y colaborativo se diseña de forma tal *que garantice tanto el aprendizaje como el servicio educativo* según Furco (2011, p.69). Lo cual puede completarse con lo que Camilloni (2013) sostiene:

Además de servir a la formación profesional, el aprendizaje–servicio contribuye a la educación para la ciudadanía y a la formación ética de los estudiantes. Les facilita, por la naturaleza de las actividades que realizan, el conocimiento del contexto comunitario y social al tiempo que les permite brindar servicios de valor positivo en respuesta a demandas de satisfacción de necesidades externas o internas a la universidad (p.17).

Prácticas concretas para la modalidad aprendizaje-servicio

a) Estudiantes-tutores gestores de las tecnologías de información y comunicación

Camilloni (2013) cita a David Kolb como referente fundamental para

comprender los alcances del concepto de educación experiencial:

(...) en la medida en que cada experiencia concreta requiere una nueva perspectiva para su observación reflexiva, la que conduce, mediante un esfuerzo laborioso e imprescindible que sólo puede hacer el mismo sujeto, a su conceptualización abstracta, condición para que la intervención que realiza en la situación única que reclama su acción se convierta en una experimentación activa en la que el estudiante, como actor reflexivo, atento a las consecuencias deseadas e indeseadas de esa intervención, se recoge sobre sí mismo, construye una experiencia y aprende de ella, la modeliza y se hace capaz de generalizarla en situaciones diversas (p.16). Pero para que se sostengan los valores a los que antes nos referimos, debe tratarse de un trabajo con organización democrática, que otorgue a la vez derechos y responsabilidades al estudiante, un trabajo en el que se promueva la adopción de decisiones autónomas (...) (p.17)

La participación de los estudiantes-tutores como gestores del aula virtual, contribuye al proceso de enseñanza y de aprendizaje autónomo y colaborativo de los participantes a los cursos de extensión a distancia, más allá que el avance de las tecnologías de la información y la comunicación sea cada vez más amigable y transparente.

El trascendente rol de motivar, para que el aprendizaje sea por cuenta de cada inscripto, no solo depende de que se transfieran los contenidos del programa, ni que el material sea de calidad, o que la plataforma educativa sea muy amigable (en términos de su uso), sino que también está en manos de quien suple la falta de comunicación cara a cara con recursos innovadores, agradables, creativos comunicados a través de la buena disposición, lo cual es una tarea que realizan docentes y jóvenes universitarios como tutores en el curso y del sistema.

b) Desempeño de los estudiantes-tutores en foros y ejercicios de autocorrección

Durante el curso no cabe esperar una recepción inmediata de lo que se imparte, como tampoco es posible controlar cabalmente el proceso en el caso de una persona que se anotó al curso no es la misma que lo completa. Los estudiantes-tutores pueden trabajar de manera especial con los cursantes, aportando

atractivos contenidos, novedosa tecnología (audios, videos, blogs, Facebook, enlaces).

Una herramienta para trabajar en conjunto es el *foro* que alienta el trabajo colaborativo. Las personas que participan conforman un espacio de diálogo y cooperación. Los estudiantes-tutores intervienen bajo la supervisión docente. El tema definido no puede ser abierto, es responsabilidad docente indicar con precisión la cantidad mínima y máxima de participaciones, las lecturas previas y el material en que se sustenta el tema predefinido, para dar luego intervención a los inscriptos y a los estudiantes-tutores con comunicaciones multidireccionales. No se aconseja abrir demasiados foros porque demanda excesiva dedicación que puede desviar los objetivos del curso. Para evitar frustraciones en el entusiasmo por intervenir, paralelamente se pueden abrir blogs de libre participación, con o sin la mediación de los docentes y estudiantes-tutores aunque se rescaten los aportes significativos.

Otra herramienta factible de preparar y administrar por parte de los estudiantes-tutores son los ejercicios acompañados de la solución que permitan la autocorrección. Es un recurso con dos finalidades, evidencia si se aprende y entrena para la evaluación final. Con frecuencia se la emplea para temas complejos y se la habilita por tramo de contenidos. Es práctico para los profesores que ahorran tiempo en correcciones, como para las personas anotadas en el curso, quienes conocen instantáneamente si alcanzan los objetivos previstos.

c) Otras prácticas

Para culminar, los casos prácticos diseñados específicamente para el aula virtual, más allá de cuestionarios y otra batería de recursos que se proponen en el curso de extensión *Gestión de empresas de la economía social*, se vinculan con:

a) Ejercicios de vocabulario: Se solicita explicar los términos clave trabajados en las unidades o completar con palabras adecuadas algunos párrafos;

b) Trabajos grupales: Se debaten consignas en pequeños grupos de 2, 3 o 4 integrantes y estas intervenciones se tomarán en cuenta a la hora de la evaluación final.

c) Verdadero/ Falso o Selección de respuestas: En la plataforma *MOODLE* existen actividades que automáticamente se corrigen con un patrón de respuestas correctas y fundamentadas a las que luego accede el alumno.

d) Mini proyectos: Se presenta un problema que abarque la mayor parte de conceptos y se solicita completar los puntos básicos de la formulación de un proyec-

to de investigación como instancia de cierre de la unidad o del programa e inicio de una nueva etapa de autoconstrucción del conocimiento.

La experiencia demuestra que si las consignas son confusas, se generan dos problemas: primero que los estudiantes pueden llegar a interpretar que el mayor número de intervenciones es índice de un correcto desarrollo de la actividad y, en segundo lugar que, un elevado número de intervenciones por alumno, máxime cuando las cohortes son numerosas, hace muy difícil la lectura y respuesta del docente o equipo de profesores.

Durante la gestión, permanentemente se destaca con claridad cómo, cuándo y dónde se entregan las actividades solicitadas, salvo las que son de autocorrección. Lo importante es que al interactuar se admitan actividades impensadas como compartir fotos, artículos de actualidad, comentarios sobre política, libros, televisión, todo lo cual ayuda al proceso de enseñanza aprendizaje.

Respecto al uso y la distribución del tiempo, no puede dejar de considerarse que la participación activa de los alumnos universitarios en los cursos de extensión a distancia significa sumarles labores extras, equivalente a ir a clases, preparar trabajos prácticos o vedar tiempo al estudio académico. Al incorporar educación experiencial a los cursos de extensión a distancia, es imprescindible por parte de los responsables dejar constancia expresa, entre sus objetivos pedagógicos, al tiempo que le dedicarán los alumnos universitarios y cuáles son las tareas a realizar como estudiantes-tutores. Corresponde indicar la manera en que se seleccionarán los postulantes, cuáles son los criterios que aplicarán e indicar cómo se supervisará el quehacer estudiantil.

A modo de cierre

El propósito de esta presentación ha sido revisar la práctica docente del curso de extensión a distancia *Gestión de empresas de la economía social* y, como derivado de su reflexión, recomendar la incorporación de alumnos universitarios para actuar como tutores.

Para ejercer a distancia no basta con ser buenos profesores en el aula presencial, máxime si uno se inicia en una carrera no docente, por eso es que las aptitudes requeridas son más específicas y refieren al manejo de tecnologías afines con la comunicación, la coordinación, motivación de trabajo individual y colaborativo de cursantes y tutores, no descuidar la reacción de ambos y estar atentos a la posibili-

dad de desertar, todo lo cual demanda planificación operativa, precisar métodos de trabajo, coherencia evaluativa.

Como se dijo, los cursos de extensión a distancia abren las puertas para que los estudiantes universitarios se involucren como tutores y acompañen a las personas que se inscriben. Los universitarios pueden tener un rol muy activo realizando prácticas académicas y de extensión, consolidan su formación profesional y apoyan las tareas de los docentes, máxime en el empleo adecuado de las herramientas que ofrece la plataforma educativa en el aula virtual.

A lo largo del escrito se analizó el vínculo entre lo académico y lo experiencial en el que los docentes cumplen una doble misión, por un lado trabajar con cursantes y por el otro con los estudiantes-tutores, en ambos casos orientando, supervisando y evaluando los resultados del accionar de ambos y empleando competencias específicas del oficio de enseñar a distancia.

Resta pues implementar esta estrategia en el curriculum dado que colabora con la pluralidad de políticas universitarias.

Bibliografía

- Camilloni, A.W. de** (2011). La inclusión de la extensión en la formación de los estudiantes de la Universidad Nacional del Litoral. En Revista *+E*, 1, pp.76-79, doi: www.dx.doi.org/10.14409/extension.v1i1.449
- ____ (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario en *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Gustavo Menéndez et al. 1a ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Casabianca, M.L.** (2014). La educación a distancia, clave en el futuro. En Marcipar Katz, S. (coord.) *Encuentro de Experiencias Educativas Innovadoras*. (pp. 1-32). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Centro Multimedial de Educación a Distancia** (2013). *Orientaciones para el diseño de experiencias educativas con entornos MOODLE en el marco de UNLVirtual*. Santa Fe: CEMED Universidad Nacional del Litoral.
- Consejo Interuniversitario Nacional** (2012). *Plan Estratégico 2012-2015. Acuerdo Plenario N° 811/12*. Disponible en: http://www.unl.edu.ar/categories/view/plan_estrategico#.V8a6o1t97IU .
- Furco, A.** (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Educación global research*, 64-70.

- García Aretio, L.** (2014). Planificación de instituciones y programas de educación a distancia. En *Contextos Universitarios Mediados*, N° 14,18.
- García Aretio, L. (coord.); Ruiz Corbella, M.; Quintanal Díaz, J.; García Blanco, M. y García Pérez, M.** (2009): *Concepción y tendencias de la educación a distancia en América latina*. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos.
- García Aretio, L. y Ruiz Corbella, M.** (2010). La eficacia en la educación a distancia: ¿un problema resuelto? En *Revista Teoría de la Educación*. Ediciones Universidad de Salamanca, 22(1), pp. 141-162.
- Guzmán Ibarra, I. y Marín Uribe, R.** (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 36(14-1), pp. 151-163.
- Lion, C.** (2011): Problemas de aprendizaje y enseñanza a distancia. Las interacciones entre quienes enseñan y quienes aprenden. Presentación (p.122-123). En Mabel Pacheco et.al.: *De legados y horizontes para el siglo XXI: veinte años de la RUEDA*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Mora-Vicarioli, F. y Hooper-Simpson, C.** (Mayo-agosto, 2016). Trabajo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje: Algunas reflexiones y perspectivas estudiantiles. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-26. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.19>
- Perdomo, M.** (2008 a) *El rol y el perfil del docente en la educación a distancia*. Venezuela: Universidad Centro occidental Lisandro Alvarado. Recuperado de <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/PERdomo.doc>
- ____ (2008 b) *Formación por competencias para el desempeño idóneo de los docentes a distancia de UCLA*. Venezuela: Universidad Centro occidental Lisandro Alvarado. Recuperado de: <http://www.virtualeduca.info/.../Ponencia%20Virtual%20Educa%202008.doc> .
- Ruiz Bolívar, C. y Dávila, A.** (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *RED-Revista de Educación a Distancia*. (49)12, pp. 1-21. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/49/12>
- Simpson, O.** (2013). El Futuro de la Educación a Distancia: Cuáles factores afectarán la manera cómo la educación a distancia se desarrollará en el futuro? En *Revista RBAAD Associação Brasileira de Educação a Distância*, 12, pp. 469-483.
- Universidad Nacional del Litoral** (2007). *Fundamentos de la Dirección de Incorporación Curricular de la Extensión*. Disponible en: [Downloads/332_fundamentacion-ice%20\(1\).pdf](Downloads/332_fundamentacion-ice%20(1).pdf)

Las tecnologías aplicadas a la expansión territorial universitaria en la Universidad Nacional del Nordeste

NORMA BEATRIZ CASTRO CHANS

LUCAS ARIEL OVIEDO

MARÍA VIVIANA GODOY GUGLIELMONE

castrochans@gmail.com / luc.oviedo@hotmail.com / mvvg2001@yahoo.com

Universidad Nacional del Nordeste – UNNE

1. Introducción

Este trabajo tiene como objetivo discutir y reflexionar sobre las tecnologías organizacionales de expansión territorial (en adelante TET) de la Universidad Nacional del Nordeste implementadas en los últimos veinte años, con el propósito de comprender de qué manera una institución de estas características diseñó, desarrolló e implementó sus estrategias para la expansión territorial y con ello favorecer el acceso a la educación universitaria de los habitantes de las localidades más pequeñas de las provincias de Chaco y Corrientes y contribuir con el desarrollo local de este territorio a través de la formación de profesionales en diferentes disciplinas.

Para entender este proceso, en primer lugar es importante poder dar cuenta de algunas características del proceso fundacional de la UNNE y de sus particularidades en relación con otras instituciones del sistema de educación superior.

Al respecto, la UNNE es una institución de gestión pública fundada el 14 de diciembre de 1956 por Decreto Ley N° 22.299. Considerada una universidad regional, cuenta actualmente con once (11) Facultades (seis en la ciudad de Corrientes y cinco en Resistencia), el Instituto de Ciencias Criminalísticas y Criminología y el Instituto de Medicina Regional. Asimismo, sostiene un instituto de enseñanza media, la Escuela Regional de Agricultura, Ganadería e Industrias Afines (ERAGIA), dependiente de la Facultad de Ciencias Agrarias¹.

La UNNE, como otras universidades del país, se conforma a partir de la Universidad Nacional del Litoral en la ciudad de Corrientes. De modo similar, años

1 En el sitio web se puede acceder a la nómina de Unidades Académicas de la UNNE <http://www.unne.edu.ar/index.php/es/estudiando/carreras-de-grado/ofertas-academicas-de-grado>

más tarde, la sede de la UNNE en la ciudad de Formosa (donde se dictaban carreras permanentes y otras a término) se escinde en el año 1988 para constituir la Universidad Nacional de Formosa². Mientras que, por otra parte, la sede de la Facultad de Agroindustrias en la localidad de Presidencia Roque Sáenz Peña (Chaco) fue la base para la conformación de la Universidad Nacional del Chaco Austral en 2007³.

La oferta académica de la UNNE alcanza 55 carreras de grado y 30 de posgrado con más de 50.000 estudiantes de grado. Posee una planta de 4.541 docentes y 1.629 personas de áreas de gestión administrativa y de apoyo (no docentes).

La misión de la UNNE está expresada en el artículo primero de su estatuto en concordancia con la Ley de Educación Superior N° 24.521:

Tiene por fin primordial la generación y comunicación de conocimientos del más alto nivel, y la formación ética, cultural, técnica y profesional, contribuyendo al esclarecimiento de los problemas y necesidades de todo orden de la región, para beneficio del hombre y extendiendo su acción y servicios a la Comunidad a la que pertenece, en un clima de libertad, justicia, igualdad y solidaridad.

Desde sus inicios a la actualidad, la Universidad fue modificando su conformación, adecuándose a los cambios de su entorno, buscando dar cuenta de su cometido a partir de los lineamientos políticos institucionales, las particulares demandas de la región y, también, las nuevas posibilidades que habilitan los avances tecnológicos en términos de calidad y accesibilidad.

En este marco surge la expansión territorial como una de las respuestas posibles a las demandas de formación y capacitación de las poblaciones ubicadas en localidades alejadas de las capitales donde se encuentran las Unidades Académicas. Al respecto, nuestro interés radica en comprender estas estrategias de expansión en términos de tecnologías organizacionales que se construyen socialmente en un momento y tiempo históricos determinados.

El trabajo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar realizamos una aproximación teórica a TET desde el Constructivismo Social de las Tecnologías; en segundo lugar describimos los dos tipos de TET existentes en la UNNE, destacando sus principales características. En tercer y último lugar, analizamos los cambios que han ocurrido sobre estas TET y los desafíos que presenta para la UNNE el diseño de una política institucional en la materia.

2 Ley N° 23.631 del 24 de septiembre de 1988

3 Ley 26.335 del 26 de diciembre de 2007

2. Aproximaciones teóricas a las TET

Como explican Thomas *et al.* (2008), las tecnologías deben pensarse no sólo en su dimensión artefactual sino en términos amplios, incluyendo en tal sentido a toda forma de organización social. En esta línea, Quintanilla (1998) explica que la articulación de lo humano con los no-humano constituye, antes que una técnica o una tecnología, un dispositivo complejo que se articula para transformar elementos y obtener resultados para el sistema.

En tal sentido, esta perspectiva superadora de la visión reduccionista sobre la tecnología permite pensar diferentes tipos y esquemas de organización en tanto construcciones socio-técnicas en el cual se despliegan diferentes niveles: lo artefactual, lo procesual y las formas de organización.

Ahora bien, si las tecnologías son construcciones sociales, ¿de qué manera se configuran? Al respecto, desde los estudios sociales de la tecnología, preferentemente del enfoque del Constructivismo Social de las Tecnologías (CST), las tecnologías se construyen socialmente a partir de la interacción de diferentes grupos sociales relevantes, los cuales imponen sus significados en torno a un artefacto, el cual se clausura y estabiliza socialmente en el marco de un proceso de negociación que no está exento de tensiones y de conflictos (Baker, 2005). Finalmente, la tecnología que “funciona” en la realidad no constituye la mejor ni la más adecuada, sino aquella que ha sido consensuada por los diferentes grupos sociales que han participado en su construcción. Esto implica que, a lo largo del proceso de construcción social, diferentes artefactos han coexistido hasta que uno de ellos se ha impuesto sobre el resto (Thomas, 2008).

Desde esta perspectiva, los grupos sociales relevantes construyen socialmente su visión sobre el artefacto de acuerdo a un problema que el grupo considera de interés resolver. De alguna manera, una tecnología se concibe, diseña y configura a partir de una relación problema-solución. Teniendo en cuenta estas características, y traspolando conceptualmente estas categorías al fenómeno en estudio, resulta imprescindible de construir la problemática de las tecnologías aplicadas a la expansión territorial en términos de una configuración socio-técnica históricamente situada.

En tal sentido, la expansión territorial de la UNNE se configuró como un “problema” de gestión académica a fines de los años noventa, en un contexto de cambio en materia de política universitaria. Como explica Pérez Rasetti (2014), la expansión de la educación superior por esos años se materializó con la creación de nuevas universidades nacionales, con la apertura de extensiones áulicas y con el diseño de

sistemas de educación a distancia. Siguiendo con este autor, (*ibíd.*, 19) las estrategias de expansión territorial de las universidades pueden agruparse en dos grandes categorías: 1) las que se basan en el esfuerzo propio; 2) las que se desarrollan por asociaciones con otros organismos. A su vez, dentro del primer grupo se pueden distinguir dos sub-tipos: 1) los que se basan en la presencialidad (unidades académicas, subsedes o extensiones áulicas) y; 2) los que se basan en sistemas de EaD.

Al respecto, la UNNE resolvió la problemática de la expansión territorial articulando diferentes tecnologías organizacionales. Inicialmente, y en línea con el modelo educativo en expansión, implementó un sistema de educación a distancia a nivel central. Posteriormente, favoreció la creación de extensiones áulicas por parte de las unidades académicas y, por último, creó centros regionales y centros de apoyo en ambas provincias. La cronología y principales características de estas tecnologías se describen a continuación.

3. Aspectos característicos de las TET en la UNNE

a) Tecnologías de Expansión Territorial basadas en EaD: el Programa UNNE Virtual

La UNNE se encuentra entre las universidades públicas pioneras en implementar un sistema de EaD en este tipo de instituciones de educación superior. El Programa UNNE Virtual se crea por Resolución N° 185/01 del Consejo Superior como un programa dedicado a promoverla oferta virtual en la UNNE y responder a la demanda de una formación permanente calificada, abierta y flexible, valiéndose de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Como señala Castells (2009), las TIC modifican las concepciones de tiempo y espacio, construyen un nuevo territorio que se expande por fuera de las fronteras físicas, permitiendo la integración, la interconexión y la formación de redes. En esta línea, en un escenario en el cual la información y el conocimiento son materia prima fundamental para el desarrollo de la sociedad, la UNNE creó un sistema que en sus inicios tenía como lema: “*una universidad, dos modalidades*”, expresando la vocación de expandir la oferta académica a la región.

Entre las principales funciones que dieron origen a este sistema se encuentran:

- Diseño e implementación de ofertas académicas virtuales (pre-grado, grado y posgrado), cursos de extensión, capacitación y de posgrado.

- Organización de cursos de ingreso, introductorios o de articulación para las ofertas académicas de la UNNE
 - Asistencia técnica y servicios para la puesta en línea de ofertas académicas.
 - Consultoría en temas pedagógicos y relativos a la modalidad de educación virtual.
 - Vinculación con organismos públicos y privados para responder a demandas específicas de capacitación.

En este marco, se buscó brindar la posibilidad de estudiar a distancia con el objeto de atender con mayor eficiencia las demandas regionales, evitando entre otras cuestiones el desarraigo y los altos costos que implica el traslado de los estudiantes desde el lugar de origen a la sede de la universidad. Estos lineamientos se sostuvieron en los sucesivos documentos institucionales (Plan Estratégico 2012-2020 (Resol. N° 1005/12-C.S.) y las Bases para la Gestión 2014-2018).

En términos organizativos, la conformación del equipo técnico del Programa UNNE Virtual, ha ido cambiando en su número y organización desde sus inicios, llegando en 2010 a contar con un número superior a los treinta integrantes de distintas disciplinas (pedagogía, informática, diseño, comunicación) y organizado en una estructura funcional de departamentos bajo una dirección general. Además de las acciones destinadas a promover el uso de entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial y la capacitación a través de tres ofertas formativas; se inició un proceso de implementación de carreras con modalidad semipresencial y se conformaron numerosos acuerdos de trabajo con organizaciones públicas y privadas del medio con las cuales se articuló el financiamiento y la puesta en marcha de cursos y carreras.

La estructura organizativa inicial se complejizó a partir de la conformación de la Comisión Central de Educación Virtual, integrada por un representante de cada Unidad Académica con el objeto de colaborar con el equipo técnico y articular procesos con miras a generar un trabajo conjunto, coordinado, integrado, cooperativo y de consenso en las cuestiones de educación virtual.

A mediados de 2010, el cambio en la gestión de gobierno universitario significó un redireccionamiento del Programa, con una súbita reducción del número de personas que componían el equipo técnico pedagógico y, como consecuencia, la disminución en la variedad y cantidad de líneas de acción desarrolladas.

La gestión que gobierna actualmente la universidad se ha propuesto impulsar nuevamente el PUV, pero entendiendo que se trata de un nuevo escenario (social, tecnológico, institucional) que requiere innovar en materia de intervención, capacitación y promoción del uso de las tecnologías educativas. En este contexto, el Pro-

grama inició un proceso de redefinición y fortalecimiento de su rol, como programa central de la universidad, fortaleciendo su orientación a: la formación de los docentes en lo que hace a enseñanza y aprendizaje mediada por tecnologías (no sólo al uso de la plataforma virtual), revisar las prácticas de uso del entorno virtual de aprendizaje en la universidad desarrollando software específico; alentar la elaboración de propuestas educativas a distancia (sean estas de: extensión, grado y posgrado); generar espacios para el intercambio de experiencias docentes con uso de tecnologías; sistematizar y difundir experiencias innovadoras; establecer acuerdos de trabajo con otras instituciones que trabajan en la temática, vincularse con organizaciones de la región para responder a demandas específicas, entre ellas, habilitar el acceso a ofertas de formación a público externo a la universidad.

La redefinición y ampliación de las líneas de acción del Programa UNNE Virtual significaron replantear las tecnologías organizacionales de una estructura funcional a una más flexible y orientada a la gestión del conocimiento, en la que sus miembros se organizan a partir de sus capacidades (profesión, experiencias, conocimientos) puestas en función de proyectos específicos⁴.

Otra dimensión de análisis es la que se corresponde con las decisiones orientadas a la elección de las plataformas virtuales. En su primera etapa (2004-2014) el PUV utilizó los servicios de la empresa *e-educativa*, una plataforma de software privativo de uso extendido en nuestro país y en otros países del mundo. En los últimos años, siguiendo un camino similar a otras universidades argentinas, la UNNE inició un progresivo proceso de migración a la plataforma Moodle, plataforma basada en software libre, lo cual otorga mayor autonomía tecnológica a la institución (está alojada en servidores propios), pero también requiere de personas en permanente capacitación para desarrollar actualizaciones, incorporar nuevos recursos, desarrollar tutoriales, atender los problemas de los usuarios y pensar estrategias que colaboren en mejorar la usabilidad. Actualmente, el PUV sólo opera con esta plataforma.

El cambio de plataforma, no se reduce a un cambio de tecnología, sino que redundando en un cambio de lógicas y dinámicas de trabajo. Además, supuso replantear los programas de capacitación a usuarios, sino replantear el rol de los docentes como gestores de dicho entorno educativo digital. La plataforma Moodle deja un mayor margen de participación en la configuración del aula. Esta transición de una plataforma a otra, no está libre de resistencias y conflictos, ya que en el contexto de

4 Gestión de programas de formación, gestión de plataforma, desarrollo de bases de datos, atención a usuarios, asesoramiento y asistencia técnica para la gestión de ofertas a distancia, entre otros.

utilización de *e-educativa*, la gestión recaía principalmente en el equipo técnico del Programa UNNE Virtual.

Retomando una de las líneas de acción del PUV, la formación a docentes de la UNNE en el uso de tecnologías no tiene como único objetivo su uso como apoyo al dictado de carreras en su modalidad presencial y propiciar que los estudiantes conozcan las posibilidades que brindan las tecnologías aplicadas al aprendizaje, sino también, generar capacidades para el diseño e implementación de ofertas a distancia, en orden a un proyecto de expansión territorial. En este sentido, sólo en 2016 casi 700 docentes aprobaron los cursos de capacitación y de posgrado organizados por el Programa UNNE Virtual. Además, iniciando el ciclo académico 2017 se habilitaron 322 aulas virtuales en plataforma Moodle (sobre 419 utilizadas en 2016).

Hasta aquí, nos hemos centrado en presentar sintéticamente la trayectoria del sistema de educación a distancia como programa transversal a toda la universidad. Paralelamente a estos procesos, la creación de la Comisión Central de Educación Virtual, las experiencias realizadas a nivel de las carreras y las demandas de la región, dieron pie a la configuración de áreas o departamentos de educación a distancia en cuatro de las once unidades académicas, cada uno de ellos con diferentes grado de desarrollo y enfoques. Estas decisiones institucionales expresan el interés por profundizar las acciones tendientes a la expansión territorial de la UNNE a través de cursos y carreras virtuales.

b) TET basadas en la presencialidad: Centros Regionales Universitarios, Extensiones Áulicas y Centros de Apoyo Universitarios

Actualmente, la UNNE cuenta con dos tipos de unidades institucionales que funcionan fuera de Sede Central y en los cuales se dictan carreras de pregrado y grado: los Centros Regionales Universitarios (CRU) que dependen del Instituto Rectorado y las Extensiones Áulicas (EA) que dependen de las Unidades Académicas. La combinación de estos dos tipos de unidades conforma una amplia red de dispositivos que dan lugar a una importante tecnología organizacional de expansión territorial basada en la presencialidad. Si bien no funcionan desde el año 2010, los Centros de Apoyo Universitario (CAU) dependientes de Rectorado también operaron como tecnologías para este tipo de expansión. Al respecto, a continuación se ofrece una breve descripción de la trayectoria de estas unidades.

Por las características de su proceso fundacional, esto es, de una universidad de identidad regional, la UNNE favoreció ya en el último tercio del siglo XX, más pre-

cisamente en la década del ochenta, el desarrollo de carreras en el interior provincial (Tecnatura en Administración de Empresas Agropecuarias en la localidad de Curuzú Cuatiá y la Licenciatura en Comercio Exterior en la sede Paso de los Libres, ambas en Corrientes). Posteriormente estas experiencias fueron creciendo, en línea con un fenómeno que también se replicó a nivel nacional. En el año 2007, y frente a la necesidad de regularizar estas unidades institucionales, se promovió en la UNNE una resolución en la cual se colocó el término de “Extensiones Áulicas” a las iniciativas de las Unidades Académicas de abrir las mismas carreras de Sede Central en otras ciudades provinciales.

Para ese año el Programa UNNE Virtual ya contaba con grandes capacidades tecnológicas y profesionales, por lo que se comenzó a diseñar una política académica e institucional para el desarrollo de las primeras ofertas de carreras en modalidad a distancia. Esto implicó un gran desafío para la Universidad en términos de hacer confluír, por un lado, el Programa UNNE Virtual con sus desarrollos de carreras virtuales y, por otro lado, las EA dependientes de las Unidades Académicas. Finalmente, la solución propuesta fue la creación de los actuales CRU y los ex CAU. Los primeros estuvieron orientados a nuclear en un mismo espacio a las EA y a articular con el Programa UNNE Virtual para el desarrollo de sus ofertas, con la posibilidad de actuar no sólo como réplica de carreras de Sede Central sino como ámbito propicio para el desarrollo de una vida universitaria. Los segundos como unidades para el apoyo tecnológico de las carreras virtuales, pero en los cuales no se desarrollarían, *a priori*, ninguna actividad en modalidad presencial⁵

Al respecto, en 2008 se crearon cuatro (4) CRU, distribuidos en la provincia de Chaco (CRU Juan José Castelli y CRU General Pinedo) y en la provincia de Corrientes (CRU Goya y CRU Paso de los Libres).

Una de las principales características de los CRU, las EA y de los ex CAU residió en que su funcionamiento y mantenimiento dependían de los gobiernos municipales, por lo que la creación de estos dispositivos tecnológicos implicó para la UNNE la generación de importantes alianzas político-institucionales.

No obstante, en el periodo que va del año 2010 al 2015, estas tecnologías organizacionales fueron resignificadas a nivel central. Las carreras semi-presenciales dejaron de dictarse en los CRU y momentáneamente se paralizó la promoción de las ofertas de formación virtuales. A partir de ese momento, los CRU evolucionaron de

5 La constitución de estas unidades se adecúan a los requisitos establecidos en la Resolución Ministerial N°1717/04 del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación para el desarrollo de carreras universitarias virtuales. Al respecto, en el punto número 5.7 de la mencionada norma se establece la necesidad de crear Centros de apoyo distantes de la institución central para el desarrollo de tareas de administración, realización de exámenes, tutorías y utilización de recursos tecnológicos.

manera diferente, adquiriendo un desarrollo significativo sólo alguno de ellos. Por su parte, las EA siguieron expandiéndose mientras que los CAU dejaron de operar.

En 2015, la expansión territorial de la UNNE comprendía veinticinco (25) EA y dos (2) carreras permanentes⁶. De este total, once (11) se desarrollaban en los CRU. Al respecto, la distribución geográfica de las carreras era la siguiente: ocho (8) localidades de la provincia de Corrientes, siete (7) localidades de la provincia del Chaco, una (1) localidad de la provincia de Formosa y en una (1) localidad de la provincia de Misiones. En términos totales, la oferta académica de la UNNE fuera de sede central comprendía a diecisiete (17) ciudades del NEA. Por su parte, el total de estudiantes en estas unidades institucionales ascendía a 4.348. El 73,99% de esta población correspondía a estudiantes de carreras dependientes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Políticas.

4. Consideraciones finales

Desde su constitución a la fecha, las TET han pasado por diferentes etapas: inicialmente fueron tecnologías que experimentaron un fuerte crecimiento y expansión de la mano de una política institucional orientada a promoverla, para luego “*amesetarse*” por redefiniciones en sus objetivos. Este proceso de transición incidió en la configuración de las tecnologías y en el perfil que adquirieron las mismas.

En el caso de los CRU, sólo el que funciona en la ciudad de General Pinedo (provincia de Chaco) alcanzó un desarrollo acorde al proyecto originalmente pensado. Su particular dinámica de funcionamiento obedece al decisivo sostenimiento del gobierno local y a su apuesta por el dictado de carreras universitarias en la localidad como estrategia de desarrollo local. Esto no ocurrió con los restantes CRU, donde los gobiernos locales han respondido de otro modo con respecto al sostenimiento de estos espacios. Inclusive, en algunos de estos municipios, el cambio de signo político ha implicado desatender la promoción del CRU. De esta experiencia se desprende que las tecnologías organizacionales, por más establecidas que estén desde el punto de vista normativo y de infraestructura, necesita del consenso social de múltiples actores ya que continuamente se construye y reconstruye su funcionamiento en términos socio-técnicos. Así, las alianzas políticas constituyen un elemento clave que no debe soslayarse en el diseño de políticas de expansión territo-

6 De acuerdo a la Resolución de Consejo Superior N°717/08 de la UNNE, toda carrera que se dicta fuera de Sede Central constituye una EA, con excepción de las ofertas permanentes.

rial, especialmente cuando se piensan las mismas como unidades de cogestión con otras instituciones.

Asimismo, el cambio en la política institucional con relación a las TET basadas en la presencialidad en la UNNE ha instalado una nueva dinámica, principalmente en un contexto de escasez presupuestaria y de discontinuidad con los acuerdos locales. En sus orígenes primaba una dinámica “*aguas abajo*” por cuanto la promoción de las carreras en los CRU se realizaba a nivel central. Con el tiempo esta dinámica se modificó, instituyéndose una dinámica “*aguas arriba*” en tanto las gestiones se deben realizar desde los CRU a Sede Central. Este tipo de dinámica requiere de un perfil profesional al frente del CRU no sólo con competencias académicas sino también de gestión institucional, de negociación y consenso.

Otro tipo de TET basadas en la presencialidad son las EA. Las mismas no han perdido vigencia por cuanto resulta de competencia exclusiva de las Unidades Académicas. Algunas de estas unidades han adquirido una importante trayectoria de expansión territorial, cubriendo las cuatro provincias del NEA. En líneas generales, son las carreras más tradicionales las que mejor se insertan en el territorio. Más allá de la necesidad de organizar este tipo de tecnologías organizacionales (especialmente cuando en localidades vecinas se promueve la radicación de una misma EA), su funcionamiento en el tiempo ha permitido adquirir capacidades organizacionales, institucionales y profesionales muy importantes a la UNNE.

Al igual que los CRU, el Programa UNNE Virtual se fue reconfigurando a partir de decisiones políticas y de alianzas. La disminución de sus dimensiones (en términos del número de trabajadores) redundó en la retracción de su cobertura territorial y también en la variedad de servicios. Al respecto, se dejó de lado el trabajo orientado a la implementación de carreras virtuales, para concentrarse, casi con exclusividad, a la capacitación a docentes y la gestión de la plataforma virtual utilizada como apoyo a las carreras presenciales, decayendo, en cierto modo, el fuerte empuje inicial a los CRU. En los últimos tres años, el Programa UNNE Virtual resignificó sus objetivos iniciales, fortaleciendo las líneas que venía desarrollando y retomando las acciones orientadas a la gestión de carreras y cursos virtuales.

Es significativo mencionar la creación de espacios de Educación a Distancia en las Unidades Académicas, los cuales fueron asumiendo identidad propia y autonomía del programa central, creando nuevas lógicas y tecnologías organizacionales como respuestas a necesidades de la institución y como materialización de alianzas entre los actores.

Como conclusión, la revisión de la trayectoria de las TET de la UNNE nos permite pensar que las tecnologías no son estáticas y mucho menos que su desarrollo

es un recorrido lineal. Caso contrario, tal como lo indicamos más arriba, las tecnologías se construyen social a partir del intercambio de diferentes grupos sociales relevantes. La definición del funcionamiento de una determinada tecnología en un momento socio-histórico determinado puede variar en otro contexto, como ocurrió con las TET. Ahora bien, resulta un desafío analizar la resignificación de estas tecnologías desde una universidad que tiene bases fundacionales ligadas a la expansión regional, la cual se ha visto interpelada por otras instituciones de educación superior que se incorporan al escenario regional.

Lo antes expuesto hace necesario replantear la expansión territorial en tiempos de tecnologías digitales y nuevas presencialidades, de educación flexible y lectores multipantallas, con miras a asegurar la accesibilidad a la educación superior.

Pensar en las TET es pensar en política y acuerdos institucionales que favorezcan su sostenimiento en el tiempo, garantizando calidad y equilibrio en su funcionamiento.

Bibliografía

- Bijker, W.** (2005) ¿Cómo y por qué es importante la tecnología? En: *REDES*, vol. 11, N° 21, pp. 19-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/907/90702101.pdf>
- Castells, M.** (2009) *Comunicación y Poder*. Madrid: Alianza
- García, L.; Zelaya, M.; Di Marco, M. C.** (2010) "Las universidades regionales argentinas entre la crisis del estado social y el auge del neoliberal. Un estudio de caso Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires", en *Cuadernos de Educación*, año VIII - N° 8 - octubre, pp. 283-296.
- Marano, G.** (2010) ¿Hacia una universidad pulpo? La apertura de sedes: expansión, tramas políticas y mercado universitario. *Revista Argentina de Educación Superior*, año 2. N°2, Octubre 2010, pp. 11 a 36.
- Osorio, C.** (2002) Enfoques sobre la tecnología, en *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, número 2, enero-abril, OEI.
- Pérez Rasetti, C.** (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 Superior del MERCOSUR*, N°2, pp. 8 a 32.
- Quintanilla, M.** (1998) Técnica y cultura. En: *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, Volumen XVIII, número 3, OEI. Recuperado de: www.oei.es/historico/salactsi/teorema03.pdf

Thomas, H. (2008). “Estructuras cerradas versus procesos dinámicos: trayectorias y estilos de innovación y cambio tecnológico”. En Thomas, H. y Buch, A. (co-ods.), *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología* (217-262). Bernal: Editorial de la UNQ.

Thomas, H.; Fressoli, M. y Lalouf, A. (2008): Introducción, en Thomas, H. y Buch, A. (coords.), *Actos, actores y artefactos. Sociología de la Tecnología* (9-17). Bernal, Editorial de la UNQ.

Documentos institucionales de la UNNE

Resolución N° 185/01 CS - Creación del Programa UNNE Virtual

Resolución N° 717/07 CS – Creación de Extensiones Áulicas

Resolución N° 716/07 CS – Creación de Centros Regionales

Resolución N°1186/09 CS – Creación de Centros de Apoyo Universitario

Formación en Psicología Ambiental desde un marco virtual: Promoción de estrategias de intervención en el ámbito universitario

GABRIELA CASSULLO

ROMINA CABALLERO

JÉSICA FAVARA

LAURA PERALTA

psicoverde@psi.uba.ar

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA).

Introducción

La Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO, a fines de los 90 priorizó la función formadora de la Educación Superior, la cual afronta en la actualidad las vicisitudes de nuestro mundo, así como las personas que lo habitan. La investigación, como también los desarrollos de extensión universitaria en la universidad pública, participan al momento de garantizar las funciones de servicio a la sociedad pregonadas por la UNESCO (1998). Entre las demandas sociales presentadas en la mencionada Declaración, se encuentra la del deterioro del medio ambiente. En nuestra vida cotidiana es cada vez más evidente el atravesamiento de las cuestiones ambientales en la mayoría de los ámbitos en los cuales las personas se encuentran insertas. La introducción de contenidos ambientales en los diversos niveles educativos, el amplio tratamiento en los medios de comunicación social, el influyente papel de los movimientos sociales ecologistas, la creciente preocupación por un consumo ecológicamente responsable, la protección de extensos espacios naturales, o las campañas institucionales para la adopción de comportamientos sociales respetuosos en la conservación de un recurso natural o en la mejora de la calidad ambiental de nuestra comunidad, pueden ser algunos ejemplos significativos de esta afirmación. Consecuentemente en las últimas décadas la preocupación por el deterioro progresivo del ambiente ha ocupado el centro de las investigaciones en el marco de diversas disciplinas. (Cassullo, Caballero, Colombo, Favara, Rusca, Peralta y Gresia, 2016)

Es mucho lo que la psicología, especialmente la Psicología Ambiental (PA) puede contribuir al estudio de las variables ambientales desde la perspectiva de la in-

teracción sujeto-ambiente. Se centra en explorar las conductas causantes del deterioro ambiental o, por el contrario, de aquellas que permiten la conservación del entorno. Dicha disciplina entiende al ambiente como un todo que rodea a las personas, mientras que la Psicología Ambiental lo hace con un carácter sociofísico (AragonesyAmérigo, 2010). Se puede afirmar que si bien la Psicología Ambiental a nivel internacional ha sido ampliamente desarrollada, independientemente de otras disciplinas, a la fecha es un área vacante dentro de los planes de estudio que poseen las carreras relacionadas con la salud mental en Argentina.

Haciendo especial hincapié en que tanto las personas, como los grupos y las colectividades por medio de acciones y conductas que ejercen sobre el entorno que los rodea transforman el espacio, lo modifican dejando en él una marca, una “huella” propia, es decir, señales cargadas simbólicamente se puede sostener la participación y el compromiso por parte de los estudiantes. Por medio de la acción, las personas incorporan el entorno en sus procesos cognitivos y afectivos de manera activa y actualizada. Dichas acciones le adjudican al espacio significado individual y social, a través de los procesos de interacción (Pol, 1996; Pol, 2002). Mientras que por medio de la identificación simbólica, la persona y el grupo se reconocen en el entorno, y mediante procesos de categorización del yo –en el sentido de Turner (1990), las personas y los grupos se autoatribuyen las cualidades del entorno comodefinitorias de su identidad (Valera, 1997). Al generar una identidad el estudiante se forma y conforma un tipo de pensamiento.

En lo que respecta a la actualidad, progresivamente los métodos de enseñanza se van actualizando y renovando, abandonando los estilos tradicionales, donde los estudiantes acudían a un aula física, sino que se imponen cada vez más los métodos más flexibles como los suministrados por las nuevas tecnologías de la información. Es necesario destacar que al variar los métodos de enseñanza en el proceso de aprendizaje lo que se prioriza y se privilegia son los intereses de los estudiantes, por sobre las aptitudes (Camilloni, 2007). Con estos antecedentes se eligieron a las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) como herramienta para el suministro y dictado del Seminario, desarrollándose de forma completamente virtual. Asimismo, dicha elección se justifica en que el hecho de que las nuevas tecnologías poseen un efecto multiplicador (Terigi, 2012) ya que las mismas facilitan el acceso el acercamiento de numerosos estudiantes de distintos lugares y edades. Cabe destacar que esta modalidad de educación cuenta con el beneficio de la accesibilidad y la flexibilidad frente a la elección de “conectarse” para cursar. Dicha flexibilidad también dificulta el conectarse en tiempo real con los pares y los docentes, ya que cada uno construye su propio cronograma. Para facilitar el acercamiento

se realizaron foros de apoyo y salas de chats previamente planificadas. Estos dispositivos funcionaron como método de integración y difusión de conocimiento, en tanto permiten a los estudiantes integrar la nueva información con conocimientos previos para arribar a una mayor comprensión (Litwin, 2008). Las tecnologías se constituyen en medios y recursos didácticos, implementados por los profesores creando un entorno diferente y propicio para el aprendizaje.

Este Seminario se impulsa como una actividad propuesta desde el Programa Psicoverde, Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología, UBA, con el fin de formar y promover en los estudiantes y graduados acciones tendientes al cuidado y concientización ambiental, tanto de los espacios públicos y compartidos como lo es la Facultad como los propios. Por un lado el Programa se ocupa de fomentar el descarte diferenciado de todos aquellos residuos que pueden ser reciclados. Estos materiales son luego recolectados por recuperadores urbanos pertenecientes a cooperativas de la zona. De esta manera, se reduce la cantidad de desperdicios derivados a los rellenos sanitarios, se generan nuevas fuentes de trabajo genuino y se reinserta materia prima al sistema productivo. Por el otro de generar diversas actividades destinadas a los actores de la Facultad que les permitan conocer teóricamente y experimentar empíricamente las intervenciones desde la Psicología ambiental. Inspirados en esto último es que se diseñó dicho seminario virtual.

Objetivo

El propósito de este trabajo es presentar la experiencia de un Seminario virtual de Introducción a la PA llevado a cabo a través de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Estructura y funcionamiento del Seminario Virtual

Dirigido a estudiantes avanzados y graduados de la Facultad, se diseñaron cuatro módulos. Desde lo más cercano a ellos hasta lo más específico y desconocido. Se destaca que esta propuesta generó una participación activa de los estudiantes, enriqueciendo la dinámica del curso dado que tanto estudiantes como docentes debatían críticamente las producciones de cada participante. Esta metodología elimina la verticalidad del sistema educativo tradicional fomentando el intercambio de saberes entre todos los miembros. Éstos se activaban quincenalmente, siendo las pro-

ducciones personales de los estudiantes correspondientes a cada uno de ellos visibles para todos permitiendo ser consultados en cualquier momento. Durante la cursada se fomentó el interés de cada estudiante por el tema a abordar, con consignas formuladas estratégicamente para generar el análisis crítico de problemas ambientales cotidianos a los cuales debían darles una hipotética, pero posible, solución. Esta metodología está sostenida en el deseo de estudiar como objetivo, considerando que el aprendizaje es producto del mismo (Fenstesmacher, 1989). Al finalizar los cuatro módulos hubo una instancia de trabajo final integrador en la cual debieron enfocarse en una propuesta concreta utilizando el conocimiento adquirido como una herramienta para poder dar cuenta de una solución (Feldman, 2010).

Metodología

Se analizaron 12 trabajos finales integradores del Seminario Virtual realizado desde la Secretaría de Extensión, Facultad de Psicología, UBA: “Introducción a la Psicología Ambiental”. Dichos trabajos consistieron en la elaboración de una propuesta de intervención en el marco del Programa Psicoverde de la Facultad de Psicología (UBA). Para ello, los participantes debían basarse en los diferentes materiales teóricos estudiados y trabajados en los distintos módulos del curso virtual ofrecido. El objetivo general de dicha propuesta fue promover mayor conciencia del cuidado ambiental, en el sentido amplio, de los espacios compartidos en los diferentes espacios de la Facultad de Psicología (UBA).

Experiencia

El espacio virtual del curso ofrecido devino en un dispositivo de debate en torno a la apropiación del espacio, en este caso, la Facultad de Psicología (UBA) por parte de los estudiantes y la enumeración de lo que los estudiantes consideran problemáticas ambientales de la Facultad de Psicología. Se realizó un análisis cualitativo de las propuestas efectuadas por los participantes.

A continuación, se propone una lectura basada en el reconocimiento de los problemas ambientales en dicha institución y las posibles soluciones pensadas por los estudiantes.

Contaminación visual – Sistematización de la información

Descripción del problema: entre otros aspectos, el dispositivo vehiculizó la atribución del problema de la contaminación visual a la militancia política en la Universidad (*“gente que hace política sin importarle los sacrificios de los demás” “un fuerte desincentivo que realizan unos pocos en contra de la mayoría de la población estudiantil”*, en palabras de los estudiantes). Asimismo, se advirtió el grado de intensidad y duración del mencionado problema (*“El problema no solamente está dado durante el tiempo de política sino en toda la basura que queda desparramada en las paredes, escaleras, aulas de la Facultad todo el tiempo, es constante...”*). Por otro lado, aparecen otros problemas ambientales que se vinculan con la problemática: *“paredes absolutamente sucias y llenas de pegotes realizados por algunos pocos que se dedican a pegar todo tipo de cosas sin considerar como dejar los muros en condiciones luego de levantar sus carteles”*.

Soluciones propuestas:

- *“Invitar a los mismos alumnos que presenten diseños para decorar las paredes con dibujos que combinen con un ambiente tranquilo y cómodo en todos los ambientes comunes de la Facultad de Psicología. Por ejemplo convocar un concurso para las personas capacitadas en dibujo o decoración y realizarla a través del graffiti”*.
- *“Podría dejarse espacios específicos para la política sin permitir que invadan todo el campo visual por ejemplo utilizando el campo aéreo en épocas de elecciones. O publicidades audiovisuales con pantallas mostrando videos que ellos mismos puedan crear”*.
- *“Los distintos grupos estudiantiles que se hallan en la facultad mayormente hacen uso del papel para promover sus ideas, esto se debería revertir. Si bien nadie está en contra de su exposición de ideas, en esta época hay otras formas para llegar a la gente sin tanto desperdicio y acumulación de papel por toda la facultad.”*
- *“Se sugiere Ubicar Cartelera Ambiental” , en la misma se volcarían informaciones cortas y concisas sobre pequeñas acciones que como estudiantes se pueden llevar a cabo para mejorar el cuidado del ambiente, así como también cursos de formación y direcciones de interés”*

Contaminación sonora

Descripción del problema: emerge la problemática de la contaminación sonora ligada al estrés (*“El día a día nos impide concientizarnos del efecto que los ruidos de la ciudad generan en la estabilidad socio- emocional de cada uno”*).

Soluciones propuestas:

- *“Establecer cercano a las puertas de ingreso de la facultad, sedes y demás, dos espacios semicerrados, esto es, un pequeño espacio cubierto por una manta/sábana oscura que suponga adentrarse y no lograr observar mucho más que un auricular conectado (...) la vivencia de dos sonidos distintos, que generan efectos distintos, sea en un primer momento relajación y bienestar, como en un segundo momento estrés”.*

Condiciones de hábitat

Descripción del problema: malas condiciones edilicias, falta de calefacción/ventilación (“ventanas rotas en donde es imposible soportar el frío en el invierno, bancos destruidos, bancos nuevos que no llegan a durar dos cuatrimestres por el trato de algunas personas, paredes absolutamente sucias y llenas de pegotes.”).

Soluciones:

- *“incorporación de distintas plantas, en las aulas, pasillos y en los halls. Con esta intervención se pretende lograr un equilibrio en el ambiente construido con la incorporación de algo del orden de lo natural”.*
- *“las aulas deberían estar pintadas de colores más claros para poder aprovechar al máximo la luz natural”.*

Separación de residuos en origen

Descripción del problema: si bien la Facultad de Psicología funciona un programa de separación de residuos (Psicoverde), los estudiantes aún visualizan problemáticas en torno a la separación de residuos. Señalan que los cestos de recuperación de residuos “deben ser más llamativos” (“si bien se ha propuesto el uso de tachos para la separación de residuos en la facultad, se podría jugar con la atención visual, es decir, que sean visiblemente llamativos.”) y que además “aún no se ha logrado que la mayoría de las personas que concurren a dichos establecimientos utilice los cestos de manera responsable”.

Soluciones:

- *“en lo posible tener una maseta con una planta mediana o grande al lado para, de esta manera, visibilizarlos y que llamen la atención”.*
- *“evaluación en forma de cuestionarios, tanto del alumnado como del staff docente sobre la manera en la que perciben su medio ambiente (la facultad en particular) y sus rasgos actitudinales hacia el mismo con el fin de poder reflexionar diferentes modos de aumentar el uso correcto de los cestos”; “se podrá llevar a*

cabo dicha intervención es a través de una batería de cuestionarios que será difundida a través del sitio web de la facultad y difusión en las aulas de la facultad por los miembros de Psicoverde en todas las sedes en los tres turnos de cursada así como por medio de carteles que informen de la iniciativa. Los cuestionarios podrán ser completados tanto de forma virtual en el sitio web de la facultad en la sección dedicada a Psicoverde, y de forma manual en las sedes de la facultad por los miembros del programa”.

- *“promocionar el reciclaje, por medio de la tecnología y la propaganda visual. Las herramientas utilizadas son: software y medios visuales como afiches. Código QR en distintos elementos, folletos y partes de la Facultad”.*

- *“Los talleres de reciclado de papel pueden realizarse dentro y fuera de la facultad, buscando diferentes formas de realización. El objetivo es capacitar a los destinatarios del taller para que adquieran el conocimiento y luego lo puedan transmitirlo. Aunque el taller no provocará directamente el sentimiento de apropiación del ambiente, si tendrá como resultado algún beneficio para el que lo realice a través de conductas y actitudes pro-ambientales.”*

- *“También pueden pensarse como talleres ambulantes o rodantes para que alumnos de alguna materia en particular puedan elaborar objetos con valor de uso que puedan ser necesitados en distintas instituciones en las cuales realicen determinadas prácticas según la materia (por ejemplo hogares, ONGs, centros de día, hospitales, etc.”*

Recibidas

El problema: Aparece la seguridad vinculada a las graduaciones (“el momento donde los alumnos llegan al final de la carrera universitaria, fiesta que considero peligrosa ya que he visto festejar a familias llegando hasta la mitad de la calle Hipólito Irigoyen donde los colectivos pasan casi rozando las espaldas de las personas”).

Soluciones propuestas:

- *“El Rincón del Egresado”, un espacio dentro de la misma facultad que podría ser al lado del Laboratorio en una terraza que existe sin uso preparada para que los alumnos que se reciben puedan subir a festejar allí protegidos y a la vez sin necesidad de que se destruya año a año la fachada de nuestra casa de estudios.*

Residuos tecnológicos

El problema: la problemática de los residuos electrónicos/tecnológicos aparece como un problema local a nivel del país (“el país aún no cuenta con una infraes-

estructura ni con un marco legal para la recolección, reutilización, reciclado de este tipo de “residuos”. Y más aún, no cuenta con medios de información eficaces para concientizar a los ciudadanos sobre qué hacer con estos productos obsoletos”). Dicha conceptualización da cuenta de la dificultad de los estudiantes para recortar problemas inherentes a su lugar de estudio y por lo tanto de la apropiación del espacio.

Soluciones propuestas:

- *“Motivar a que la comunidad académica comience a reciclar los desechos tecnológicos que genera la facultad”.*
- *“que la misma facultad sea un punto de recepción donde los estudiantes y docentes puedan llevar sus residuos tecnológicos. Luego, estos residuos podrían ser trasladados, con el sostenimiento económico y logístico gubernamental, a centros de reciclaje para su recuperación”.*

Transporte

El problema: nuevamente aparece un soslayamiento con un problema esta vez de escala global, como lo es la contaminación del aire debido a la utilización de medios de transportes individuales motorizados (*“La contaminación vehicular del aire produce efectos nocivos para la salud humana. Las emisiones procedentes de los escapes de los vehículos contienen monóxido de carbono, hidrocarburos y óxidos de nitrógeno que son liberados a la atmósfera en importantes cantidades; son los componentes del “smog oxidante fotoquímico” “las zonas urbanas más pobladas son las que sufren la mayor contaminación de este tipo, La Ciudad Autónoma de Buenos Aires es una de ellas”).*

La solución:

- *“Colocación de diversos afiches, posters informativos torno a las consecuencias del uso cotidiano los medios de transporte individuales, sean motos o vehículos. La colocación de información supone la lectura y asimilación de nueva (o reiterada) información”.*
- *“Otra intervención posible supone la aplicación de carteles informativos que incentiven el “carpooling”, utilizando blogs y redes sociales.*
- *“Promover uso de transporte públicos y bicicleta.”*

Ahorro energético

El problema: Se menciona al consumo de energía eléctrica y la obtención de este recurso como un problema vigente (*“en nuestra Facultad; las luces, los ventiladores e incluso la calefacción durante la época invernal continúan encendidas*

luego de que el aula haya quedado desocupada" "no hay carteles que alerten sobre la necesidad de apagar los artefactos eléctricos que ya no se usan, o sobre la necesidad de colaborar con el medio ambiente aunque más no sea ante el temor de ver esfumarse el presupuesto universitario").

La solución:

- *"Generalmente es un paso que da otro, colocando un cartel que llama la atención. Llama a hacer algo no difícil, no imposible, pero si no pensado: apagar la luz cuando no se use. Algo a lo que no estamos acostumbrados. Lograr esa costumbre lleva a la repetición, hasta consolidar la conducta nueva, hacerla propia. Así se cambian hábitos que resultan obsoletos"*

- *"Modificar las costumbres de todos, los lugares de todos. Hacer de ese cambio un estilo de vida. Modificar el ambiente y ser modificado por él no es gratuito."*

Consumo

El problema: Como problemática actual los estudiantes identificaron el uso de vasos de telgopor utilizados en gran medida en dicha población (*"Si bien desde hace un tiempo existen los contenedores de residuos diferenciales para separar aquellos que son reciclables de los que no, esta intervención está enfocada desde la prevención primaria, como una forma de mitigar la problemática de la cantidad de residuos que se genera"*). Otra problemática detectada son los volúmenes de papel utilizado por los estudiantes.

La solución:

- *"Promover e incentivar el uso de la taza térmica en los estudiantes de Psicología, con el fin de reducir la cantidad de residuos que genera el uso de los vasos descartables de telgopor. "Modificar las costumbres de todos, los lugares de todos. Hacer de ese cambio un estilo de vida. Modificar el ambiente y ser modificado por él no es gratuito."*

- *"Apuntes, fotocopias y demás últimamente se está viendo que se donan para aquellos que recién cursan es una buena idea para promover la economía y el reciclado. Como también promover el uso de plataforma de materiales digitales, que muchos alumnos aún no están enterados."*

Información sobre la Psicología Ambiental

El problema: El conocimiento sobre las acciones y temáticas relacionadas escasamente suministradas en la facultad presenta una problemática a querer resolver. *(Los individuos sólo realizan conductas ambientalmente responsables cuando*

están suficientemente informados sobre la problemática ambiental, se encuentran motivados hacia ella y, además, se ven capaces de generar cambios cualitativos, están convencidos de la efectividad de su acción y de que ésta no les generará dificultades importantes. El objetivo de la educación ambiental es que se tenga información sobre la problemática ambiental para generar una mayor actitud positiva y así generar acción a favor del medio ambiente.”)

La solución:

- *“Implementación de un stand transitorio en ambas sedes para realizar una invitación a participar de dos talleres didáctico/presenciales y una actividad de cierre”*

Conclusiones

La propuesta del Seminario virtual, funcionando desde el campus universitario, funcionó como una herramienta útil facilitadora de construcción del saber y el hacer y del aprender compartiendo saberes junto a otros. Las producciones permitieron identificar a la Facultad como un espacio en donde se esperan resolver diferentes problemáticas ambientales que exceden dicha dimensión de análisis. A su vez, el programa Psicoverde es posicionado como el vehiculizador de la resolución de todos esos problemas ambientales. Posiblemente al tratarse del único espacio institucional dedicado especialmente tanto a la intervención como al estudio de la interacción de los actores con el entorno de la Facultad.

Existe, también, una dificultad para pensar en la apropiación del propio espacio de estudio. De allí la importancia para el Programa Psicoverde de continuar fomentando a través de diversos disparadores y actividades la conexión con los ambientes tanto compartidos como propios.

Bibliografía

Aragonés, Juan Ignacio y Amérigo, María(2010). *Psicología Ambiental*. Madrid: Pirámide.

Camilloni, Alicia (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Cassullo, Gabriela; Caballero, Romina; Colombo, Clementina; Favara, Jéscica; Rusca, Irene; Peralta, Laura y Gresia Beatriz (2016) *Psicología y Ambiente. ¿Cómo puede contribuir la psicología a los desafíos del desarrollo sus-*

tentable? *Intersecciones Psi* Año 6, Vol 18. Recuperado de http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=388:psicologia-y-ambiente-icomo-puede-contribuir-la-psicologia-a-los-desafios-del-desarrollo-sustentable-gabriela-casullo&catid=15:actualidad&Itemid=1

Feldman, Daniel (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Fenstermacher Gary D. – Wittrock, Merlin (1989). La investigación de la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos. México: Paidós. Capítulo 3 “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”.

Litwin, Edith (2008). *El oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós

Pol, Enric (1996)

Pol, Enric (2002) “The theoretical background of the city-identity- sustainability Network”, *Environment and behavior*, 41(1), 8-25.

Terigi, Flavia (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Santillana.

Turner, John (1990). *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata

Valera, Sergi (1997) *Psicología ambiental: Bases teóricas y epistemológicas*. En I. Iñiguez y E. Pol (comps) *Cognición, representación y apropiación del espacio*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

La multi alfabetización en la formación de los estudiantes en la Universidad Nacional de Lanús

ADELA CASTRONOVO

acastro@unla.edu.ar

Universidad Nacional de Lanús - UNLA

Introducción

Los estudios que vienen desarrollándose en las últimas tres décadas sobre las distintas alfabetizaciones llevada adelante en ámbitos de la educación superior, hacen hincapié, por un lado, en la condición múltiple de dichas alfabetizaciones, y por otro, en la condición plural y continua de la educación. El concepto de multialfabetización, aparece como profundamente ideológico y como un campo de enfrentamientos teóricos de notable actualidad.

La avanzada sociedad de la información, con su consecuente explosión de producción y accesos a la misma y el amplio desarrollo existente en el campo digital, han puesto en foco nuevas problemáticas tales como el concepto de autor en la web, las consideraciones ético políticas para la evaluación de las fuentes de información y su uso, y el desarrollo del pensamiento crítico ampliando así el concepto de inclusión educativa.

En la actualidad, el equipo viene desarrollando un proyecto de investigación denominado *Alfabetización académica, informacional y digital: trabajo conjunto e integración curricular en el desarrollo de competencias en la comunidad universitaria. El caso de la Universidad Nacional de Lanús*. El proyecto se ha presentado y aprobado en la convocatoria Amílcar Herrera 2015 a través del Instituto de Problemas nacionales de la UNLa. Su Directora es Adela Castronovo; Co-directora Alejandra Santos y participan: Elvira Lofiego, Diego Picotto, Javier Areco, Cecilia Sagnol, Cecilia Curti Frau y Carlos Sibilla.¹

En el proyecto, se considera relevante conocer las diferentes maneras en que se relacionan las tres alfabetizaciones: académica, informacional y digital en las prácticas docentes y en los trayectos formativos de los estudiantes de la UNLa. Las acciones llevadas a cabo desde la Dirección de Pedagogía Universitaria, la Dirección de Biblioteca y Servicios de Información Documental, ambas dependientes de la

1 El equipo tiene una conformación multidisciplinaria que toma como eje las tres alfabetizaciones.

Secretaría Académica y la Dirección de la Licenciatura en Tecnologías Digitales para la educación, dependiente del Departamento de Planificación y Políticas Públicas, ponen esta cuestión en el centro del debate tanto en la formación estudiantil, como en la capacitación permanente del plantel docente.

Las preguntas que surgieron en los primeros pasos de la formulación del proyecto fueron:

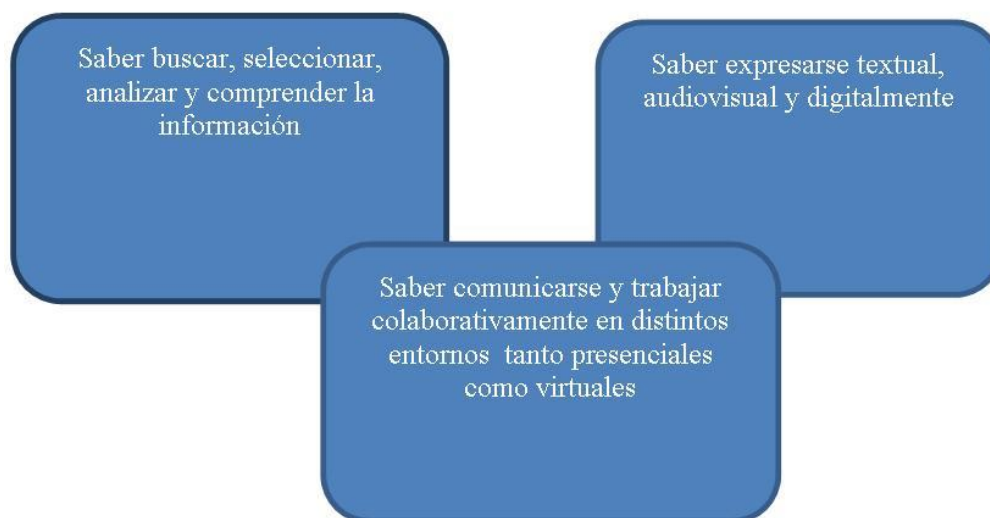
¿De qué manera se desarrollan en los estudiantes las estrategias de búsqueda, tratamiento, selección y uso de la información? Qué actores institucionales y áreas de la universidad intervienen?

¿En qué instancias de la trayectoria estudiantil aparece la alfabetización digital y cómo lo ha asumido la UNLa desde el comienzo de las actividades académicas?

¿En qué medida se han llevado adelante espacios y acciones de lectura y escritura vinculados con la alfabetización académica? ¿Cuánto contribuyen esas acciones en la formación de nuestros estudiantes?

¿De qué manera se entrecruzan estas distintas alfabetizaciones en las prácticas de enseñanza en las distintas carreras y en los espacios curriculares transversales?

Siguiendo a Área Moreira, se identifican tres ámbitos de competencias en el aprendizaje de los estudiantes:



Las prácticas docentes de la multialfabetización deben redefinirse en función de la alfabetización plena y un salón de clases debiera ser un centro de recursos múltiples que le proporcionen a los estudiantes, variadas experiencias con la cultural y sus distintas formas de codificarla y difundirla.

Metodología

1.-Exploración bibliográfica: esta investigación presenta la apertura a un debate teórico conceptual acerca de las distintas posiciones y perspectivas sobre la alfabetización informacional, la alfabetización digital y la alfabetización académica. Resulta relevante, entonces, la exploración de autores y documentos provenientes de dichas posiciones y el tratamiento conjunto por los integrantes del equipo cuyas procedencias, teniendo en cuenta su formación académica y su rol en la institución, es diferente. La exploración abarcará los distintos soportes e incluirá la normativa y la legislación que enmarca la problemática.

2.-Entrevistas en profundidad: se realizarán entrevistas a referentes de las áreas involucradas en la toma de decisiones de los lineamientos institucionales, así como a Directores de carrera y docentes que estén vinculados al tema objeto de estudio

3.-Análisis de estrategias compartidas y su impacto en la trayectoria académica de los estudiantes: se estudiarán las estrategias utilizadas institucionalmente y por docentes de las diferentes carreras para el desarrollo de las competencias incluidas en las multi-alfabetizaciones. Del mismo modo, se sistematizarán las prácticas conjuntas llevadas adelante por las Direcciones involucradas en el proyecto. Especialmente, se realizará la sistematización de las acciones de alfabetización informacional llevadas adelante por la Biblioteca Rodolfo Puiggrós con estudiantes y docentes de las carreras de grado y posgrado de la UNLa.

4.- Análisis de las reformas curriculares a la luz de las alfabetizaciones múltiples: los planes de estudio de las distintas carreras desde el comienzo de la actividad académica de la UNLa y las modificaciones de dichos planes en 2015, en el marco de las Resoluciones de CS N° 107/13 y 222/13 serán analizados para visibilizar la presencia a las distintas alfabetizaciones en dichos contextos.

4.1.-Relevamiento de los perfiles de egresados de los planes de estudio revisados en 2015 y 2016 para establecer de qué manera las carreras piensan a sus graduados en función de las competencias vinculadas con la multialfabetización. Se utilizaron aquí cuatro dimensiones de análisis: Instrumental, cognitiva, comunicativa y axiológica, siguiendo lo propuesto por Área Moreira.

1. Dimensión Instrumental	Saber acceder y buscar la información	Adquirir las habilidades instrumentales para la búsqueda de información y uso de la tecnología
2. Dimensión cognitiva	Saber transformar la información en conocimiento	Saber plantear problemas, analizar e interpretar con significado la información
3. Dimensión comunicativa	Saber expresarse, difundir información y comunicarse	Disponer de las habilidades y conocimientos para crear documentos con variados lenguajes y comunicarse con otros
4. Dimensión axiológica	Saber usar democrática y éticamente la información	Adquirir actitudes y valores éticos y críticos sobre las tecnologías, el conocimiento y la comunicación

4.2.-Relevamiento de la alfabetización digital en cada una de las carreras en función de los recorridos formativos de módulos de Informática² seleccionados por cada carrera

4.3.-Relevamiento de los espacios de alfabetización académica incorporados en los planes de estudio

En los planes de estudio resultado de la Revisión Curricular 2015, se buscará relevar los componentes de un curriculum multialfabetizador

	Fundamentación	Objetivos	Contenidos Mínimos	Metodología de la Investigación	Espacios de lectura y escritura	Módulos de Informática
Uso variado y equilibrado de la lectura y la escritura para acceder, producir y transformar el conocimiento en prácticas alfabetizadoras.						

²El Área de Idiomas e Informática pone a disposición de los estudiantes los siguientes módulos de Informática: 1. Herramientas básicas de uso de la computadora, 2. Procesador de texto, 3. Planilla de cálculo 1, 4. Planilla de cálculo 2, 5. Administrador de Base de Datos, 6. Presentaciones, 11. Programa Estadístico para las Ciencias Sociales 1, 12. Programa Estadístico para las Ciencias Sociales 2, 13. Diseño de páginas web. 14. Formación de usuarios de la Biblioteca Rodolfo Puiggrós, 15. Bibliotecas digitales y acceso a sistemas de información académica, 16. Búsqueda en Internet, 17. Aplicaciones móviles, 18. Herramientas de trabajo colaborativo online

Diversas situaciones para investigar						
Aplicación de habilidades críticas						
Distintos contextos para aprender, interpretar y producir textos que utilicen sistemas semióticos individuales y combinados						
Oportunidades para aprender, interpretar y producir textos impresos electrónicos y espontáneos						

5.- Encuestas a estudiantes cursantes de los Talleres de Trabajo Final Integrador para indagar en qué tramos de su formación le fueron brindadas aquellas herramientas necesarias para la elaboración de su Trabajo Final Integrador que acredita la finalización de sus estudios de grado. Consideramos que los estudiantes que comienzan la elaboración de su Trabajo Final Integrador ponen en juego las herramientas vinculadas a la alfabetización académica, por tener que escribir un texto con los requisitos formales de la academia, la alfabetización informacional, por tener que buscar y procesar información, sabiendo relevar y citar fuentes confiables y la alfabetización digital, por tener que hacer uso de las herramientas informáticas indispensables para la presentación formal de un Trabajo de estas características. La encuesta busca relevar la disponibilidad de dichas alfabetizaciones y establecer en qué períodos e instancias de su trayectoria formativa se fueron apropiando de ellas.

6- Entrevistas a docentes de los Talleres de Trabajo Final Integrador. Por las razones desarrolladas en el punto anterior, el equipo considera que los docentes a

cargo de los Talleres de TFI pueden dar cuenta de las competencias de las que disponen los estudiantes en el tramo final de sus carreras.

7.- Entrevistas a directores de carrera teniendo en cuenta los componentes de un currículum multialfabetizador desarrollado por Anstey. Es de interés del equipo analizar con el responsable del diseño y gestión de cada una de las carreras, en qué instancias y espacios se desarrollan las competencias enunciadas en el perfil de egresado y también aquellas de las que da cuenta la grilla curricular pero no se encuentran detalladas. Por ejemplo, las carreras que incluyen Talleres de Lectura y escritura pero no explicitan el aporte de ese espacio curricular en la formación de los estudiantes.

Objetivos

El objetivo principal es indagar sobre las estrategias de integración de alfabetizaciones múltiples: alfabetización informacional, alfabetización académica y alfabetización digital, así como conocer las manifestaciones de la pedagogía de la multi alfabetización y la vinculación de los diseños curriculares con lo que se concibe como currículum multialfabetizador.

Objetivo general

- Indagar sobre las estrategias de integración de alfabetizaciones múltiples: alfabetización informacional, alfabetización académica y alfabetización digital

Objetivos específicos

- Analizar las prácticas institucionales que contribuyen al desarrollo de competencias vinculadas a las tres alfabetizaciones objeto de estudio
- Conocer los niveles de visibilización de las mencionadas alfabetizaciones en los diseños curriculares pregrado, grado y posgrado.
- Evaluar las acciones llevadas a cabo hasta la fecha en los diferentes ámbitos de la Institución de acuerdo a las prácticas y destinatarios
- Considerar el rediseño de posibles líneas de política y acción institucional

Marco Teórico

Las primeras aproximaciones conceptuales al tema, en las primeras etapas del proceso investigativo, permitieron realizar un abordaje de las diferentes alfabetiza-

ciones, de las que nosotros recuperábamos como sustanciales la académica, la informacional y la digital.

Según Vázquez, E (2015), podemos encontrar:

alfabetización bibliotecaria;

alfabetización en medios;

alfabetización de redes: sinónimos – alfabetización en Internet, hiperalfabetización;

alfabetización digital: sinónimo – alfabetización en información digital.

Existen dos escuelas importantes de pensamiento que emergen de la relación entre estos dos campos de convergencia – alfabetización mediática y alfabetización informacional.

Algunos consideran que la alfabetización informacional es un campo de estudio más amplio, en dónde la alfabetización mediática forma parte de esta, mientras que para otros, la alfabetización informacional es solamente una parte de la alfabetización mediática, la cual se ve como un campo más amplio. Sin embargo, un grupo internacional de expertos convocados por la UNESCO ha señalado las diferencias, así como también las relaciones entre los medios y los otros proveedores de información. Tomemos en cuenta las siguientes terminologías que utilizan varios expertos en el mundo:

Alfabetización mediática

Alfabetización informacional

Alfabetización en libertad de expresión (LDE)

Alfabetización en libertad de información (LDI)

Alfabetización bibliotecaria

Alfabetización de noticias

Alfabetización computacional Alfabetización en Internet

Alfabetización digital

Alfabetización cinematográfica

Alfabetización en juegos³

Para la UNESCO; la alfabetización informacional faculta a la persona, cualquiera que sea la actividad que realice, a buscar, evaluar, utilizar y crear información para lograr sus objetivos personales, sociales, laborales y de educación. Las personas que dominan las bases de la información son capaces de acceder a información relativa a su salud, su entorno, su educación y su trabajo, así como de tomar decisiones críticas sobre sus vidas.

3 Wilson (2011)

Estas reflexiones se vinculan con lo que, genéricamente, podríamos llamar alfabetización académica, entendiéndola, junto con Paula Carlino, como el proceso por el cual “se llega a pertenecer a una comunidad científica, profesional o académica en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso”; una pertenencia, entonces, fundada en el desarrollo del conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la producción y análisis de textos propios del espacio universitario.

En el análisis de los primeros pasos dados respecto al concepto de alfabetizaciones múltiples, Área Moreira considera a la alfabetización audiovisual, analizar y producir textos audiovisuales; la alfabetización tecnológica o digital, desarrollar las habilidades para el uso de la informática en sus distintas variantes tecnológicas y la alfabetización informacional: desarrollar las competencias y habilidades para saber usar información en función de un propósito.

Esto lo conduce al concepto de Multialfabetización, ya que en una sociedad multimodal debe prepararse y cualificarse al alumnado ante los múltiples medios y lenguajes de la cultura del tiempo actual con un planteamiento integrado de los distintos alfabetos.

En un segundo momento, el concepto que va tomando fuerza es el de *multialfabetización*, tomando la posición de Cope y Mary Kalantzis.

Estos autores definen el concepto de multialfabetización como “una aproximación a la alfabetización centrada en las variaciones, en el uso del lenguaje según las distintas situaciones sociales y culturales, y la multimodalidad intrínseca de las comunicaciones, especialmente en el contexto de los nuevos medios existentes hoy.” (2009)

El trabajo planteado por estos autores identifica dos ejes a los cuales la multialfabetización da respuesta, en oposición a la alfabetización tradicional:

- La multiplicidad de canales y medios de comunicación, así como la variedad de formatos de texto.
- El incremento de situaciones de diversidad cultural y lingüística en un mundo globalizado en que las culturas se interrelacionan.

Se utiliza el término multialfabetizaciones para referirse a los aprendizajes y competencias necesarios para la comunicación multimodal propia de una sociedad tecnológica, global y con diversidad cultural y social. Hablar de multialfabetización es reconocer el papel activo del alumno en la creación de significado e implica una pedagogía más productiva, relevante, innovadora, creativa y emancipatoria, al decir de Cope y Kalantzis.

Una tercera etapa de construcción conceptual, nos posiciona con dos ideas fuerza, la pedagogía de la multialfabetización y el curriculum multialfabetizador:

a) Pedagogía de la multialfabetización

Para el New London Group, (NLG) quienes comenzaron a utilizar este concepto en 1996, la propuesta clave de la multialfabetización consiste en su pedagogía, en permitir que se abra el espacio educativo al estudio de cualquier tipo de discurso teniendo en cuenta la realidad comunicativa. Esto significa dejar de privilegiar el texto escrito y las modalidades estándares de la lengua para dar paso a la multiplicidad de discursos y la integración de los estudiantes a la vida pública, comunitaria y económica.

Una pedagogía de la multialfabetización requiere de cambios en las políticas, de modificaciones en los formatos de evaluación, de compartir el conocimiento y la información y de establecer vínculos entre la historia y el futuro.

Una pedagogía orientada a las alfabetizaciones múltiples implica la enseñanza de un espectro variado de habilidades: de pensamiento, de conducta y habilidades sociales. (López Valero, 2015)

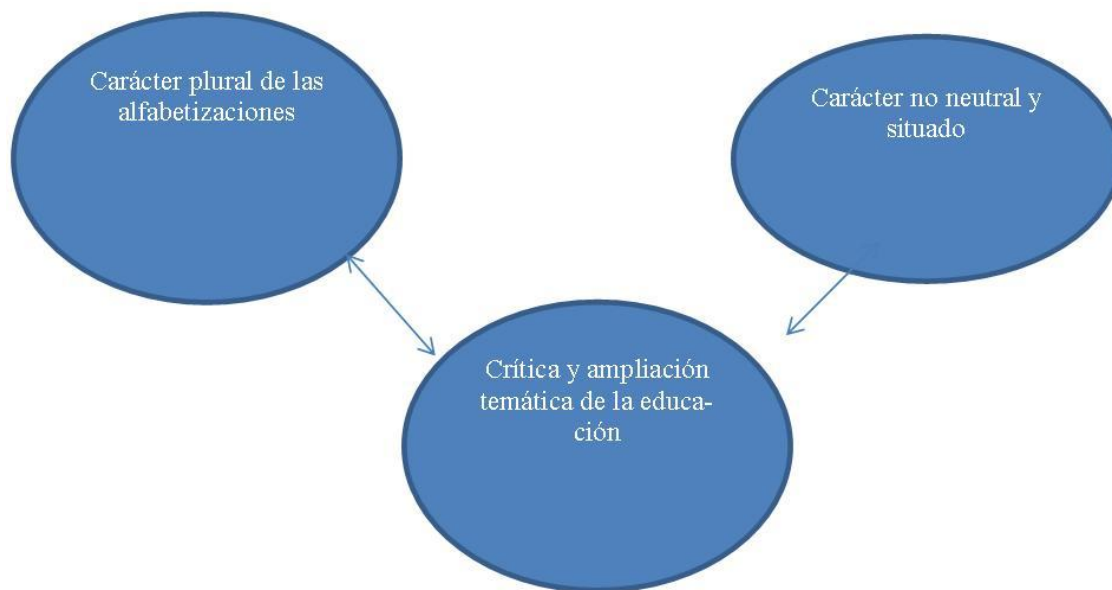
Pensar en una pedagogía de la multialfabetización implica tener en cuenta que todas las formas de representación deben ser tenidas considera como procesos dinámicos y en donde los protagonistas son los creadores de sentido y no solo reproductores. Por tanto, una pedagogía de la multialfabetización será, necesariamente, más productiva, innovadora, creativa, transformadora y, al decir de Cope y Kalantzis (2009), quizá emancipadora.

Una pedagogía de la multialfabetización, necesita un curriculum que forme profesionales con herramientas para experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar, de tal manera que pueda abrir las puertas a una sociedad en donde la diversidad se agudiza a cada momento.

“Lo que está en juego no es solamente cambiar unos materiales educativos del pasado (los libros en textos de papel) por otros sofisticados tecnológicamente, sino formar adecuadamente al alumnado como ciudadanos cultos, críticos y preparados para afrontar las incertidumbres y características multimediáticas del siglo XXI; y ello significará cambiar las formas de enseñar, así como replantear y redefinir qué significa educar para una cultura compleja” (Área Moreira, 2015)

Hablar de estas nuevas conceptualizaciones en un doble sentido significa hablar de: Nuevos estudios y Nuevas prácticas

The new London group (2000), reivindica el carácter crítico y político de la educación, a la vez que pone el énfasis en los procesos de producción, tanto para profesores como para estudiantes, más que en los de recepción, consumo o análisis.



Las alfabetizaciones digitales se nos muestran como uno de los grandes problemas educativos actuales: en un mundo cada vez más digitalizado, la idea misma de ser competente en las nuevas prácticas letradas está sometida a la tensión entre los nuevos medios y sus nuevas maneras de significar y comunicar y, por otra parte, a unas prácticas educativas muchas veces todavía pensadas para una sociedad que ya se ha transformado profundamente.

Existe una cuestión didáctica sobre cómo enseñar los conocimientos básicos necesarios para moverse en un mundo que incorpora, cada vez más, entornos de aprendizaje virtual y productos multimedia, teléfonos móviles con capacidades textuales, multimedia y de utilización de Internet, así como un conjunto de tecnologías en evolución y expansión constante.

Repensar la alfabetización, más como prácticas letradas que únicamente se vinculan con cómo aprender a leer y escribir, pensarlas como un proceso y no sólo como un estado y enfatizar su carácter múltiple y, sobre todo, su dimensión social, son los cambios principales que han acontecido. (Rodríguez Illera, 2004)

La pedagogía de la multialfabetización, de acuerdo a los aportes del NLG, combina elementos cognitivos y sociales para la enseñanza y aprendizaje de la escritura y lenguaje, en diversos textos y formatos asociados con la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación. Esto se produce permitiendo o contribuyendo a que los maestros, pero principalmente los alumnos se adapten óptimamente a los cambios sociales y organizacionales del mundo contemporáneo; diversidad cultural, nuevos y diferentes estilos de trabajo (de modo, forma y lugar), que estén

en capacidad de tener una comunicación intercultural, comprender, asimilar, apropiarse e introducirse efectivamente en el mundo del trabajo con sus diversos cambios tecnológicos y lingüísticos.

Solo una pedagogía dinámica permite el equilibrio entre el contenido a enseñar, los contextos de enseñanza-aprendizaje y las habilidades de pensamiento, de conducta y sociales a desarrollar (Anstey, 2007).

b) curriculum multialfabetizador

Un curriculum multialfabetizador es el que contempla el desarrollo de las siguientes competencias: acceder, analizar, crear, reflexionar y actuar. (Tyner, 2015).

Los principios que guían un curriculum multialfabetizador se centran en la manera en que la alfabetización recibe la influencia de los cambios mundiales, locales, culturales y tecnológicos.

Pensar la multialfabetización implica planificar una tarea integrada y transversal en el desarrollo curricular de todas las materias. No puede pensarse como una acción separada y al margen de los contenidos y objetivos curriculares que se desarrollan en el aula. (Área Moreira, 2010)

Pero los retos de un curriculum multialfabetizador implican tener en cuenta cómo integramos la formación de un espíritu crítico en los estudiantes en los planes de estudio y con qué disciplinas, materias o espacios curriculares lo vinculamos. Implican pensar cuán lejos o cerca estamos en nuestra universidad, y en otras universidades públicas, de contar con diseños curriculares que le brinden a nuestros estudiantes, futuros profesionales, una formación multialfabetizadora, que le permita integrarse a una sociedad cada vez más compleja, tecnológica y cambiante.

En este marco, aparece el concepto de “nuevas habilidades para nuevas formas de lectura”. Si se sostiene que para estas nuevas formas de lectura hacen falta nuevas habilidades/competencias/destrezas, qué lugar ocupa la enseñanza de éstas en la currícula de las diferentes carreras? Existen espacios específicos y carreras abocadas a esto, pero en la generalidad de las materias, cómo se utilizan las diferentes herramientas para una multialfabetización?

Un curriculum multialfabetizador apunta al desarrollo de una persona multialfabetizada que sea estratégica y flexible, que posea un gran abanico de recursos disponibles y que pueda combinarlos en contextos diferentes y con propósitos distintos. (Anstey, 2007).

Esta autora considera que un curriculum multialfabetizador contempla:

- Uso variado y equilibrado de la lectura y la escritura: contempla el uso, la producción y la transformación del conocimiento sobre la lectura y

escritura y las prácticas alfabetizadoras en el marco de la diversidad social, cultural y lingüística.

- Diversas situaciones para investigar y desarrollar conocimientos y su relación con el contexto social, cultural, político, económico e ideológico.
- Aplicación de habilidades críticas para la comprensión.
- Distintos contextos para aprender, interpretar y producir textos que utilicen sistemas semióticos individuales y combinados que comprendan la tecnología y el desarrollo de textos multimediales.
- Oportunidades para aprender, interpretar y producir textos impresos electrónicos y espontáneos que se puedan utilizar en forma simultánea con los tradicionales en papel y con encuentros cara a cara.

Entendemos, entonces, por curriculum multialfabetizador el que refleja una tarea integrada y transversal en el desarrollo de todas las materias, ya que no puede ser planificado como una acción separada y al margen de los contenidos y objetivos curriculares que se desarrollan en el aula. (Área Moreira, 2010)

Conclusiones preliminares

En la exploración bibliográfica que se viene realizando en los primeros tramos de este proceso investigativo, se ha podido acceder a la lectura, análisis y debate de material actual y que pone en el centro de debate nuevos conceptos teóricos. Dicho debate abre una proyección a futuro que demanda la adecuación de planes de estudio y de prácticas docentes en la actualidad.

En esta etapa de la investigación, se realizó el relevamiento sobre los planes de estudio tomando en consideración los siguientes aspectos: perfil de egresado, módulos de informática seleccionados por cada carrera, espacios de lectura y escritura y espacios ad hoc solicitados a biblioteca por las diferentes carreras así como el aporte del módulo de Acceso a los sistemas de información académica que se ofrece a los estudiantes de las distintas carreras.

En función del relevamiento realizado se está determinando los actores institucionales a ser entrevistados.

Este relevamiento y su posterior análisis se realizaron a partir de cuatro dimensiones, establecidas por Área Moreira:

Instrumental: relativa al dominio técnico de la tecnología que permita saber acceder y buscar la información,

Cognitiva: relativa a la adquisición de los conocimientos y habilidades específicas que permiten buscar, seleccionar comprender y utilizar la información y transformarla en conocimiento,

Comunicativa: relativa al desarrollo de habilidades y conocimientos vinculados con la creación de textos de naturaleza diversa y su difusión que permitan saber expresarse, difundir información y comunicarse.

Axiológica: relativa a la adquisición y desarrollo de valores éticos, respetuosos, democráticos y críticos sobre la tecnología, el conocimiento y la comunicación que permita el uso democrático y ético de la información.

El análisis de los nuevos planes de estudio 2015 puso en relieve la inclusión del Taller de Trabajo Final Integrador (TFI) como espacio curricular con diferentes características: materias cuatrimestrales, anuales, con dos niveles (elaboración del proyecto y elaboración del TFI). En esta segunda mitad del primer año del proceso investigativo, nos encontramos en proceso de diseño de las encuestas a aplicar en 2017.

Del análisis de los datos relevados en los planes de estudio 2015, se puede observar:

1.- En el perfil de egresado de las Carreras que se dictan en la UNLa se observa una mayor concentración sobre la formación en contenidos teóricos y metodológicos y una escasa presencia de la intención de formar profesionales multialfabetizados, que dispongan de variadas herramientas para el desempeño profesional.

Resulta interesante observar el caso de aquellas carreras que consideraron relevante enunciar los aspectos tenidos en cuenta en nuestra investigación, en el perfil de los egresados.

“Observar, describir, clasificar y sistematizar información referente a los procesos y fenómenos involucrados en la gestión ambiental”. (Licenciatura en Gestión Ambiental Urbana)

“Estará en condiciones de Articular y relacionarse con profesionales de otras áreas, investigar y aplicar tecnologías nuevas y/o alternativas”. (Licenciatura en Diseño Industrial)

“En su formación, desarrollará competencias en el manejo de la tecnología diseñada para el registro, almacenamiento y edición audiovisual”. (Técnico en Audiovisión)

“Tiene capacidad para el uso de tecnologías básicas de la información y comunicación”. (Enfermero universitario)

“Adquirir y desarrollar capacidad para procesar y evaluar información de distinta naturaleza, estructurarla analíticamente y emplearla como herramienta para la acción concreta.” (Licenciatura en Ciencia Política y Gobierno)

“El manejo de tecnologías apropiadas para las producciones de mapeos y monitoreo. La sistematización de información referida a políticas públicas en seguridad, su evaluación y monitoreo. Análisis de la información estadística con la utilización de la tecnología apropiada” (Licenciatura en Seguridad Ciudadana)

“Procesar y evaluar información, estructurarla analíticamente y emplearla como herramienta para la acción.” (Licenciatura en Justicia y Derechos Humanos)

2.- De las 20 carreras que revisaron sus planes de estudio en 2015, solo 4 incluyeron espacios curriculares de Lectura y escritura académica y/o profesional (Licenciaturas en Economía, Audiovisión, Diseño y Comunicación Visual y Diseño Industrial). Otras 2 (Licenciaturas en Educación y en Gestión Educativa), incluyeron espacios de lectura y escritura al interior de materias que van del 1º año al 3º, como forma de abordaje a los textos de la disciplina con una dificultad gradual hasta llegar al taller de Trabajo Final.

En la Licenciatura en Educación, el plan expresa. “Se incluyen espacios para la formación en lectura y escritura académicas integrados en las asignaturas de primer a tercer año: en primer año, las asignaturas que podrán funcionar de este modo son Psicología de la Educación; Teorías del Aprendizaje; Política, Estado y Educación; Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, de las que se seleccionarán dos; en segundo año Teorías Pedagógicas y Administración y Gestión II y, en tercer año, Políticas Públicas en Educación y Sistemas Educativos Comparados”.

En las carreras que pertenecen al Departamento de Humanidades y Artes (Audiovisión, Diseño y Comunicación Visual y Diseño Industrial) se incluyó un Taller de Lectura y Escritura Profesional con los siguientes contenidos: “Las prácticas de lectura y escritura: análisis de las producciones propias y ajenas. Contexto y paratexto como forma de abordaje al texto. Géneros discursivos escritos propios de las disciplinas. Textos narrativos, descriptivos, instruccionales, expositivo-explicativos y argumentativos. Prácticas de escritura y orientación sobre los procesos de escritura (planificación, puesta en texto y revisión). Polifonía. La situación de examen (estrategias de organización y exposición)”.

En la Licenciatura en Economía, se incluyó en el primer cuatrimestre de primer año, un Taller de producción de textos de economía y administración,

con una carga horaria de 64 Hs. Tiene por objetivo “Desarrollar habilidades y estrategias que faciliten ser parte de la cultura académica, así como capacidades que habiliten la participación activa- como productores- de discursos propios de la disciplina” y los contenidos mínimos son: Características de los textos académicos propios del nivel superior en general y de disciplina en particular; Textos académicos, científicos y de investigación; Análisis del contexto y el paratexto como forma de abordaje de un texto; Elaboración de resúmenes, esquemas de contenidos, mapas conceptuales, líneas de tiempo y gráficos a partir de textos discursivos; Elaborar informes, reseñas de textos, ensayos; Sistemas para citar y referencias bibliográficas en los textos académicos. Búsqueda de información académica. Servicios que presta la biblioteca. Búsquedas en Internet. Bibliotecas virtuales y redes científicas.”

3.- En la revisión curricular de 2015, se sustituyeron los niveles de informática obligatorios para todas las carreras (tres de 70 horas, siendo dos generales y uno orientado), por módulos temáticos de 32 horas: 1. Herramientas básicas de uso de la computadora, 2. Procesador de texto, 3. Planilla de cálculo 1, 4. Planilla de cálculo 2, 5. Administrador de Base de Datos, 6. Presentaciones, 11. Programa Estadístico para las Ciencias Sociales 1, 12. Programa Estadístico para las Ciencias Sociales 2, 13. Diseño de páginas web. 14. Formación de usuarios de la Biblioteca Rodolfo Puiggrós, 15. Bibliotecas digitales y acceso a sistemas de información académica, 16. Búsqueda en Internet, 17. Aplicaciones móviles, 18. Herramientas de trabajo colaborativo online

La elección de los Módulos de Informática quedó a consideración de cada carrera, de acuerdo a lo que se consideraba que los estudiantes necesitaban en su formación académica y profesional para su desempeño laboral. En la mayoría de los casos, los planes constan de 4 espacios curriculares de 32 hs, algunos de ellos obligatorios y otros con carácter optativo para los estudiantes que pueden elegir en diferentes menús propuestos por la carrera.

En la elección realizada por las carreras se observa:

a) Los módulos más elegidos, es decir los considerados más importantes para la formación de los estudiantes, fueron los siguientes:

Módulo	Porcentaje de carreras que lo eligió
Planilla de cálculo 1	65,00%
Planilla de cálculo 2	60,00%

Procesador de texto	45,00%
Presentaciones	45,00%
Programa Estadístico para las Cs. Soc. 1	40,00%
Bibliotecas digitales y acceso a sistemas de información académica	40,00%

b) El resto de los módulos se encuentra por debajo del 40 por ciento.

c) El módulo 16, destinado a brindar herramientas para la búsqueda y selección de la información en internet, fue uno de los menos elegidos ya que solo 3 carreras, con un 15 %, consideraron necesario brindar estas herramientas a sus graduados.

Búsqueda en Internet
3
15,00%

El proceso de alfabetización académica, informacional y digital debe ser planificada como una tarea integrada y transversal en el desarrollo curricular de las diferentes materias, como un proceso multialfabetizador vinculado estrechamente con los contenidos y objetivos desarrollados en el aula. Este proceso integral tiene estrecha vinculación con el perfil de estudiante y de egresado que se aspira a formar y cuáles son los aspectos curriculares y las estrategias pedagógicas que se llevan adelante.

El relevamiento y el análisis que esta investigación está llevando adelante ponen en el debate que en la multialfabetización necesaria en la formación de los estudiantes universitarios se pone en juego no solo el cambio de unos materiales educativos a otros (del libro a la computadora, del pizarrón al PW) sino el desafío que significa formar adecuadamente a los estudiantes para enfrentar las características de un mundo multimediático y los cambios que ello significa en las formas de enseñar, aprender, buscar, procesar y distribuir el conocimiento. Aparece así el concepto de curriculum multialfabetizador.

Retos para el sistema universitario:

1.- la multialfabetización consiste en una constelación de competencias para el hoy y el mañana que se va observando a lo largo de la carrera y debe obser-

varse como resultado global, con la ineludible intervención de la institución y los responsables de ejecución del plan de estudios.

2.- desarrollar los mecanismos adecuados para que la universidad sea capaz de descubrir, contemplar, tener en cuenta, el nivel de conocimientos y de experiencias que traen los alumnos al entrar en la enseñanza superior

3.- Elaboración y aplicación de verdaderos planes de Alfin (alfabetización informacional) en los que se contemplen, de manera bien articulada, los distintos ámbitos de responsabilidad y actuación de los diferentes facilitadores de la formación.

4.- Planificación de la formación de los alumnos universitarios en la alfabetización o competencia en TIC sin dar por sentado que todos los ingresantes son nativos digitales.

5.-La manera como se planifica y bajo la responsabilidad de quién, el fomento gradual y sistemático de la actitud reflexiva y del pensamiento crítico en los alumnos. Y, sobre todo, ¿cómo integramos la formación y la consolidación de ese espíritu crítico en los nuevos planes de estudio y con qué disciplinas o materias lo vinculamos? (Pasadas Ureña, 2010)

6.- Los profesores tienen que adquirir por sí mismos y desarrollar en sus estudiantes un conjunto de competencias (conocimiento, habilidades y aptitudes) para obtener, entender, adaptar, generar, almacenar, y presentar la información para el análisis de problemas y la toma de decisiones.

Lo que está en juego en una formación multialfabetizadora no es cambiar materiales educativos y recursos del pasado por otros más sofisticados. De lo que se trata, en definitiva, es de formar adecuadamente ciudadanos integrales, críticos y que estén preparados para afrontar una sociedad multimediática llena de incertidumbres, como es la del siglo XXI. De lo que se trata, también, es de repensar las formas de enseñar, de desarrollar la tarea docente, de poner en cuestión qué significa educar en y para una cultura compleja.

Bibliografía

- AAVV** (2009) Comunicación, lenguaje y tecnología para la inclusión educativa. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
- Anstey, M y Bull, G** (2006) Principios básicos de un currículo centrado en alfabetizaciones múltiples. Lectura y vida, junio 2007

- Área Moreira; M** (2010) La alfabetización en la sociedad digital. Universidad de La Laguna
- Área Moreira; M, Gros-Salvat, García Quismondo** (2012) Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación, Síntesis. Madrid.
- Área Moreira; M** (2012) Alfabetización digital y competencias informacionales. Ariel, Madrid.
- Bawdem, D.** (2002) “Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital”. Anales de documentación, N.º 5, 361-408, Universidad de Murcia, España
- Carlino, Paula** (coord., 2004), “Leer y escribir en la universidad”, Textos en Contexto N°6, Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires.
- Carlino, Paula** (2005), Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Carlino, Paula.** (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista mexicana de investigación educativa, 18(57), 355-381. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es.
- Cope y Kalantzis** (2009) “Multialfabetizaciones”: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. (Cristóbal Pasadas Ureña, trad.), Pedagogies: An International Journal, 4:3,164 – 195, EEUU
- Desinano** (2008) Los alumnos universitarios y la escritura académica. Rosario, Homo sapiens
- Díaz Barriga, A.** (2006) Los retos de lo académico en la UNAM. <http://www.congreso.unam.mx/25barriga.htm>
- Di Stéfano, M. y Pereyra, C.** (2004) La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales, en Textos en Contexto 6: Leer y escribir en la universidad. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida, Buenos Aires.
- Estienne, V.** (2004), “Enseñar en la universidad. Una responsabilidad compartida”, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, La Pampa 1-3 de julio de 2004
- Fernandez Aedo, R.** (2006) Aprendizaje con nuevas tecnologías, paradigma emergente. ¿Nuevas modalidades de aprendizaje? Edutec. Revista electrónica de tecnologías educativas. Universidad de Ciego de Ávila, Cuba. N° 20 Enero 2006
- Jarman, R; McClune B.** (2010) El desarrollo del alfabetismo científico. El uso de los media en el aula. Madrid, Morata

- López, S. y Flores, M.** (2007). “La ambivalencia del término “competencias comunicativas”. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 5, Recuperado de: www.odiseo.com.mx
- Lopez Sánchez, A.** (2014) Hacia una pedagogía de la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group. Hispania Vol 97 N° 2 (Junio 2014) pp. 281-297
- Lopez Valero, A.**(2015) Textualidades y multialfabetizaciones. Los contenidos digitales como material educativo. Universidad de Murcia
- Martín-Barbero, Jesús,** (2003) Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades, Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, 32, (<http://www.rieoei.org/rie32a01.htm#a>), Acceso, Julio 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA** (2009) Hacia unos indicadores de alfabetización informacional.
- Pasadas Ureña, C. (2010)** Multialfabetizaciones y redes sociales en la Universidad Universidad abierta de Cataluña
- Perrenoud, P.** (2004) Diez nuevas competencias para enseñar, Grao, Barcelona.
- Polanco, X.** (2001), "Transformación de la información en conocimiento y del conocimiento en decisiones estratégicas" Temas Actuales de Indicadores de Ciencia y Tecnología en América Latina y el Caribe . En: Argentina ISBN: 0 ed: RICYT Ediciones, v. , p.85 - 93
- Rodríguez Illera, J.** (2004) Las alfabetizaciones digitales, Bordón. Revista de pedagogía, Vol. 56 N° 3-4, 431-441
- Rueda Ortiz, R.**"Apropiación social de las tecnologías de la información: ciberciudadánías emergentes". En: México Tecnología Y Comunicación Educativas ISSN: 0187-0785 ed: v.41 fasc. p.19 - 33 ,2005
- Tyner, K (2015)** “Multialfabetización” sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y “la cultura del hacer” como revulsivos para una educación continua. Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado, Vol. 19 N° 2 (agosto 2015)
- Wilson.** (2011) Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores. UNESCO
- Zalba, E., et al,** (2005) “Competencias para el ingreso y permanencia en la universidad. Una propuesta para la articulación curricular entre el nivel superior y el nivel medio de enseñanza”, Ponencia del Seminario "Currículo Universitario basado en Competencias", Barranquilla

Análisis previo de un problema sobre cuadriláteros inscriptos usando SGD en la formación de profesores

PATRICIA CAVATORTA

MAGALI FREYRE

FERNANDA RENZULLI

magali.freyre@gmail.com / patricia.cavatorta@gmail.com / fernandarenzulli@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias. (UNL. FHUC)

Introducción

En este trabajo se presenta el análisis previo de una tarea sobre clasificación y propiedades de cuadriláteros diseñada para implementarla en clases de Matemática y su Didáctica del Profesorado en Educación Inicial en distintos Institutos de Formación Docente de la provincia de Santa Fe y en clases de la cátedra Taller de Geometría del Profesorado en Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Se pretende que los alumnos utilicen para la resolución de la misma el software GeoGebra, elaboren conjeturas y las validen. Se exponen las conjeturas correctas y se particulariza sobre posibles procedimientos de resolución relacionados con la justificación de las conjeturas construidas privilegiando aquellos que usan herramientas del software.

El uso de un software de geometría dinámica (SGD) posibilita un trabajo de exploración para el establecimiento de conjeturas que difiere del tradicional con lápiz y papel, como así también procedimientos de justificación basados en las funciones de sus herramientas. Por esta razón, y teniendo en cuenta la posibilidad de desplazamiento que ofrece su carácter dinámico, se torna una herramienta enriquecedora de las producciones de los estudiantes.

La decisión de utilizar el software se fundamenta en la pertinencia del mismo para lograr especialmente que se cumplan los objetivos establecidos de exploración, elaboración y validación de conjeturas. De esta manera se privilegia la actividad matemática por sobre la tecnología digital y en ese sentido se da una integración curricular del software a las prácticas áulicas.

Marco de referencia

Sánchez (2002) plantea que se pueden usar curricularmente las tecnologías para los más diversos fines y que su integración curricular implica usos para lograr un propósito en el aprender de un concepto, un proceso, en una disciplina curricular específica. Para integrar las TIC (tecnologías de la información y comunicación) se deben valorar sus posibilidades didácticas en relación con objetivos y fines educativos, empotrarlas a los principios educativos y a la didáctica que conforman el engranaje del aprender. Se pone énfasis en el aprender y en cómo las TIC pueden apoyar este proceso, el centro es el aprender y no las TIC.

Koehler & Mishra (2006) definen al modelo TPACK como un marco teórico metodológico para la elaboración de planificaciones que involucran recursos tecnológicos. Dentro de este modelo, para la planificación de clases utilizando tecnologías digitales, los docentes toman decisiones disciplinares, pedagógicas y tecnológicas. Las últimas están orientadas por los objetivos que se persiguen, considerando especialmente que estos se cumplan aprovechando los beneficios que ofrecen los recursos seleccionados y las tareas propuestas. De esta manera, las tecnologías digitales presentan un desafío a los docentes quienes deben seleccionar recursos y diseñar tareas fundamentando sus decisiones.

En relación al trabajo en geometría, Itzcovich (2005) sostiene que es importante que las situaciones que se propongan a los estudiantes con el objetivo de indagar, identificar o reconocer propiedades de las figuras geométricas impacten en procesos intelectuales que hagan explícitas las características y propiedades de los objetos más allá de sus representaciones gráficas. Las actividades de construcción que se propongan para la enseñanza de la geometría deben apelar constantemente a los conocimientos disponibles, en particular a las propiedades y características de los objetos geométricos ya que constituyen una herramienta necesaria en todo proceso deductivo.

Laborde y Vergnaud (1997) sostienen que un rasgo particular o propio de la enseñanza de la geometría es el lugar asignado a las representaciones gráficas en la enseñanza de los objetos geométricos y a la manipulación por parte de los alumnos de las mismas. Estos autores hacen la distinción entre dibujo y figura. Para ellos, la figura es la representación abstracta del objeto de la teoría, donde en su construcción se involucran las propiedades de la geometría, y el dibujo es lo que permite materializar la teoría, por lo tanto desde este enfoque el dibujo es un modelo de la figura. La crítica que plantean es principalmente que en la enseñanza generalmente no se trabaja de este modo, no se deja en claro que la imprecisión de la construcción

del dibujo puede aportar, por un lado datos no pertinentes respecto del objeto teórico del que es modelo y por otro, que la información que se infiere del dibujo no está solo determinada por el mismo sino por el texto que lo acompaña.

Los software de geometría dinámica (SGD) favorecen el trabajo a través de la visualización y experimentación, en particular en el área de Geometría. Su carácter dinámico plantea notorias diferencias con respecto a las tareas tradicionales con lápiz y papel. La posibilidad de desplazar objetos libres permite considerar construcciones que conserven propiedades geométricas durante el movimiento y no dibujos particulares de una geometría estática.

Arcavi & Hadas (2000) mencionan algunas características de los ambientes dinámicos computarizados: la visualización, la experimentación, la sorpresa, la retroalimentación y la necesidad de pruebas y demostraciones. El software ofrece retroalimentaciones externas al alumno. Le permite revisar sus predicciones, realizar verificaciones y motivar la necesidad de demostrar. Tiene características distintas a las correcciones que puede realizar un docente ya que carece de juicio de valor, por lo tanto es más efectivo. Cuando se genera una desigualdad entre la expectativa y el resultado de una acción se provoca una sorpresa. Es importante tener en cuenta que las tareas que se diseñen generen sorpresas y que las mismas colaboren para que los estudiantes comprendan la necesidad de justificación. Se establece así un ciclo de experimentación-retroalimentación-reflexión que el ambiente dinámico propicia. "El reto es encontrar situaciones en las cuales el resultado de la actividad sea inesperado o contra-intuitivo, de tal forma que la sorpresa (o el desconcierto) generado cree una clara diferencia con las predicciones explícitamente enunciadas" (p.2). Por su parte, Laborde (1997) considera que el desplazamiento establece diferencias con respecto a la construcción con lápiz y papel ya que ésta no permite hacer variar ciertos elementos, a menos que se trace otro dibujo. "No hay, por tanto, retroacción exterior sobre la misma producción del sujeto que puede perfectamente cambiar de forma implícita, e incluso inconsciente, el procedimiento de trazado en la producción de nuevas instancias del dibujo" (p.40). El desplazamiento, al estar basado en conocimientos geométricos, contiene en sí mismo el uso de éstos, ofreciendo retroacciones que proceden de un dispositivo externo al sujeto e independiente del profesor.

En relación con esto, González López (2001) destaca que "...la enseñanza de la geometría utilizando un SGD está basada en la resolución de problemas, con una perspectiva en la que los alumnos tienen la posibilidad de explorar, descubrir, reformular, conjeturar, validar o refutar, sistematizar; en definitiva, ejercer el papel de investigadores sobre cada contenido que se pretende adquirir" (p.279)

Particularmente Novembre, Nicodemo y Coll (2015) escriben acerca de las potencialidades del SGD GeoGebra, programa diseñado como herramienta didáctica que favorece la exploración y la investigación permitiendo interactuar entre ramas de la matemática; trabajando los contenidos desde distintos registros. La potencialidad de GeoGebra se manifiesta en dos aspectos: "... abre la posibilidad de abordar problemas que serían imposibles sin su ayuda y permite adoptar un enfoque experimental de la Matemática que cambia la naturaleza de su aprendizaje" (p.14).

En este trabajo se plantea un problema de geometría para resolver con GeoGebra. En la propuesta elaborada tomando los aportes de Barreiro, Leonian, Marino, Pochulu y Rodríguez (2016), se considera *consigna* a un enunciado de tareas matemáticas que un docente propone en un aula, es decir, se toma al enunciado con su redacción. La tarea está conformada por tres partes: una consigna, un contexto y el objetivo que el docente plantea, lo cual motiva la elección de la consigna.

A continuación se presenta la descripción de la tarea propuesta, considerando los tres aspectos que la conforman: consigna, objetivos y contexto.

Descripción de la tarea

Consigna

Realizar una construcción con GeoGebra que permita analizar y responder las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué cuadriláteros convexos se pueden construir sabiendo que sus vértices están sobre una circunferencia y una de sus diagonales es un diámetro de la misma?
- 2) ¿Dónde deben estar ubicados los vértices en cada caso? ¿Por qué?

Objetivos

La intencionalidad es que el trabajo con el software habilite a una retroalimentación externa, que les permita a los estudiantes revisar sus predicciones, realizar verificaciones y motive la necesidad de justificar.

Se pretende particularmente que los alumnos elaboren conjeturas respecto de las posibilidades de construcción a través de la experimentación con el software y las validen. Esto permite una resignificación de la clasificación jerárquica de cuadriláteros, a partir de la utilización de propiedades disponibles de triángulos, cuadriláteros y circunferencia para justificar la ubicación de los vértices de cada cuadrilátero posible de ser construido.

Contexto

Los estudiantes a los que está dirigida esta propuesta son alumnos que cursan los espacios curriculares Matemática y su Didáctica I del Profesorado en Educación Inicial de la provincia de Santa Fe y el Taller de Geometría del Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional del Litoral.

Los conocimientos previos requeridos para la resolución de la consigna son los siguientes:

En relación con la disciplina: Clasificación de cuadriláteros. Criterios de congruencia de triángulos. Propiedades de circunferencia, triángulos y cuadriláteros.

En relación con las TIC: Manejo de las herramientas básicas de la Vista Geometría de GeoGebra en 2D.

Se pretende trabajar en pequeños grupos a fin de habilitar espacios de discusión que permitan compartir dudas, pensar procedimientos de resolución y elaborar conjeturas.

En relación con este contexto, es pertinente explicitar lo establecido en las prescripciones vigentes de los espacios curriculares involucrados.

El diseño curricular vigente del Profesorado en Educación Inicial de la provincia de Santa Fe plantea dentro de los fundamentos de la unidad curricular Matemática y su Didáctica I, que este espacio permite construir los instrumentos necesarios para tomar decisiones didácticas ligadas a la enseñanza de la matemática en la Educación Inicial, a partir de establecer relaciones con el conocimiento matemático y los avances didácticos, y reflexionar críticamente sobre sus propios supuestos relativos al área.

En la síntesis de contenidos, dentro del eje Espacio y Geometría, se encuentran entre otros, los siguientes:

✓ Figuras geométricas bidimensionales y tridimensionales. Polígonos cóncavos y convexos. Triángulos y cuadriláteros. Polígonos regulares. Clasificación. Relacio-

nes y propiedades de elementos de un polígono. Construcciones. Circunferencia y círculo. Relaciones y propiedades de sus elementos.

✓ Habilidades de trabajo geométrico: percepción, visualización, representación gráfica, descripciones, reproducciones, construcciones, justificación, demostración.

✓ Los software de geometría: tipos, características, posibilidades de uso pedagógico y didáctico.

Con respecto al Taller de Geometría, es una asignatura de síntesis que se ubica en el tercer año del Profesorado en Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. Tiene como materias correlativas Geometría Euclídea Plana y Geometría Euclídea Espacial. En el Programa de Cátedra se detalla que es un espacio en el que se desarrollan actividades propias de taller trabajando con construcciones con regla no graduada y compás, con el plegado de papel y con software de geometría dinámica, entre otras tareas. Es una asignatura que tiene dentro de sus objetivos desarrollar situaciones problemáticas generando espacios que permitan a los alumnos elaborar sus propias conjeturas y analizar su validez para luego demostrar.

Análisis previo

En este análisis se tienen en cuenta además de los contenidos previos, objetivos y contexto áulico donde se implementa la tarea, las potencialidades del software para los procedimientos de exploración, verificación y justificación. Este análisis no es exhaustivo, ya que no da cuenta necesariamente de todas las resoluciones posibles. Se considera enriquecedor para este trabajo pensar particularmente en los procesos de justificación que involucran herramientas del software.

Se expone la conjetura correcta relacionada con la primera pregunta. Posteriormente, las respuestas esperadas en relación a la ubicación de los vértices de los cuadriláteros y las justificaciones relacionadas particularmente con la construcción de un rectángulo y un romboide.

1. Conjetura. A partir de la exploración con la construcción los alumnos establecen la siguiente conjetura: Los cuadriláteros que se pueden construir son: rectángulos (caso particular cuadrado) y trapezoides (caso particular romboide).

2. Procedimientos de construcción, ubicaciones de los vértices y posibles justificaciones.

2.1 En relación a los procedimientos de construcción con GeoGebra

Se detallan aquí algunos procedimientos de construcción para abordar el problema y a partir del desplazamiento de los vértices, poder inferir qué cuadriláteros ACBD se pueden construir para determinadas ubicaciones de los mismos, siendo A y B los puntos extremos de la diagonal que es diámetro de la circunferencia.

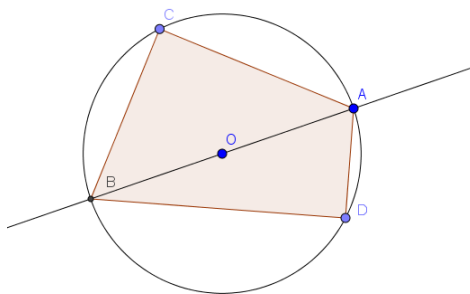


Imagen 1: Construcción de cuadrilátero

Procedimiento 1

- Construir una circunferencia y una recta que pase por el centro de la misma y marcar los puntos de intersección A y B de la recta con la circunferencia.
- Marcar otros dos puntos: C y D, uno en cada arco.
- Con la herramienta *Polígono* construir el polígono ACBD.

Procedimiento 2

- Construir una circunferencia de centro O y marcar un punto A que pertenece a la misma. Realizar una simetría central de centro O al punto A, con la herramienta *Simetría central*, obteniendo el punto B, que también pertenece a la circunferencia.
- Marcar otros dos puntos: C y D, uno en cada arco.
- Con la herramienta *Polígono* construir el polígono ACBD.

Procedimiento 3

- Construir una circunferencia de centro O y marcar un punto A que pertenece a la misma. Realizar una rotación de 180° de centro O al punto A, con la herramienta *Rotación*, obteniendo el punto B, que también pertenece a la circunferencia.
- Marcar otros dos puntos: C y D, uno en cada arco.
- Con la herramienta *Polígono* construir el polígono ACBD.

2.2 En relación con las ubicaciones de los vértices C y D

En todos los casos dos vértices (A y B) pertenecen a los extremos del diámetro de acuerdo a lo que plantea el problema. Para que el cuadrilátero sea convexo los dos vértices restantes (C y D) se deben ubicar uno en cada arco de circunferencia que queda determinado por los extremos del diámetro AB.

Se plantea a continuación la ubicación de los vértices C y D de acuerdo a cada cuadrilátero posible de ser construido.

Rectángulo

Los puntos C y D deben ser extremos de otro diámetro de la circunferencia. Particularmente puede ser un **cuadrado**. En este caso el segmento CD debe ser perpendicular al segmento AB.

Trapezoide

Los puntos C y D pueden ser cualesquiera de la circunferencia excepto los mencionados en los casos anteriores. Particularmente puede ser un **romboide**. En este caso los vértices C y D se ubican tal que la cuerda CD, que no contiene al centro de la circunferencia, es perpendicular al diámetro AB.

2.3 En relación con las justificaciones

A partir del estudio y resolución de la consigna se establece que los estudiantes, para justificar donde deben estar ubicados los vértices, pueden utilizar dos tipos de resoluciones:

Resolución de tipo A: Utilizar la construcción elaborada para abordar el

problema, las propiedades de cuadriláteros y distintos procedimientos que el software permite, para validar la posición de los vértices establecida como conjetura.

Resolución de tipo B: Realizar otra construcción considerando las propiedades de cuadriláteros para validar la posición de los vértices establecida como conjetura, a partir de los procedimientos de construcción.

A continuación se detallan, para el rectángulo y el romboide, algunos posibles procedimientos en resoluciones del tipo A y algunas construcciones para las resoluciones del tipo B.

Rectángulo

Resoluciones de tipo A

Se organizan posibles procedimientos de resolución a partir de cuatro propiedades del rectángulo. Los estudiantes pueden hacer uso de estas propiedades para validar que *si los vértices C y D son extremos de un diámetro, el cuadrilátero ACBD es rectángulo.*

Propiedad 1. Si las diagonales son congruentes y se cortan en su punto medio, entonces el cuadrilátero es rectángulo.

Procedimientos

a) Medir las diagonales para determinar que son congruentes y para verificar que se cortan en su punto medio. Pueden utilizar la herramienta *Distancia o longitud* para medir las diagonales y los segmentos determinados por el punto O de intersección de las mismas y alguno de los vértices.

b) Considerar que las diagonales AB y CD son diámetros de la circunferencia. Por lo tanto son congruentes. Los segmentos AO, BO, CO y DO son congruentes por ser radios de la circunferencia. Entonces O es punto medio de las diagonales.

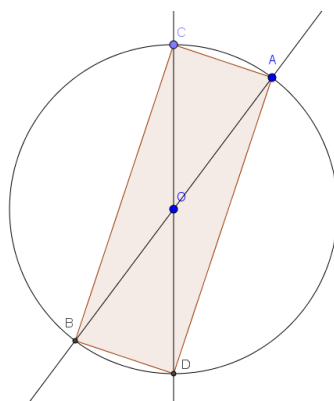


Imagen 2: Construcción de rectángulo (Resolución tipo A)

Propiedad 2. *Si los ángulos interiores de un cuadrilátero son todos rectos, entonces es un rectángulo.*

Procedimientos

- a) Medir los ángulos inscritos, utilizando la herramienta *Ángulo*, para verificar que son todos rectos.
- b) Comparar dos ángulos consecutivos a través de la herramienta *Relación* hasta agotar todas las posibilidades y concluir a partir de la propiedad transitiva que son todos congruentes y como la suma de las amplitudes de los ángulos interiores de un cuadrilátero es 360° , necesariamente deben ser los 4 rectos.
- c) Trazar las rectas AC y CB (CB y BD, BD y DA, DA y AC) y verificar que son perpendiculares usando la herramienta *Relación*.

Propiedad 3. *Si un cuadrilátero tiene dos pares de lados opuestos congruentes y un ángulo recto, entonces es un rectángulo.*

Procedimientos

- a) Medir los lados para determinar que los opuestos son congruentes. Para esto pueden utilizar la herramienta *Distancia o longitud*. Y luego pueden justificar que tiene un ángulo recto:
 - ✓ Midiendo uno de los ángulos con la herramienta *Ángulo*.
 - ✓ Trazando dos rectas que contienen dos lados consecutivos y verificar que son perpendiculares a través de la herramienta *Relación*.
 - ✓ Considerando que es un ángulo inscrito en una circunferencia que subtiende un diámetro.
- b) Aplicar una simetría central de centro O al punto C y verificar que el homólogo C' coincide con D a través de la herramienta *Relación*, luego hacer lo mismo con el punto A. De esta manera teniendo en cuenta las pro-

propiedades de simetría central pueden probar la congruencia de triángulos AOC con BOD y COB con DOA y así concluir que los lados opuestos del rectángulo son congruentes. Luego, por algunos procedimientos de los mencionados en el inciso a) justificar que tiene un ángulo recto.

c) Ubicar los puntos A y B en los extremos de un diámetro y luego hacer la siguiente construcción:

- ✓ Marcar un punto C sobre la circunferencia distinto de A y de B (con herramienta *Punto en objeto*).

- ✓ Trazar el segmento AC (herramienta: *Segmento*).

- ✓ Trazar una circunferencia con centro en B y de radio “longitud de AC” con la herramienta *Circunferencia (centro, radio)*. Marcar el punto E de intersección de ambas circunferencias que no se encuentra en el mismo arco que C. Con la herramienta *Relación* comprobar que el punto E coincide con D.

- ✓ Medir un ángulo interior del cuadrilátero con la herramienta *Ángulo* y comprobar que es recto.

Propiedad 4. Si un cuadrilátero tiene dos pares de lados opuestos paralelos y un ángulo recto, entonces es un rectángulo.

Procedimientos

a) Comparar los lados opuestos con herramienta *Relación* y medir un ángulo.

b) Aplicar una *Simetría central* a los segmentos AC y CB de centro O. Con la herramienta *Relación* comprobar que los segmentos homólogos coinciden con BD y AD respectivamente. Por propiedad de simetría, los segmentos homólogos son paralelos entre sí. Luego, el segmento AC es paralelo con BD y el segmento CB es paralelo con AD. Para comprobar que uno de sus ángulos interiores es recto, pueden medirlo con la herramienta *Ángulo*.

Resoluciones de tipo B

A partir de las construcciones siguientes se valida que *si ACBD es rectángulo, entonces C y D son extremos de un diámetro de la circunferencia.*

Construcción 1.

- Marcar dos puntos O y A.
- Trazar la circunferencia con centro O que pasa por A.

- Trazar la recta OA.
- Marcar B, punto de intersección de OA con la circunferencia.
- Marcar un punto C sobre uno de los arcos.
- Trazar la recta OC.
- Marcar el otro punto de intersección de la recta OC con la circunferencia y llamarlo D. Marcar el cuadrilátero ACBD.
- Medir los 4 ángulos interiores con la herramienta *Ángulo* y verificar que siempre se mantienen las amplitudes de los mismos (90°) para distintas posiciones del punto C. Luego, el cuadrilátero ACBD es rectángulo.
- C y D son extremos de un diámetro ya que ambos pertenecen a la circunferencia y pertenecen a una recta que pasa por el centro.

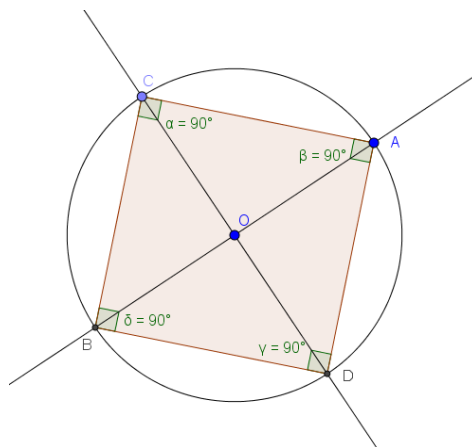


Imagen 3: Construcción de rectángulo I (Resolución tipo B)

Construcción 2.

- Marcar dos puntos O y A.
- Trazar la circunferencia con centro O que pasa por A.
- Marcar otro punto C sobre la circunferencia no alineado con A y O.
- Trazar la recta AC.
- Trazar una recta r_1 perpendicular a AC que pase por A.
- Marcar D, punto de intersección de r_1 con la circunferencia.
- Trazar la recta r_2 perpendicular a r_1 que pasa por D.
- Marcar B, punto de intersección de r_2 con la circunferencia.
- Trazar la recta CB y verificar con herramienta *Relación* que es paralela a AD. ACBD es un rectángulo por tener un par de lados paralelos y dos ángulos rectos.

- Verificar que O pertenece al segmento CD . Por lo tanto C y D son extremos de un diámetro con la herramienta *Relación*. Lo mismo con el segmento AB .

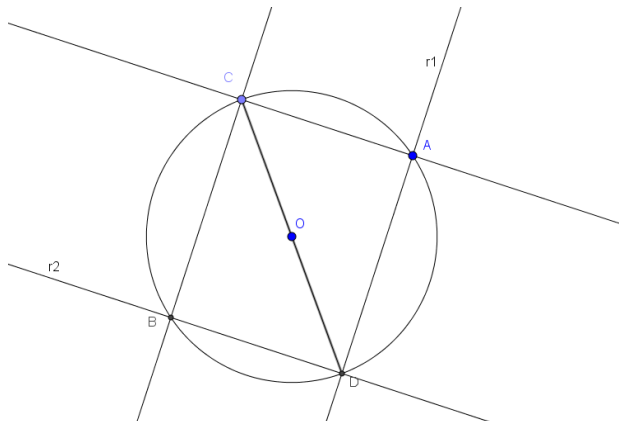


Imagen 4: Construcción de rectángulo II (Resolución tipo B)

Romboide

Resoluciones de tipo A

Se organizan posibles procedimientos de resolución a partir de tres propiedades del romboide. Los estudiantes pueden hacer uso de estas propiedades para validar que *si los vértices C y D se ubican tal que la cuerda CD , que no contiene al centro de la circunferencia, es perpendicular al diámetro AB , el cuadrilátero $ACBD$ es romboide.*

Propiedad 1: Si el cuadrilátero tiene dos pares de lados consecutivos congruentes, entonces es romboide.

Procedimientos

a) Medir los lados consecutivos con la herramienta *Distancia o longitud* y corroborar que el segmento AC es congruente con el segmento AD y que el segmento BC es congruente con el segmento BD .

b) Trazar una circunferencia c_1 con centro en A que pase por el punto C . Con la herramienta *Relación* comprobar que D pertenece a dicha circunferencia. Así, AC y AD son radios de la misma y por lo tanto son congruentes. Trazar una circunferencia c_2 con centro en B que pase por C . Con la herramienta *Relación* comprobar que D pertenece a la circunferencia c_2 . Se verifica que BC y BD son radios de esta circunferencia y por lo tanto son con-

gruentes. Así, el segmento AC es congruente con el segmento AD y los segmentos BC y BD son congruentes entre sí.

c) Realizar una simetría axial del punto C con la herramienta *Simetría axial* de eje AB. Se obtiene el punto C'. Con la herramienta *Relación* comprobar que C' coincide con D. Luego el segmento AC es congruente con AD y el segmento BC es congruente con BD.

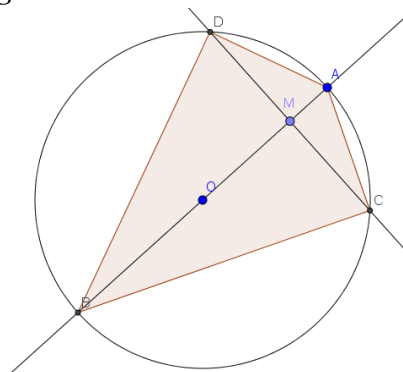


Imagen 5: Construcción de romboide

***Propiedad 2:* Si la semirrecta de origen A que contiene a B es bisectriz de los ángulos interiores del cuadrilátero cuyos vértices son los extremos de la diagonal AB, entonces el cuadrilátero es romboide.**

Procedimientos

a) Aplicar una simetría axial, con la herramienta *Simetría axial* a los puntos C, A y B respecto de la recta AB. El homólogo de C es C'. Con la herramienta *Relación* comprobar que C' coincide con D. Los puntos A y B son invariantes en esta transformación por ser puntos que pertenecen al eje. Los ángulos CAB y BAD son congruentes por propiedad de simetría axial. También lo son los ángulos DBA y ABC.

b) Trazar una recta perpendicular al segmento AB. Marcar el punto M de intersección con AB y los puntos E y F de intersección con las semirrectas lados del ángulo CAD. Con la herramienta *Distancia o longitud* comprobar que los segmentos EM y MF son congruentes para cualquier ubicación de la recta perpendicular. Por lo tanto los puntos que pertenecen al segmento AB equidistan de los lados del ángulo CAD. Entonces la semirrecta de origen que tiene a B es bisectriz del ángulo CAD. Análogamente se puede probar que es bisectriz del ángulo DBC.

c) Marcar los ángulos DAB y BAC con la herramienta *Ángulo* y comprobar que son congruentes. Lo mismo con los ángulos DBA y ABC. Por lo tanto

la semirrecta de origen A que contiene a B divide a los ángulos CAD y DBC en dos ángulos congruentes y por lo tanto es bisectriz de ambos.

Propiedad 3: Si el cuadrilátero tiene sólo un par de ángulos opuestos congruentes, entonces es romboide.

Procedimientos

Con la herramienta *Ángulo* comprobar que el ángulo CAD no es congruente con CBD y que los ángulos ACB y ADB son congruentes.

Resoluciones de tipo B

A partir de las construcciones siguientes se valida que *si ACBD es romboide, entonces C y D son extremos de una cuerda perpendicular a AB que no pasa por el centro de la circunferencia.*

Construcción 1

- Marcar dos puntos O y A.
- Trazar la circunferencia con centro O que pasa por A.
- Trazar la recta OA.
- Marcar B, punto de intersección de OA con la circunferencia.
- Trazar una recta perpendicular r a AB que pase por O.
- Marcar un punto C que pertenece a la circunferencia y no pertenece a r.
- Trazar una recta perpendicular a AB que pase por C. Marcar el punto D de intersección de esa recta con la circunferencia.
- Con la herramienta *Polígono* marcar el cuadrilátero ACBD.
- Con la herramienta *Ángulo* comprobar que los ángulos ACB y ADB son congruentes y CAD y CBD no lo son, para cualquier posición de C.

Por lo tanto, el cuadrilátero ACBD es romboide por tener sólo un par de ángulos congruentes y C y D son extremos de una cuerda perpendicular a AB que no pasa por el centro de la circunferencia.

Construcción 2

- Marcar dos puntos O y A.
- Trazar la circunferencia con centro O que pasa por A.
- Trazar la recta OA.

- Marcar B, punto de intersección de OA con la circunferencia.
- Trazar una recta perpendicular r a AB que pase por O.
- Marcar un punto C que pertenece a la circunferencia y no pertenece a r .
- Trazar por C una recta perpendicular a AB. Marcar el punto D de intersección de esa recta con la circunferencia.
- Con la herramienta *Polígono* marcar el cuadrilátero ACBD.
- Con la herramienta *Distancia o longitud* comprobar que los segmentos AC y AD son congruentes. Lo mismo con CB y DB.

Por lo tanto el cuadrilátero ACBD es romboide por tener dos pares de lados consecutivos congruentes y C y D son extremos de una cuerda perpendicular a AB que no pasa por el centro de la circunferencia.

A modo de cierre

En este trabajo se propone hacer énfasis en un aspecto importante de la actividad docente que es pensar en el análisis previo de las tareas que se proponen en el aula para que sean realizadas por los estudiantes, pues permite o posibilita tomar decisiones en relación a la pertinencia de las consignas y reflexionar acerca de los procedimientos de resolución, preguntas, planteos, que pueden surgir de los alumnos en el desarrollo de las actividades áulicas. El análisis previo de las tareas permite un mayor control de las posibilidades de las mismas y de los conocimientos que podrían ponerse en juego en su realización, teniendo en cuenta aquellas características que pueden habilitar un espacio propicio para la construcción de saberes y prever en la planificación intervenciones que favorezcan este proceso.

En este caso el análisis previo juega un papel fundamental ya que se pretende trabajar con un software y el objetivo es que se privilegie la actividad matemática y la construcción de conocimientos potenciados por la herramienta, y no la utilización del software como centro de la tarea, tal como lo plantea Sánchez (2002). Permite un proceso de construcción de la consigna en el cual se tengan en cuenta las potencialidades del SGD que plantean Novembre, Nicodemo y Coll (2015), la necesidad de justificación por parte de los estudiantes y que se genere el ciclo de experimentación-retroalimentación-reflexión que mencionan Arcavi & Hadas (2000).

De esta manera, se abren posibilidades para planificar clases y tomar decisiones dentro de los tres ejes que plantea el modelo TPACK, antes y durante la implemen-

tación de la tarea, aún cuando puedan surgir nuevos procedimientos y resoluciones no pensadas.

Bibliografía

- Ministerio de Educación.** (2002). Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica. Diseño curricular para la formación docente. Santa Fe. Argentina.
- Ministerio de Educación.** (2009). Profesorado de Educación Primaria. Diseño curricular para la formación docente. Santa Fe. Argentina.
- Arcavi, A y Hadas, N.** (2000). El computador como medio de aprendizaje: ejemplo de un enfoque. *International Journal of Computers for Mathematical Learning* 5: 25-15. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.
- Barreiro, P., Leonian, P., Marino, T., Pochulu, M. y Rodriguez, M.** (2016). Perspectivas metodológicas en la enseñanza y en la investigación en educación matemática. Ediciones UNGS. Bs As. Argentina.
- González-López, M. J.** (2001). La gestión de la clase de geometría utilizando sistemas de geometría dinámica. En Gómez, P., y Rico, L. (Eds.) *Iniciación a la investigación en didáctica de la matemática. Homenaje al profesor Mauricio Castro* (pp. 277-290). Granada. Editorial Universidad de Granada.
- Koehler, M. y Mishra, P.** (2006), "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge" (Conocimiento tecnológico, pedagógico del contenido. Un marco conceptual para el conocimiento docente), *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Disponible en inglés en: http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf
- Laborde, C.** (1997) *Cabri-Geómetra o una nueva relación con la Geometría*. En Puig L. (Ed.) *Investigar y enseñar. Variedades de la educación matemática*. (pp. 33-48) Bogotá. Grupo Editorial Iberoamérica.
- Matemática con Tecnología.** (2015, Marzo 19). Entrevista a Colette Laborde [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1vqJ1OOJMUo>
- Novembre, A., Nicodemo, M. y Coll, P.** (2015). *Matemática y TIC - Orientaciones para la enseñanza*. Buenos Aires: ANSES.
- Restrepo, A.** (2008). *Genese instrumentale du déplacement en geometrie dynamique chez des eleves de 6eme*. (Tesis doctoral). Université Joseph-Fourier - Grenoble I, Francia. HAL Id: tel-00334253 <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00334253>

Sánchez, J. (2002). Integración curricular de las TIC: Conceptos e ideas, Actas VI Congreso Iberoamericano de Informática Educativa, RIBIE, Universidad de Chile.

Valverde Berrocoso, J., Garrido Arroyo, M. & Fernández Sánchez, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC, Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Vol. 11, N° 1, febrero, 203-229. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014897009>

Extendiendo aulas virtuales: el caso de la asignatura Curación y Producción de Contenidos Educativos Digitales

PATRICIA CHECHELE

pchechele@unla.edu.ar

Universidad Nacional de Lanús (UNLa), Argentina

Introducción

Desde el año 2000, en la Universidad Nacional de Lanús se dicta el Ciclo de Complementación de Licenciatura en Informática Educativa (a distancia).

Este ciclo de licenciatura complementaba naturalmente la carrera de la Tecnicatura Superior en Informática Educativa, dictada por la misma institución, y que actualmente no se continúa.

Se trata de una propuesta completamente a distancia, excepción hecha de los exámenes finales, que son presenciales. En un principio se utilizaron materiales impresos que se enviaban a los domicilios de los cursantes, con un sistema de tutorías telefónicas o presenciales para los estudiantes que, por cercanía, podían acercarse a la institución. Más adelante (hacia el año 2005) se sirvió de un soporte de página Web estática, donde se publicaban los materiales. Este recurso era complementado por listas de correo en servidores externos, como Yahoo.

Posteriormente hacia el año 2009, la Universidad implementó un campus virtual sobre plataforma Moodle. Si bien en un principio las prestaciones del mismo fueron modestas, supusieron una revolución copernicana respecto a lo que se venía utilizando. En la actualidad, el campus virtual implementa una de las más recientes versiones de Moodle, e integra un equipo de desarrolladores que mejora continuamente sus prestaciones.

Respecto al ciclo de licenciatura, durante el año 2015 se trabajó intensamente sobre una reforma curricular que devino en una modificación profunda del plan de estudios, cambiando, incluso, el nombre de la carrera por el de “Tecnologías Digitales para la Educación”.

Esta licenciatura surge como una actualización de la Licenciatura en Informática Educativa en base a la histórica relación entre educación y tecnología que se reconfigura a medida que las tecnologías se desarrollan, se invisibilizan y se

hacen cada vez más accesibles. Los procesos formativos, leyendo dicha relación, se ven en la necesidad de redefinirse constantemente. En este sentido, hablamos de Tecnologías Digitales para la Educación, entendiendo que los procesos de incorporación de tecnologías en educación plantean nuevos escenarios que permiten superar la concepción básica de las tecnologías como TIC y profundizar las estrategias de su incorporación que permitan nuevas situaciones de aprendizaje, participación y empoderamiento.

El motivo fundamental del cambio radica en superar la concepción de las tecnologías digitales entendidas como un conjunto de medios, soportes y equipamientos desde una perspectiva instrumental para entenderlas en su relación con la sociedad actual y adoptarlas con sentido reflexivo y actualizado.

La amplitud de situaciones en las que se cruzan educación y tecnologías permitió pensar una formación en la que los estudiantes se encuentren en situación de decidir si pretenden profundizar su formación técnica o pedagógica mediante dos trayectos por los que podrán transitar a partir del segundo cuatrimestre, además de cumplimentar sus áreas de interés mediante una serie de seminarios optativos.¹

En este contexto se incluyeron dos trayectos optativos: uno pedagógico, orientado a la relación de las tecnologías con la educación y otro tecnológico.

Dentro del trayecto pedagógico se encuadra la asignatura “Curación y Producción de Contenidos Educativos Digitales”, cuatrimestral, en el 2º cuatrimestre de la carrera, cuyo diseño curricular y experiencia áulica es el objeto del presente trabajo.

Educación a distancia y mediada por tecnologías

La educación a distancia, hoy mediada por tecnologías digitales, se constituye como una modalidad en sí misma. Siguiendo la normativa vigente, definimos la educación a distancia como *“la modalidad educativa no presencial que propone formas específicas de mediación de la relación educativa entre los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje, con referencia a determinado modelo pedagógico. Dicha mediatización se realiza con la utilización de una gran variedad de recursos, especialmente, de las tecnologías de la información y redes de comu-*

¹ Información de la carrera en la Web Institucional. <http://www.unla.edu.ar/index.php/departamento-de-planificacion-y-politicas-publicas/ciclo-de-licenciatura-en-tecnologias-digitales-para-la-educacion>

nicación, junto con las producción de materiales de estudio, poniendo énfasis en el desarrollo de estrategias de interacción.”²

En la actualidad, dada la evolución de las tecnologías digitales, hablamos cada vez menos de “educación a distancia” y cada vez más de “educación virtual”, o de “educación mediada por tecnologías”, gracias al desarrollo de los LMS (Learning Management System), también denominados entornos virtuales de aprendizaje (EVA).

Estos LMS (otra denominación es “plataformas educativas”) son un tipo particular de gestor de contenidos que permiten, entre otras cosas, generar espacios denominados “aulas virtuales” y gestionar un sistema de usuarios, con roles asignados, donde cada rol accede a distintos permisos. Estos roles serán básicamente los de estudiante, docente y administrador, pudiendo configurarse otros a partir de las necesidades institucionales.

Aquí cabe explicitar que un sistema de gestión de contenidos (CMS, por sus siglas en inglés Content Management System), o gestor de contenidos es una herramienta de software que permiten crear, organizar y publicar documentos o material multimedia para la Web.

Su función básica es la creación de contenido, la gestión del mismo (a través del almacenamiento en una base de datos), publicación y personalización.

Sin embargo, la gran potencialidad de los CMS es, por un lado, su facilidad de uso, ya que el usuario promedio no necesita saber programar; y por el otro, la manipulación de plantillas, que separan fácilmente el contenido de la forma que adquiere dicho contenido.

Retomando, los LMS son gestores de contenidos que permiten gestionar aulas virtuales. Estas Aulas virtuales, análogas a las aulas “reales”, proveen un espacio de encuentro, solo que este encuentro no es presencial, sino dialógico, comunicacional y mayormente asincrónico. Por otra parte, suministran una gran variedad de herramientas (más o menos dinámicas, más o menos complejas, dependiendo del LMS) ya sea para la presentación de materiales, para la realización de actividades (presentación de tareas, actividades en línea, construcción de documentos colaborativos o wikis) o para la comunicación (foros, mensajería interna o chat).

Desde un punto de vista más orientado hacia la comunicación, Jordi Adell y Área Moreira definen un aula virtual como "un espacio o entorno creado virtualmente con la intencionalidad de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos/materiales formativos bajo la supervisión e interacción

2 Ministerio de Educación, Resolución 1717/04. www.me.gov.ar/spu/documentos/dngu/resolucion_1717_04.pdf

con un profesor". Este espacio, a su vez, se inserta en un sistema de comunicación mediado por tecnologías.

"A través de ese entorno el estudiante puede acceder y desarrollar una serie de acciones similares a las que acontecen en un proceso de enseñanza presencial como conversar, leer documentos, realizar ejercicios, formular preguntas al docente, trabajar en equipo, etc."

Aulas virtuales y clases virtuales en la Licenciatura en Tecnologías Digitales para la educación

Como se mencionó anteriormente, el ciclo de licenciatura en Tecnologías Digitales para la Educación se dicta completamente a distancia, sobre Moodle implementado en el Campus Virtual de la Universidad nacional de Lanús.

Moodle es un sistema de gestión de contenidos para la educación, de código abierto, que está siendo utilizado en una gran cantidad de centros educativos en el mundo, gracias a la facilidad de uso, las herramientas que provee, y porque (al ser de código abierto) existe una comunidad de desarrolladores y usuarios a nivel global, por lo que el soporte y las actualizaciones son permanentes.

En términos generales y desde el punto de vista tecnológico, Moodle permite el uso de herramientas de presentación de contenido, como la subida de archivos, videos, clases, lecciones, y otro conjunto de herramientas que permiten por un lado, la comunicación con el estudiante, como los foros y la mensajería, y por otro, las realización de actividades por parte de estos últimos.

Más allá de la plataforma usada, debe entenderse el Campus como un dispositivo tecnopedagógico, sustentado en la interactividad y como un espacio para el encuentro comunicacional entre docentes y estudiantes, que plasma la propuesta académica que se realiza.

En el caso de la Licenciatura en Tecnologías Digitales para la Educación, cada asignatura posee su aula virtual, donde se "desarrollan" las clases.

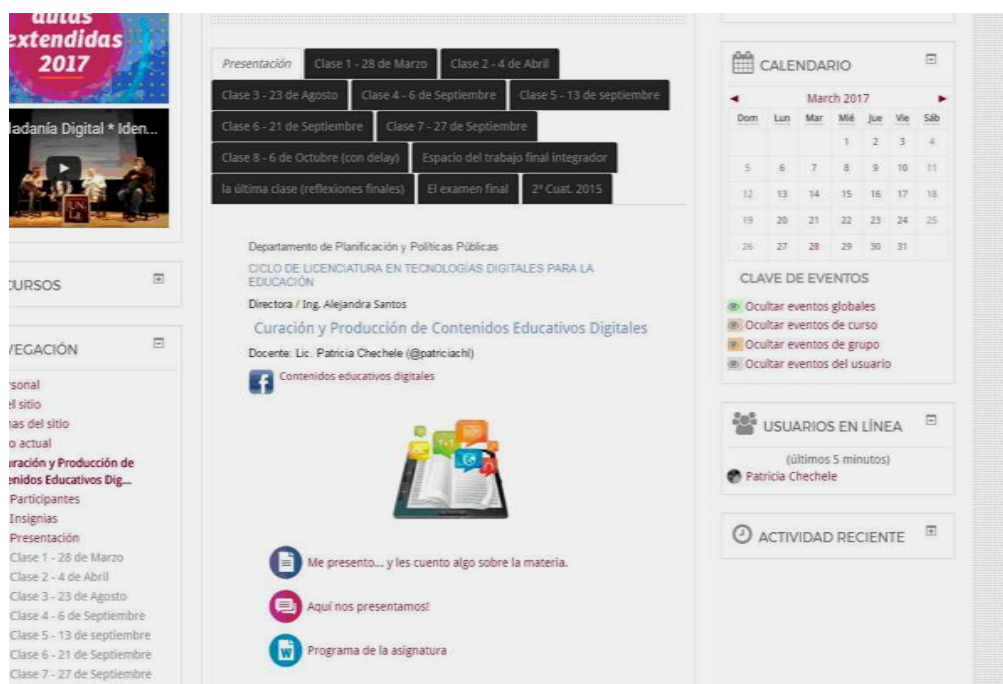


Imagen 1: Captura de pantalla de la presentación de la asignatura

En tal sentido, la cursada virtual no difiere de la cursada presencial, en el sentido que cada una de las aulas virtuales es un espacio “autocontenido”: Las clases se desarrollan en este espacio del aula. A cada clase le corresponde una solapa o sección, dependiendo del formato que el docente prefiera, donde se encuentran los materiales para ser trabajados durante la clase, las actividades a realizar, y los enlaces correspondientes al material bibliográfico que puede encontrarse en alguna biblioteca digital o en línea.

Desde un punto de vista comunicacional, el aula virtual será tan dinámica como el docente la proponga: Cuando la ubicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentra en un entorno mediado por computadoras, donde las instancias de intercambio y construcción del conocimiento no se circunscriben a un tiempo y espacio, donde las herramientas permiten determinadas acciones y otras no, cobra relevancia la función del docente como facilitador, y fundamentalmente, como motor dinamizante de las comunicaciones.

La asignatura “Curación de Contenidos” en el contexto de la Licenciatura

Los contenidos de la asignatura “Curación y Producción de Contenidos Educativos Digitales” refieren a la transición de los procesos educativos en un contexto de

escasez de información, a contextos de sobreabundancia. En efecto, no hace tanto tiempo la disponibilidad de la información era mucho más limitada: La búsqueda del libro físico en la biblioteca (en el mejor de los casos, en una librería) o la fotocopia eran (y aún conservan su estatus) el eje de cualquier cursada.

En la actualidad, un texto se puede “googlear” o “colgar de un disco compartido” (y por supuesto, compartirlo).

Y no solo eso, se puede obtener acceso a varias ediciones del mismo material, el material comentado por otro autor o una síntesis realizada por algún otro estudiante, con lo que la disponibilidad se multiplica exponencialmente, si además consideramos la proliferación de dispositivos móviles con acceso a Internet.

El primer artículo publicado al respecto de la sobreabundancia de información se denominó “Big Data and the Next Wave of Infrastrass (Big Data y la próxima ola de Infrastrass”. Estamos hablando de los años 90, y el autor fue John Mashey, donde predecía el aluvión de datos que se veía venir con la explosión (aún no evidente) de la WWW.

A principios de 2015, se estaban generando, según la Unión Europea, 1.700 billones de bytes por minuto (es decir, unos 360mil DVDs). Se calcula que cada persona genera unos 6 MB de información por día, información que se genera y permanece en Internet. Esta explosión de datos, esta multiplicación de información sobre objetos y personas está dando lugar a la creación de un gran volumen de datos sin precedentes sobre los que se plantean interrogantes acerca de cómo gestionarlos y visualizarlos. La problemática actual en cuanto al acceso a la información no es justamente el acceso, sino la cantidad.

En este contexto, la curación de contenidos consiste en buscar, agrupar, organizar y compartir el contenido relevante sobre una temática particular. Los buscadores, metabuscadores, agregadores informáticos y automatizados mediante algoritmos ya no son suficientes.

La curación supone, además de la selección, una puesta en valor, y si hablamos de contenidos educativos digitales, una puesta en contexto, una valoración por parte de quien hace la selección en base a ciertos criterios de usabilidad y adecuación a fines educativos, comprometiendo estrategias de búsqueda, selección y exposición para encontrar los contenidos relevantes en la masa de datos.

Entonces, surge un nuevo rol del docente: El docente como curador de contenidos; en términos de Dolors Reig: de “intermediario crítico del conocimiento”.

Siguiendo a la misma autora: *“Y es que cuando pensamos en nuevas competencias partimos de un escenario, de las necesidades que impone un ecosistema nuevo. La increíble proliferación de ideas, información, imágenes, conocimiento dis-*

ciplinar o profano hace que las actividades de filtrado, síntesis, contextualización y memoria sean cada día más importantes”

De esta forma, el curador de contenidos debería poseer algunas competencias tales como las de gestión de la información especialmente, habilidades de búsqueda y selección de contenidos y competencias en comunicación, especialmente, en el conocimiento del público para el cual se curan dichos contenidos. Esto es particularmente relevante cuando el “público” son docentes o estudiantes de un nivel educativo específico.

El diseño curricular de la asignatura supuso un tiempo considerable de reflexión y análisis de información, y finalmente se estructuró en torno a tres grandes ejes temáticos: El concepto de contenido digital, las estrategias de curación y las implicaciones ideológicas de la actividad.

En el primer eje se abordan las temáticas referidas a la distinción entre documento y contenido, el tipo de contenido según el soporte, y, entrando al aspecto educativo, el llamado “contenido educativo” y los objetos de aprendizaje.

El segundo eje entra de lleno a la función del curador de contenidos, las estrategias y herramientas, y por último, el tercer eje hace una reflexión crítica sobre la vigilancia epistemológica que debe tener el docente en tanto curador sobre su propio punto de vista.

Estos contenidos se distribuyeron en ocho clases, cada una de las cuales abarcó de una a tres semanas. En principio, y para dinamizar la propuesta, se pensó en el desarrollo a través de objetos de aprendizaje, ubicados en un servidor externo. Estos objetos fueron diseñados y generados especialmente para la asignatura, con la especificidad requerida.

En la siguiente imagen se muestra una captura de pantalla de la clase 5, donde se introduce el concepto de curación.



Imagen 2: Captura de pantalla de un objeto de aprendizaje

Pero a pesar de que los objetos de aprendizaje permiten un amplio abanico de recursos, se consideró que la asignatura “Curación de contenidos” no podía quedar solo en un plano teórico: el espacio de la praxis debía estar presente.

El desafío consistió, entonces, en pensar en una propuesta que fuera más allá de la metodología tradicional, y de las herramientas que provee el aula virtual. En esta línea se pensó un desarrollo de aula taller, incorporando o vinculando herramientas externas, donde los estudiantes se vieran en la necesidad de trabajar, explorar y producir con dichas herramientas, extendiendo el aula virtual a toda Internet.

Debe aclararse que el trabajo con los estudiantes no apunta a convertirlos en expertos curadores de contenidos sino a que experimenten de qué se trata la curación; es decir, que no solo es importante “saber buscar” información, sino contextualizarla, poder verificarla, determinar fuentes primarias y por último, difundirla adecuadamente entre quienes se eligió como público destinatario.

El Aula extendida

El concepto de extender las aulas no es nuevo, desde la perspectiva que se toma en este trabajo: Desde hace bastante tiempo existen las “lecciones paseo” o el “trabajo en la biblioteca” en cualquier escuela media o primaria. Si bien no se han encontrado referencias que las clasifiquen como “experiencia de aula extendida”, se

trata de experiencias que promueven aprendizajes fuera del aula, con la guía del docente.

En la actualidad, las tecnologías han venido a tirar abajo las paredes de las aulas reales: El solo hecho de que los estudiantes puedan estar conectados estando en clase abre, necesariamente, el espacio áulico a un espacio mayor. La naturaleza ubicua de los dispositivos móviles con acceso a Internet presiona la multiplicación de vías de comunicación, de acceso a la información. Esto no significa que cualquier comunicación o conexión a través de dichos dispositivos sea productiva.

Es por esto que se hace necesario recalcar que la experiencia de aula extendida debe, necesariamente, obedecer a una propuesta de aprendizaje y estar orientada por el docente.

Se entiende como aula extendida un espacio que atraviesa los límites temporales y espaciales del aula, de forma tal que los puntos de encuentro entre el docente, los estudiantes, y los materiales existan más allá de los momentos establecidos por el diagrama horario institucional, siendo además, particularmente compatible con las redes sociales y los dispositivos móviles.³

Podríamos definirla como una ampliación del aula a través de tecnologías y recursos utilizados en educación virtual (Asistein, 2009).

Este formato se utiliza frecuentemente en la educación presencial (o semipresencial). En algunas instituciones que tienen un Campus Virtual, suelen implementar “aulas de apoyo a la presencialidad” como complemento de las clases presenciales.

Área Moreira y otros, en el artículo “¿Que uso hacen de las aulas virtuales los docentes universitarios?” comenta:

Los profesores y estudiantes universitarios cuentan de esta forma con una extensión de las aulas presenciales en las aulas virtuales, que permiten nuevas formas de aprender autónomamente y colaborativamente. La incorporación de las aulas virtuales a la docencia permite contar con un espacio en el que ofrecer diferentes herramientas a los estudiantes: información, foros para la comunicación e interacción, así como tareas y actividades fácilmente evaluables. Concretamente los docentes a través de un aula virtual pueden: Gestionar contenidos e información; ofrecer recursos Web 2.0; favorecer la comunicación; solicitar tareas o actividades

3 Chechele, P. “Usando Facebook como aula extendida”. IV JORNADAS DEL NOA Y II JORNADAS NACIONALES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS. Universidad Nacional de Catamarca. 2014

Claramente, se refiere al soporte dado mediante aulas virtuales en una plataforma educativa institucional.

Sin embargo, muchas instituciones educativas no disponen una plataforma para implementar aulas virtuales. En tal sentido, la Web 2.0 ofrece herramientas que no fueron pensadas para educación, pero proporcionan un espacio de encuentro fuera del espaciotiempo del aula. En tal sentido, grupos de Facebook o Google+ para generar espacios de intercambio o anuncios, blogs, o discos compartidos se han hecho un lugar en el quehacer educativo, y, en general se aplican a las clases presenciales o en una modalidad de b-learning.

El desafío consistió, entonces, en pensar en una propuesta que incorpore el concepto de aula extendida, pero en un entorno virtual de aprendizaje.

Como se mencionó anteriormente, el estudiante entra al aula como espacio “autocentado”: materiales, actividades y recursos. Todo está en el entorno del aula, de la clase, entorno del que no es necesario salir, con excepción hecha, quizá, de un enlace externo a un texto. Utilizar el concepto de aula extendida en un ambiente de aula virtual supone la integración de los elementos de la Web 2.0, pero no en la forma de un enlace a otro punto o a un video incrustado, o quizá, el uso de una biblioteca electrónica, sino mediante el trabajo en herramientas externas al aula, intentando generar espacios de encuentro en otros “lugares” de la red.

Marta Mena, en las II Jornadas de Tecnologías Educativas (Noviembre de 2011), tituló a su conferencia “Virtual con virtual se cura”, refiriendo a que la mejor manera de incorporar la educación en entornos virtuales era... haciendo cursos virtuales.

En esta misma línea de pensamiento, se pensó, entonces, que la forma de aprender a curar contenidos, era, justamente, curando contenidos, a partir del uso de herramientas de selección y publicación, combinando la teoría y la práctica.

Implementación

Una vez abordados los primeros conceptos teóricos, a mediados del cuatrimestre se solicita el trabajo final integrador, que se irá construyendo a lo largo de la cursada.

Consigna:

El trabajo final consistirá en confeccionar un espacio para compartir contenido curado. Para ello, tendrán que:

- Planificar, es decir, seleccionar el tema (preferentemente un tema de la

experticia de los integrantes del grupo), determinar los objetivos, definir los destinatarios, y las herramientas por medio de las cuales se publicará y con qué frecuencia. Dado que trabajamos sobre contenidos educativos, la idea es tener en mente destinatarios docentes o estudiantes, aunque puede ser otro grupo, debidamente justificado, desde la teoría. Dicha planificación la deberán realizar en un documento que presentarán oportunamente, detallando las herramientas que se utilizarán en cada caso (y en cada una de las fases), y justificando (desde la teoría) la selección realizada.

- Seleccionar las herramientas a utilizar en cada fase. En cada herramienta utilizada deberán incluir al profesor como un integrante más.
- Cada grupo tendrá un foro y un documento colaborativo para que puedan ir armando el diseño.
- El producto final: un blog, un periódico electrónico, una página en Facebook, etc. y deberá respetar los requerimientos para constituirse en un sitio de contenido curado: la frecuencia de publicación especificada, sentido, público objetivo.

El producto final, terminado, se compartirá en el aula (a través de un link), en un foro que crearé específicamente para compartir los resultados y para que todos puedan comentar el trabajo de los compañeros.

La comunicación interna de cada grupo pueden realizarla por medio de cualquier vía que consideren necesaria. En cualquier caso, deberán informar qué herramienta de comunicación están utilizando.

Nuestros estudiantes se encuentran, literalmente, en cualquier punto del país. (De hecho, durante la cursada 2017 uno de nuestros estudiantes se encuentra en Base Esperanza, en la Antártida), con lo cual el solo hecho de trabajar en grupo es un desafío, y supone el uso de herramientas web o Whatsapp.

Esta “elección de grupo” se hizo a través de un documento colaborativo en Google linkeada al aula, donde además, se especificó el tema elegido.

A poco de la creación de grupos, comenzó un intercambio intenso entre los integrantes de los grupos, casi todos por fuera del aula virtual.

El primer punto, la elección del tema no es una cuestión menor: Cada grupo debió analizar qué contenido educativo a curar. Esto supone (dentro de lo que significa la Curación de Contenidos) una búsqueda intensa de sitios con la misma temática o similar, que apunten a los mismos destinatarios.

Un extracto de esta búsqueda podemos verlo en la siguiente entrada de bitácora, que utilizó uno de los grupos para realizar el registro de sus acciones:

http://www.escuela20.com/herramientas-aplicaciones-software/recursos-tic/herramientas-20_289_1_ap.html

Este curador aparece como el más fuerte competidor dentro del mercado de usuarios al cual está destinada nuestra temática. Se trata de un espacio para docentes TIC activos del programa escuela 2.0, en España, con un directorio de recursos educativos catalogados por cursos y competencias, blogs de profesores y centros, listado de herramientas 2.0, foros, noticias, etc. Tenemos como ventaja, desde nuestro curador, el ofrecimiento orientado a la educación en Argentina.

Posteriormente, encontrado el tema, debieron seleccionar el sistema de alertas y formas de encontrar el contenido en la red.

Un ejemplo es el siguiente extracto de otro trabajo:

Sistemas de Alertas: Utilizamos Google Alerts y TalkWalkerAlert para realizar rastreo de la información en forma periódica que fueron enviadas a los correos electrónicos utilizados (SoftwareEducativo2016@gmail.com; erika_espin_dola@hotmail.com; Educativosprogramas@gmail.com; pchechele@unla.edu.ar).

Las alertas utilizadas fueron:

- *Software Educativo*
- *Software Didáctico*
- *Software Enseñanza Educativa*

RSS: Utilizamos Google Alerts mediante la utilización de *software educativo* y que la información sea suministrada bajo RSS. Estas posteriormente fueron administradas a través de Feedly

Las siguientes capturas de pantalla ilustran esta fase:

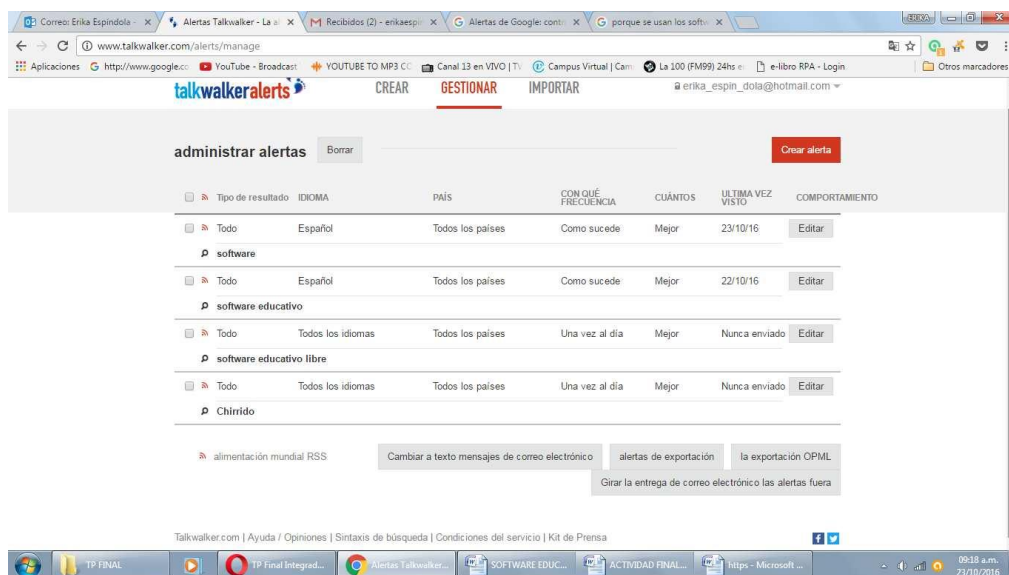
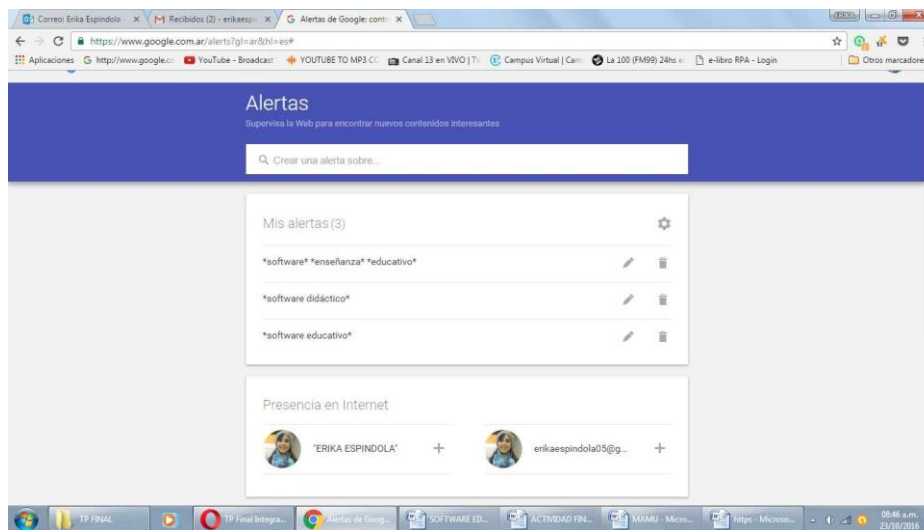


Imagen 3 y 4: Capturas de pantalla de dos sistemas de alertas utilizados

Cabe mencionar que cada una de las herramientas utilizadas no fue analizada en profundidad en el espacio de la clase virtual: cada aplicación se presentó a modo de ejemplo, más que de contenido propiamente dicho.

El motivo es que el conjunto de herramientas (ya sea de búsqueda, de alerta, de selección, o de publicación) se encuentran en permanente evolución. Cada semana se agregan nuevas aplicaciones, que pueden utilizarse para los mismos propósitos. El abanico es demasiado amplio, por lo que se abordan desde un punto de vista conceptual y a modo de ejemplo, a fin de incentivar la búsqueda activa.

De esta manera, se produjo un ida y vuelta entre el aula virtual y la Web, a través de foros de consulta para cada una de las fases del proceso de construcción del trabajo final.

La exploración de herramientas Web, así como su utilización estuvo monitoreado permanentemente por el docente. Como se observa en el segundo fragmento citado sobre la configuración del sistema de alertas, se encuentra también el correo electrónico de la docente a cargo. Esto sucedió con todos los grupos y todas las herramientas utilizadas.

Cada fase del trabajo requirió un conjunto específico de elementos, como lo refiere el siguiente párrafo:

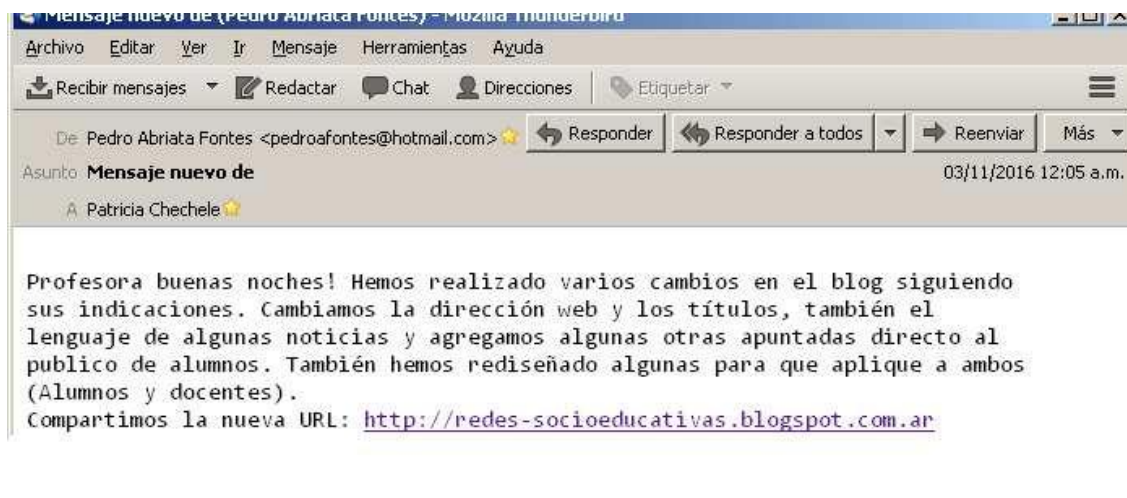
“Para guardar referencia a los contenidos que se seleccionaron se utilizó Pocket, allí se guardaron páginas no solo con referencia a Software Educativos específicos sino también a páginas que conceptualizan y analizan sobre qué es el Software Educativo y sus funciones, y artículos sobre distintos desarrollos entorno a ellos.

De todos los link seleccionados se utilizarán aquellos con información más relevante sobre el tema que se está abordando”.

Por último, la fase de publicación fue la de intercambio más intenso, dado que el producto fue armado, comentado, corregido y vuelto a armar, en función de la teoría.

Durante esta etapa se revisó la elección del destinatario. Si bien es un punto que el curador experto tiene afinado de antemano, fue necesario llegar a esta instancia para poder generar un “ida y vuelta” entre el contenido curado y el destinatario propuesto.

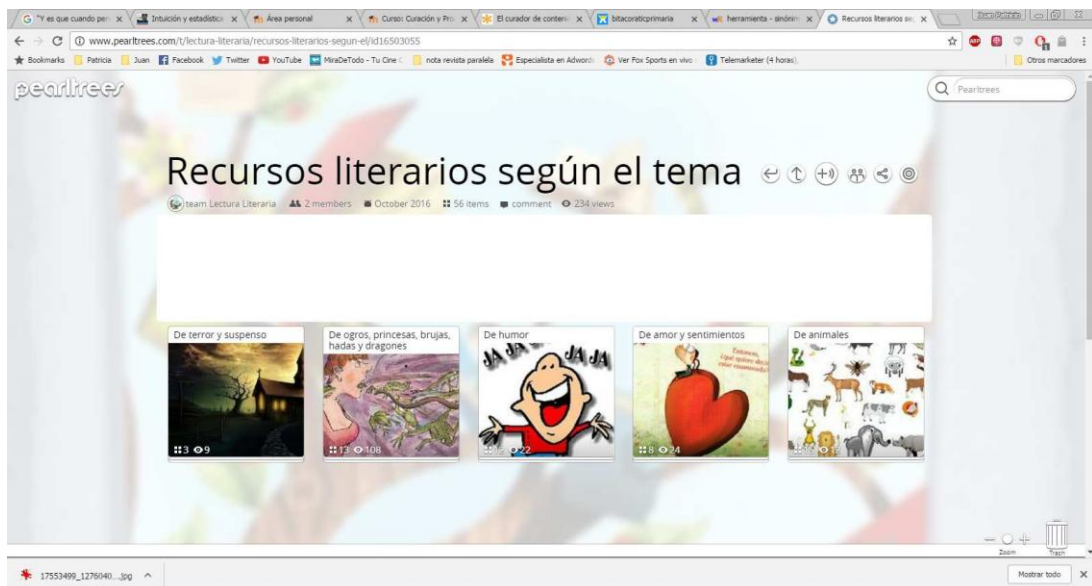
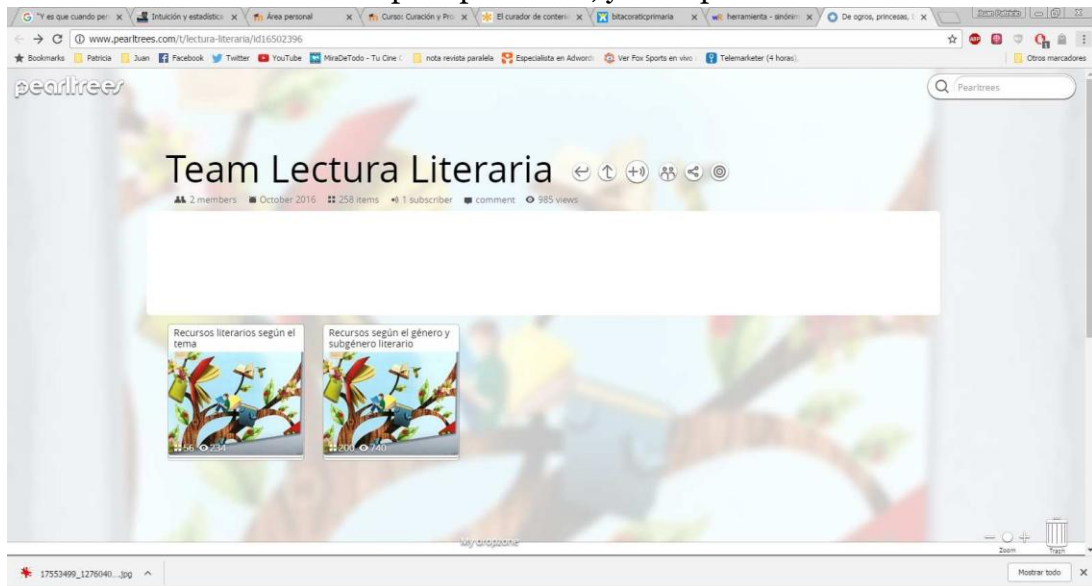
El siguiente es un fragmento de un mail enviado que ilustra este ir y venir:



Los productos finales del proceso fueron blogs, Páginas en Facebook, sitios implementados en Pearltrees, o Wix. La variedad fue sorprendente.

En muchos casos, el docente desconocía la herramienta utilizada, y constituyó una novedad que se solicitara al grupo que la implementó que suministrara información al resto.

El siguiente conjunto de pantallas ilustra uno de los trabajos, donde el tema consistió en “Recursos literarios para primaria”, y se implementó en Pearltrees.



Imágenes 5 y 6: Curación montada en Pearltrees sobre literatura infantil
Este otro trabajo final recupera “Recursos TIC para Primaria” y se ha desarrollado en WIX



Imagen 7: Curación implementada en Wix

A modo de cierre

Hace unos siete años se pensaba como una novedad la implementación de “plataformas educativas”, es decir, gestores de contenidos con la capacidad de generar aulas virtuales y gestionar usuarios. El estudiante entraba al aula, y en ella encontraba los materiales, las actividades y los recursos.

En el caso particular de esta asignatura, la cantidad de herramientas existentes para la curación de contenidos en particular, supone que se preste atención a los fundamentos teóricos, es decir, los porqué, para qué, y las reflexiones éticas y epistemológicas sobre la propia selección de información que se realiza, y que por otra parte se incentive al estudiante a explorar, a descubrir nuevas herramientas y que sea capaz de evaluarlas según la utilización que les dará.

Es por eso que la posibilidad de “extender” el aula virtual hacia la web significó no solo establecer puntos de encuentro y diálogo fuera de la misma, sino proponer un trabajo por proyecto en un entorno completamente virtual, y generando grupos

de trabajo e intercambio con personas que se encuentran físicamente muy distantes.

Es para destacar que esta propuesta de trabajo parece caótica, comparada con el ordenamiento que ofrece el trabajar solamente dentro del aula virtual. De hecho, implica mucho más trabajo (tanto para el docente como para los estudiantes), ya que no solo se debe entrar en la plataforma de la Universidad, sino en el blog, en Facebook, en Google+, en Wix, Pearltrees y en cualquier conjunto de herramientas que el grupo de estudiantes haya elegido para trabajar.

En contrapartida, el trabajo en sí mismo es altamente motivador.

Durante el primer cuatrimestre de 2016, de 44 estudiantes, regularizaron la cursada el 98%, algunos de los cuales simplemente no siguieron cursando por problemas personales, y de los diez productos finales, al menos 5 continúan publicando.

Bibliografía:

Área, Manuel y Adell, Jordi (2009): “Enseñar y aprender en Espacios Virtuales. En Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet”. Aljibe, Málaga.

Barbera, Elena (2008): “Aprender e-learning”. Paidós, Barcelona.

Castells, Manuel (2001): "La era de la información", Madrid, Alianza Editorial.

Chechele, Patricia (2014): “Usando Facebook como aula extendida”. IV Jornadas del NOA y II Jornadas Nacionales de Educación a Distancia y Tecnologías Educativas. Universidad Nacional de Catamarca. 2014

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.”, Ariel, Barcelona.

García García, Francisco (2006). Contenidos educativos digitales. Construyendo la Sociedad del Conocimiento. Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación educativa. Red Digital. Mar.2006. en http://reddigital.cnice.mec.es/6/Articulos/pdf/Articulos_1.pdf, consultado en Abril 2015.

Guía para la implantación de M-learning. (2013) Universidad Politécnica de Madrid. Madrid. en http://serviciosgate.upm.es/docs/asesoramiento/guia_implementation_movil.pdf . Consultado el 10/6/16

Masa, S., Bacino, G., Zangara, A. “El empleo de una herramienta colaborativa en un entorno Modle para Aprendizaje Basado en Problemas”. UNLP. XIV Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación.

Mena, Marta (2011): "Virtual con virtual se cura. La formación virtual de los docentes afectados a proyectos con uso intensivo de TIC". II Jornadas de Tecnologías Educativas. Buenos Aires. En <http://www.tecnologiaseducativas.info/ponencias/10-eventos/ponencias-ii-jornadas/108-virtual-con-virtual-se-cura>.

Reig, Dolors (2009): "Content curator, Intermediario del conocimiento: nueva profesión para la web 3.0". En <http://www.dreig.eu/caparazon/2010/01/09/content-curator-web-3/>

Las tecnologías de la información y la comunicación integradas en un modelo constructivista para la enseñanza de la Química

SILVIA CLAVIJO

MARÍA JOSÉ SANTILLÁN

GRACIELA SERRANO

CECILIA MUSALE

silviacclavijo@gmail.com

Facultad de Ciencias Aplicadas a la Industria, UNCuyo (Argentina)

Introducción

La educación, en todas sus modalidades y niveles, debe hacer frente a los desafíos que le plantean las transformaciones socioculturales en curso, dentro de las cuales una de las principales innovaciones está constituida por la presencia de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en casi todas las actividades, y escenarios sociales.

Vivimos en un entorno que se caracteriza por una exposición casi permanente a todo tipo de mensajes y estímulos mediatizados tecnológicamente, en especial a través de la televisión e Internet. Exposición que tiene una especial trascendencia en el proceso formativo de niños y jóvenes. Aunque llevamos varios años asistiendo a lanzamientos de proyectos tras proyectos que pretenden introducir las TIC en la educación, no apreciamos con nitidez sus beneficios y mucho menos podemos evaluar de forma sistemática sus efectos en la escuela. Esperamos que la implementación de las TIC sirva para modificar progresivamente metodologías y funciones arraizadas en el quehacer docente. Esperamos que la clase magistral y la exposición oral den paso a una enseñanza más basada en el entrenamiento y la instrucción. El pensamiento verbal, hasta ahora prioritario en la escuela, dará paso a una mayor integración con el visual.

También cambiarán los modos de evaluar. Las TIC “están sirviendo de base para el surgimiento de un entorno completamente nuevo y diferente dentro del cual tendrán que desenvolverse los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Brunner, 2003,p. 43). La escuela debe cambiar porque la sociedad en la que se desenvuelve no es la misma en la que fue creada.

El equipamiento informático y las redes ya están presentes en las aulas. Pero esta presencia –en muchas ocasiones, material, en otras, sólo simbólica– no ha modificado de manera significativa las prácticas áulicas. Aunque las nuevas tecnologías de la información y la comunicación parecen invadir nuestras aulas como consecuencia de la acción de políticas públicas, los docentes no han encontrado un escenario formativo en general que les facilite el aprendizaje y desarrollo de las nuevas competencias que requiere intervenir pedagógicamente en una realidad social y educativa mediatizada por las TIC.

Con la incorporación de la capacitación “Diplomatura de Posgrado en Enseñanza de la Química con Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación” al Campus virtual de la UNCuyo se ha intentado dar respuesta a la demanda de capacitación en el área demandada por los profesores de la disciplina, formación que se ha extendido a un promedio de 150 docentes de la disciplina a través del programa nacional Nuestra Escuela.

Antecedentes

El presente trabajo se centra en abordar desde una propuesta didáctica que integre las TIC, temas cruciales en la enseñanza secundaria pertenecientes al campo conceptual de la Química. Cada vez se admite con mayor claridad que las TIC, pueden ser de gran utilidad para la transmisión de los contenidos teóricos científicos, el facilitar el acceso a la información, la presentación de la información en diferentes soportes y sistemas simbólicos, la construcción e interpretación de representaciones gráficas, o el trabajo con sistemas expertos, por ejemplo. Por otra parte, las finalidades de la enseñanza, en una etapa obligatoria como es la educación secundaria, no son las mismas que en la educación superior. El carácter obligatorio exige priorizar el carácter formativo frente al propedéutico lo que exige adecuar los contenidos a esa finalidad. Frente a contenidos de Química más conceptuales, numéricos o formulistas deben prevalecer aquellos más próximos a lo cotidiano; es decir, a la salud, al medio ambiente, a la alimentación, etc. Y para esta concreción, no nos cabe la menor duda, que las TIC pueden ser de gran ayuda, lo mismo que lo son para otras disciplinas. Lo mismo que ocurre con cualquier disciplina general, lo que podríamos denominar como software de propósito general (procesadores de texto, bases de datos, hojas de cálculo, programas para la realización de presentaciones,...) son de gran ayuda para la química en diferentes aspectos, que van desde facilitar la calidad de la presentación de trabajos, la gestión académica de los estu-

diantes, la organización de la información, o su exposición a los estudiantes...; sin olvidarnos, de las posibilidades que ofrecen para que los estudiantes presenten y exhiban sus trabajos con cierta calidad estética y buena presentación, aspectos en los cuales debemos ir formándolos para que puedan desenvolverse mejor en un mundo cada vez más competitivo. En los últimos años Internet se ha convertido en el referente tecnológico de la sociedad del conocimiento, ninguna tecnología se ha incorporado con tal velocidad a todos los sectores de la sociedad, y por supuesto ello no iba a ser menos en la enseñanza de la química. En ella nos encontramos desde espacios para la visualización de determinados fenómenos por los alumnos, la existencia de bases de datos bibliográficas, laboratorios virtuales, o espacios para la formación y capacitación del profesorado, entre otros. Como podemos observar las posibilidades que las TICs nos ofrecen para la enseñanza y la formación en el terreno de la Química son diversas, y van desde las de facilitar la comunicación entre el profesor y los estudiantes, hasta presentar información, o desarrollar entornos específicos como pueden ser los laboratorios virtuales. Pero de todas formas, no debemos olvidarnos que lo importante no son las TICs sino como ellas se incorporan dentro de un proyecto educativo, que lo importante no son sus posibilidades técnicas sino las estrategias que el profesorado aplica sobre ellas, y que lo significativo no son sus referentes estéticos sino como se diseñan y se estructuran los mensajes en ellas. La Universidad Nacional de Cuyo es una institución que tiene la misión de formar integralmente a los docentes egresados de sus diferentes unidades académicas. Uno de los objetivos del plan estratégico de la Universidad es promover el uso de tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en los ámbitos educativos presenciales como virtuales. Por ello la propuesta de formación se propone promover la enseñanza y el aprendizaje de la Química mediada por TIC con apropiación de contenidos digitales, herramientas, recursos y aplicaciones ofrecidos por el portal educ.ar y otros entornos web y generar propuestas de enseñanza de la Química que reflejen una integración de las TIC a lo pedagógico/disciplinar y que promuevan aprendizajes basados en el desarrollo de la creatividad, la reflexión, la comprensión, el análisis crítico y la resolución de problemas.

Resultados

El Comité Académico de la Diplomatura elaboró los materiales, diseñó la plataforma UNCU virtual para compartir los contenidos y realizó un diagnóstico entre

los docentes participantes, un total de veinticinco inscriptos, indagando en primer lugar cuántos llevaban a las aulas propuestas que incorporaran las TIC a la enseñanza de la Química. De ellos solo un 12 % afirmó que trabajaba con nuevas tecnologías en la enseñanza secundaria en el campo disciplinar Química.

La estructura general del diplomado y la propuesta que derivó en el curso Nuestra Escuela: La Enseñanza de las Ciencias Naturales (Física y Química) con integración de las TIC en la Escuela Secundaria se configuró en tres ejes fundamentales de formación que persiguen el desarrollo de las tres dimensiones de competencias previstas:

Disciplinario-didáctico-pedagógico

Epistemológico

Tecnológico

En el último eje se ha trabajado con simulaciones de uso libre en Química, aplicando la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner que supone cambiar el enfoque con el que el docente se enfrenta al proceso de enseñanza aprendizaje. En primer lugar, respeta las características únicas de cada estudiante, profundizando en la idea de que todas las personas poseemos diferentes formas de inteligencia, presentes en distintos estados de desarrollo desde el nacimiento. La aplicación de esta teoría respeta la idiosincrasia de cada alumno, valora y potencia las inteligencias que más sobresalen en cada persona y contribuye a desarrollar el resto. Howard Gardner afirma que “las nuevas tecnologías y las herramientas web 2.0 nos abren una gran cantidad de oportunidades para potenciar el aprendizaje de nuestros alumnos y atender a la pluralidad de aprendizajes que se da dentro de nuestras aulas”.

El equipo de cátedra se constituyó con tres profesores actuando como equipo tutor que trabajó con grupos reducidos de alumnos de manera virtual. Su objetivo estuvo centrado en monitorear y acompañar al estudiante y mantener un diálogo personalizado. Se diseñaron actividades que tuvieron como objetivo la participación de todo el grupo, como foros y clases presenciales de discusión y plenario.

Dentro del Campus virtual de la Universidad Nacional de Cuyo se colocaron todos los materiales de la asignatura y recursos: desarrollo de contenido propios, lecturas complementarias; actividades de completamiento, múltiple opción, producción y representación; imágenes estáticas, fotografías, animaciones y videos, simulaciones; foros sociales y temáticos, calendario, mensajería y entorno de personalización del alumno.

Como actividad final se solicitó a los alumnos del curso y del diplomado que presentaran proyectos que permitieran incorporar efectivamente las TIC en la en-

señanza de la Química en las aulas donde dictan clases. Cada alumno que finalizó el cursado de la diplomatura preparó hipermedias sobre temas de su elección.

Estos trabajos constituyeron la evaluación final del diplomado. De 25 alumnos que comenzaron la diplomatura, 20 finalizaron el cursado. En el curso del programa Nuestra Escuela 147 docentes recibieron la certificación del curso luego de haber presentado proyectos que consisten en implementar las TIC en el aula donde trabajan. Para trabajar con los docentes de enseñanza secundaria se seleccionaron los simuladores Phet. La Universidad de Colorado ha desarrollado una gran colección de animaciones y simulaciones en diversos campos y, entre ellos, la Química, basadas en lenguaje Java y Html. Las simulaciones se encuentran disponibles en la web Phet y constituyen un extraordinario esfuerzo para ayudar al docente y el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias a través de la indagación. (Disponibles en <https://phet.colorado.edu/es/simulations/category/chemistry>). Los docentes participantes tuvieron que diseñar e implementar obligatoriamente una propuesta de trabajo con TIC en el aula de enseñanza secundaria que constituía su lugar de trabajo para poder recibir el certificado de aprobación del curso. A través del registro fílmico y el diseño de los proyectos se constató que el 73 % de las propuestas se implementó en forma efectiva en las aulas.

A través de encuestas y entrevistas, los profesores que participaron del curso indicaron que el uso de simulaciones en el campo de la Química permite a los alumnos disponer de una herramienta para la comprensión de algunos conceptos que constituyen una tarea difícil para ellos y que no pueden vivenciar en el aula o laboratorio de ciencias. Entre estos conceptos se encuentran la estructura de la materia, el átomo, el balance de las reacciones químicas y estequiometría. Para cada uno de estos conceptos el sitio Phet dispone de simulaciones portables que pueden ser ejecutadas sin problemas en el entorno Huayra de las máquinas del programa Conectar Igualdad. Los simuladores utilizados en las aulas por los profesores que culminaron la capacitación en TIC fueron:

- Balance de ecuaciones químicas
(<https://phet.colorado.edu/es/simulation/balancing-chemical-equations>)
- Construye una molécula
(<https://phet.colorado.edu/es/simulation/legacy/build-a-molecule>)
- Construye un átomo
(<https://phet.colorado.edu/es/simulation/build-an-atom>)
- Estados de la materia
(<https://phet.colorado.edu/es/simulation/states-of-matter>)

- Estados de la materia, fundamentos
(<https://phet.colorado.edu/es/simulation/states-of-matter-basics>)

Conclusiones

Luego de la finalización de la primera cohorte de la Diplomatura de Posgrado en Enseñanza de la Química, se ha visto con satisfacción el crecimiento en el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el nivel de enseñanza secundaria. El profesorado manifestó que el nivel de satisfacción y de apropiación por parte de los estudiantes de esta metodología ha desbordado las expectativas al punto que han solicitado que mayor cantidad de contenidos se dicten de esta manera.

La motivación que genera en el profesorado contar con herramientas que permitan incorporar el trabajo virtual en las aulas ha posibilitado:

- Mejor nivel de comunicación y acercamiento entre los actores involucrados en la enseñanza mediada por TIC, debido al nivel de interactividad creciente que es propio de los entornos virtuales.
- Incremento en los procesos de seguimiento y evaluación de aprendizajes de los alumnos a partir de las tutorías virtuales.
- Madurez y autorregulación del proceso de aprendizaje, al revisar y autoevaluarse durante todo el proceso.

Por otra parte, se advierte la incorporación del aprendizaje colaborativo en la construcción de significados al interactuar los estudiantes con docentes y pares, generando espacios de aprendizaje dentro del campo conceptual de la Química.

- Manejo tecnológico actualizado.
- Desarrollo de producciones didácticas por parte del profesorado que articulan la utilización de las TIC con diferentes áreas transversales del curriculum.

Como síntesis del presente trabajo podemos decir que más allá de los avances tecnológicos es primordial contar con el esfuerzo realizado por los docentes a la hora de implementar los materiales didácticos basados en las nuevas TIC.

Bibliografía

Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona

- Boulter, C. J., & Gilbert, J. K.** (1995). Argument and science education. Competing and consensual voices: “The theory and practice of argumentation”. Clevedon. Multilingual Matters. In P. J. M. Costello & S. Mitchell (Eds.).
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J.** (2000). “Establishing the norms of argumentation in classrooms”. *Science Education*, 84(3), 287–312.
- Duschl, R., Ellenbogen, K., & Erduran, S.** (1999, April). “Understanding dialogic argumentation”. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, Montreal.
- Duschl, R., & Osborne, J.** (2002). “Supporting and promoting argumentation discourse”. *Studies in Science Education*, 38, 39–72.
- Furió C.** (2001). La enseñanza de las ciencias como Investigación. En J. Guisasola y L. Pérez (eds.). *Investigaciones en didáctica de las ciencias experimentales basadas en el modelo de enseñanza –aprendizaje como investigación orientada*. Guipúzcoa: Universidad del País Vasco 15-42.
- Gardner, H.** *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Editorial Paidós Ibérica. 2011. 1º Edición
- Gardner, H. en:**
<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublogs/ceptelde/tag/inteligencias-multiples/>
- Gil, D; Carrascosa, J; Furió, C. y Martínez –Torregrosa, J.** (1991). La enseñanza de las ciencias en la Educación Secundaria. Planteamientos didácticos generales y ejemplos de aplicación en las ciencias físico - químicas. Barcelona: ICE - Horsori.
- Garrit, Andoni** (2010) “La enseñanza de la química para la sociedad del siglo XXI, caracterizada por la incertidumbre” *Educ. quím.*, 21(1), 2-15, 2010. © Universidad Nacional Autónoma de México, ISSN 0187-893-X
- Garritz, A., Labastida, D.V., Espinosa, J.S. y Padilla, K.** (2009) “El conocimiento didáctico del contenido de la indagación. Un instrumento de captura” *Memorias del Congreso Nacional de Investigación Educativa*, en Veracruz, Ver., México, 21 a 25 de septiembre de 2009.
- Gutiérrez, R.** (1989): “Modelos de aprendizaje en la Didáctica de las Ciencias.” *Investigación en la escuela*. 9, pp.17-24.
- Jiménez-Aleixandre, M., Rodríguez, A., & Duschl, R.** (2000). “Doing the lesson” or “doing science”: Argument in high school genetics. *Science Education*, 84(6), 757–792.
- Kelly, G., & Takao, A.** (2002). “Epistemic levels in argument: An analysis of university oceanography students’ use of evidence in writing”. *Science Education*, 86(3), 314–342.

- Norris, S. P., & Phillips, L. M.** (2003). "How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy". *Science Education*, 87, 224–240.
- Pontecorvo, C., & Girardet, H.** (1993). "Arguing and reasoning in understanding historical topics". *Cognition and Instruction*, 11(3/4), 365–395.
- Pontes, A.** (1999). Utilización del ordenador en la enseñanza de las Ciencias. *Alambique*, 19, 53-64.
- Sardá J., A. y Sanmartí Puig, N.,** (2000). "Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias". *Enseñanza de las ciencias*, 2000, 18 (3), 405-422
- Schwarz, B. B., Neuman, Y., Gil, J., & Ilya, M.** (2003). Construction of collective and individual knowledge in argumentation activity. *Journal of the Learning Sciences*, 12(2).
- Silva, J., Salinas, J.** (2014) "Innovando con TIC en la formación inicial docente: aspectos teóricos y casos concretos". Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago de Chile, Departamento de Educación y Centro de Investigación e Innovación en Educación y TIC, USaCH.

El trabajo en entornos de software de geometría dinámica y de lápiz y papel en estudiantes de profesorado en matemática

MARÍA FLORENCIA CRUZ

ANA MARÍA MANTICA

ma.florenciacruz@gmail.com / ana.mantica@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral (UNL).

Introducción

Considerando la importancia del trabajo con tecnologías digitales en la formación de futuros profesores, se realiza una propuesta en la asignatura geometría euclídea espacial (GEE) del tercer año del plan de estudio del Profesorado en Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. La población objeto de estudio son todos los estudiantes que cursan la asignatura mencionada.

Se diseñan tres tareas diferentes en las que se solicita que su resolución se realice utilizando el software de geometría dinámica Cabri 3D, disponible en las netbook con las que cuenta el departamento de matemática y que se utilizan en la asignatura GEE. Los estudiantes durante el cursado de la materia trabajan con dicho software, por lo cual, lo conocen y están habituados a su uso. La propuesta se lleva a cabo con doce estudiantes, los cuales se reúnen en binomios para resolver (cada uno de ellos) una de las tres tareas. Se implementa en una clase de la asignatura, en particular, como parte de un taller obligatorio para obtener la regularidad de la materia mencionada, se desarrolla durante la última semana de cursado de la misma.

A partir de la resolución de las tareas se espera que los estudiantes pongan en juego los conocimientos geométricos adquiridos durante el cursado de la materia utilizando las ventajas que brinda este software de geometría dinámica. Se pretende que los estudiantes utilicen diferentes truncamientos de poliedros regulares convexos, con el fin de obtener poliedros semirregulares.

Marco de referencia

La preocupación por el uso de las tecnologías en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en la formación inicial de profesores de matemática se manifiesta en los diseños curriculares vigentes.

En particular el diseño curricular de la provincia de Santa Fe para Profesorado de Educación Secundaria en Matemática (Resolución ministerial 2090/15-anexo VII) expresa que las instituciones educativas vislumbraron la necesidad de un nuevo diseño curricular que contemple contenidos transversales que apunten a la adquisición de “saberes que colaboren en la apropiación de las nuevas tecnologías orientados a la alfabetización digital, alfabetización académica...” (p.16). Propone además “habilitar un ambiente de trabajo en el que los/las estudiantes puedan crear y recrear estrategias y modelos, elaborar conjeturas a partir de la exploración y la simulación de la situación utilizando software, generalizar relaciones a partir del análisis de invariancias, validarlas produciendo argumentos razonados, producir pruebas deductivas y avanzar en la elaboración de demostraciones formales” (p.19)

Esto interpela fuertemente a la educación, reclama a la escuela y, por ende, a los maestros y las maestras, saberes nuevos que les permitan comprender la emergencia de esas nuevas formas de comunicación, de producción y distribución del conocimiento, es decir, comprender que hay *nuevas formas* de aprender que demandan *nuevas formas* de enseñar.(p.36)

En el plan de estudio del Profesorado de matemática vigente, aprobado por el Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral en el año 2000 se establece que: Las exigencias de la educación actual demandan de profesionales docentes:

- Que posean una sólida capacitación Matemática, abierta a los requerimientos planteados por la ciencia y la tecnología actuales e interesados en resolver los problemas pedagógico-didácticos que surjan de la enseñanza de la Matemática en los distintos niveles.

Se establece además que el egresado logre la “Capacidad para producir material educativo mediante la utilización de diferentes tecnologías”.

El trabajo con tecnologías digitales en el aula de matemática es tema de preocupación de diversos investigadores, entre otros, González López (2001) menciona diversos factores que condicionan su gestión por parte del profesor. Los factores que expone son debidos, al cambio en las condiciones de trabajo; al tipo de interacción con el sistema; a los modos de proceder en la resolución de las tareas propuestas y al tipo de actividades que se proponen.

Arcavi y Hadas (2000) señalan que el profesor además de llevar el problema a clases, cumple el rol de guía que debe plantear preguntas apropiadas en momentos apropiados, como por ejemplo:

- solicitar predicciones en las que se invite a los estudiantes a que tomen una postura sobre el problema y que sirva de contraste para los resultados inesperados.
- pedir a los estudiantes que sean explícitos sobre el por qué (o por qué no) de lo que están viendo.
- ayudar a hacer explícito y a encargarse de las intuiciones o conocimientos los cuales pueden ser la base de una predicción “incorrecta”.
- dirigir la discusión, proponer nuevas preguntas y promover la coordinación entre las diferentes representaciones.

Drijvers (2013) presenta el análisis de distintos casos en los que considera el tema matemático abordado, la herramienta digital utilizada, el uso que se hace de ella y una reflexión sobre los factores que pueden explicar el éxito o el fracaso del funcionamiento o no de la tecnología utilizada tanto para el estudiante como para el maestro. Encuentra que son tres los factores que influyen en el éxito o no de la tarea con el uso de alguna tecnología digital: el diseño de la propuesta teniendo en cuenta no sólo propiedades de la tecnología específica utilizada, sino las consideraciones pedagógico didácticas del tema a tratar; el rol del profesor quien tiene un papel fundamental en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, mediante la síntesis de los resultados de las actividades realizadas, destacando las herramientas y técnicas fructíferas, además de relacionar las experiencias dentro del entorno tecnológico con las habilidades matemáticas empleadas en un entorno de papel y lápiz; y el contexto educativo de modo que el trabajo con la tecnología propuesta se integre de manera natural.

Novembre, Nicodemo y Coll (2015) sostienen que la potencialidad de una herramienta tecnológica en la clase de matemática se manifiesta en dos transformaciones, por un lado abre la posibilidad de abordar problemas que serían imposibles sin su ayuda y por otro permite adoptar un enfoque experimental de la Matemática que cambia la naturaleza de su aprendizaje. Afirman que no siempre es necesario pensar en nuevos problemas sino que resulta interesante analizar de qué manera se pueden resolver los problemas con nuevas herramientas. En este sentido interpelan a los docentes a plantearse qué es lo que cambia en la enseñanza y el aprendizaje cuando se resuelve un problema conocido utilizando tecnología, cuales son los aportes de la tecnología y, qué conocimientos tecnológicos y matemáticos son necesarios para un nuevo abordaje de la enseñanza de la matemática. Plantean

que las investigaciones muestran que el uso regular con software permite a los alumnos desarrollar conocimientos matemáticos e informáticos (vinculados al uso del software) y articularlos. Proponen que se tengan en cuenta en la planificación de las actividades ya que esto ayudará a la construcción conjunta de los dos tipos de conocimientos.

Arcavi (2008) plantea varias razones por las cuales el modelado de situaciones geométricas a partir de gráficas dinámicas es un camino potente para el aprendizaje de conceptos matemáticos. En el caso del concepto de función, el tratamiento en un ambiente computarizado recupera su dinamismo, presentando un modelo verdadero para el cambio y la variación ya que su representación gráfica se realiza en tiempo real al describir el fenómeno que se produce. Por otro lado, sostiene que en caso de no tener este medio, muchos problemas propuestos en torno al concepto de función se resolverían casi exclusivamente en el contexto algebraico, apoyando el modelado con algunos dibujos imprecisos. En cambio, con el uso de un software dinámico, la representación gráfica prima a la algebraica y le da sentido, favoreciendo la comprensión. Otro aspecto que remarca es el reto de crear situaciones en las cuales el resultado de la actividad es inesperado o en algunos casos contra intuitivo de tal forma que entre lo conjeturado por el estudiante y lo devuelto por el software propicie la necesidad de demostrar o probar sus conjeturas utilizando argumentos matemáticos que van más allá del software.

Arcavi y Hadas (2000) presentan a la visualización, la experimentación, la sorpresa, la retroalimentación y la necesidad de pruebas y demostraciones como las características de los ambientes computarizados dinámicos que cuentan con el potencial de favorecer la actividad matemática. Respecto a la *visualización*, sostienen que estos ambientes les permiten a los estudiantes construir figuras con ciertas propiedades, visualizarlas y transformar construcciones en tiempo real, lo que contribuye a establecer bases intuitivas para dar justificaciones formales de conjeturas y proposiciones matemáticas. Los ambientes dinámicos permiten a los estudiantes *experimentar* ya que pueden realizar observaciones, medir, comparar, cambiar o distorsionar las figuras y hacer construcciones auxiliares fácilmente. Esta experimentación puede ser un paso previo a la enunciación de generalizaciones y conjeturas. La *sorpresa* es la diferencia entre las predicciones enunciadas y lo devuelto por el software y genera, en los estudiantes, un desconcierto que los estimula a analizar sus conocimientos y predicciones. Esta diferencia entre lo conjeturado y lo devuelto por el ambiente dinámico crea una *retroalimentación* que es proporcionada por el ambiente mismo, el cual reacciona a medida que es requerido. Esa retroalimentación directa es potencialmente más efectiva que la proporcionada por un profesor,

no solamente porque es carente de juicio de valor, sino también porque puede involucrar motivación para volver a verificar, revisar la predicción y puede motivar la necesidad de una demostración. A través de esas actividades que producen una sorpresa, los estudiantes pueden plantearse las preguntas acerca de por qué sucede eso y hasta requerir una prueba podría provenir de las observaciones y las revisiones del proceso de experimentación en sí mismo. En otros términos, el ciclo de experimentación-retroalimentación-reflexión debe suministrar las semillas de la argumentación que ayude a explicar y a demostrar una declaración. De esta manera el ambiente dinámico apoya realmente a “cerrar el ciclo”. Remarcan la importancia del diseño de tareas que provoquen estas “sorpresas” ya que la herramienta tecnológica en sí misma es de poco valor si no se acompaña de las tareas que le den un uso significativo.

Gutierrez y Jaime (2015) realizan un estudio con un estudiante de segundo curso de educación secundaria obligatoria en España, este alumno es considerado como que muestra talento superior a la media. Diseñan 34 actividades, algunas de ellas deben ser resueltas con el software de geometría dinámica Cabri 3D. Los objetivos que persiguen son: aportar información sobre los procesos de aprendizaje de conceptos de geometría espacial y aportar información sobre la viabilidad de los entornos de enseñanza de geometría espacial basados únicamente en el uso de programas de geometría dinámica 3-dimensional. Concluyen que en el estudio realizado se ha puesto de relieve que el uso de Cabri 3d de manera sistemática influye positivamente en el desarrollo de la imagen conceptual de los objetos espaciales estudiados (rectas y planos) y de los conceptos relativos al paralelismo. Las manipulaciones con el programa de geometría dinámica 3-dimensional pueden ayudar al estudiante a eliminar las falsas imágenes que tenía al principio, a mejorar sus dibujos en papel de las estructuras 3-dimensionales y a crear una imagen conceptual mucho más rica y completa que la que tenía inicialmente.

Metodología y diseño de tareas

Se realiza una investigación cualitativa, en la misma se pretende un trabajo intensivo, teniendo en cuenta que si bien se pierde la posibilidad de generalizar, es posible mostrar algunas cuestiones sobre la sociedad a la que pertenecen los sujetos, por lo cual, posiblemente los resultados se pueden ampliar a contextos más amplios (Kornblit, 2007).

El trabajo se realiza con seis grupos de dos estudiantes cada uno. Los mismos se encuentran cursando la asignatura Geometría Euclídea Espacial y la resolución de la actividad es obligatoria para obtener la regularidad de la materia. Según Kazez (2009) la muestra seleccionada para el estudio de casos que se lleva a cabo es no probabilística e intencional, dado que los actores son productos de una selección de acuerdo con el criterio de los investigadores, quienes seleccionan algunos casos que resultan ser “típicos”.

Los alumnos deciden el modo de agruparse. Para el desarrollo del taller se diseñan tres tareas, cada grupo responde una de ellas. Se presentan a continuación:

Tarea 1

- a) Construye un poliedro *semirregular* con las siguientes condiciones:
 - Se obtiene del tetraedro regular por truncamiento de sus ángulos poliedros.
 - Sus caras son triángulos o hexágonos.
- b) Explica como determinaron los planos con los cuales seccionaron al tetraedro regular para obtener al poliedro semirregular.
- c) Justifica por qué el poliedro obtenido con los planos determinados en b) es semirregular.

Tarea 2

- a) Construye un poliedro *semirregular* con las siguientes condiciones:
 - Se obtiene del octaedro regular por truncamiento de sus ángulos poliedros.
 - Sus caras son cuadriláteros o hexágonos.
- b) Explica como determinaron los planos con los cuales seccionaron al octaedro regular para obtener al poliedro semirregular.
- c) Justifica por qué el poliedro obtenido con los planos determinados en b) es semirregular.

Tarea 3

- a) Construye un poliedro *semirregular* con las siguientes condiciones:
 - Se obtiene del hexaedro regular o cubo por truncamiento de sus ángulos poliedros.
 - Sus caras son cuadriláteros y triángulos.
- b) Explica como determinaron los planos con los cuales seccionaron al hexaedro regular para obtener al poliedro semirregular.
- c) Justifica por qué el poliedro obtenido con los planos determinados en b) es semirregular.

Dado que en la asignatura GEE no se define el concepto “poliedro semirregular”, en el momento de presentar las tareas se incluye el mismo:

Se define poliedro regular al poliedro convexo que cumple las siguientes condiciones:

- sus caras son polígonos regulares (1)
- sus caras son polígonos iguales (2)
- sus ángulos poliedros son iguales (3)

A los poliedros convexos que cumplen sólo las condiciones (1) y (3) de la definición de poliedro regular los denominaremos poliedros semirregulares.

Imagen 1: Definición de poliedro semirregular

En el taller en el que se presenta la propuesta es obligatorio el uso del SGD, por tanto se considera que no es necesario explicitarlo en la tarea. Se les distribuye una netbook a cada binomio en las que se encuentra instalado el SGD Cabrí 3D. La importancia del uso del SGD se debe por un lado a que en el transcurso de la asignatura GEE se utiliza el software como complemento para la formulación y validación de conjeturas y propiedades, y por el otro, que se considera que las construcciones deben poner en juego conceptos y propiedades geométricas conocidas.

Durante la implementación de la propuesta se registra la información a través de artefactos escritos, grabaciones en audio y los protocolos del software de geometría dinámica. Se destaca que el software Cabri 3D cuenta con la herramienta *descripción* que permite la reconstrucción de la totalidad del procedimiento realizado para obtener la construcción presentada.

Análisis del trabajo realizado por los estudiantes

Análisis detallado del trabajo realizado por C-S

Se presenta el análisis detallado del trabajo realizado por uno de los grupos que participa de la propuesta, constituido por los alumnos **C** y **S**. La tarea que responden estos estudiantes es la 3 de las presentadas anteriormente.

En el audio se aprecia que la primera conjetura que establece el binomio es: “*El poliedro buscado es una pirámide de base cuadrada*”. Afirman que la base de la misma necesariamente debe ser una de las caras del cubo y sus caras laterales

triángulos que por definición de poliedro semirregular deben ser equiláteros. El vértice (V) que no pertenece a la base de la pirámide, lo determinan arbitrariamente (en el interior del cubo) validando a través de la herramienta longitud del software si es el punto buscado. En este caso utilizan la potencialidad de SGD, tal como plantea Restrepo (2008) para invalidar la conjetura.

S: La pirámide de base cuadrada. Lo que hay que hacer es que te den los triángulos de la pirámide para que sean regulares.

C: Es que son regulares.

S: Bueno listo, ya está entonces.

C: ¿Y este cuánto mide?

S: Miden todos iguales C.

C: Ah, no... tiene que ser si o si equilátero, ese es el problema, ¿o no?

S: Miden re distinto. 4,1cm y 4,5cm.

Los estudiantes utilizan un arrastre errático para determinar el punto cúspide, al verificar que no obtienen un triángulo equilátero intentan una búsqueda sistemática del posible lugar en el que se encuentra la cúspide de la pirámide. Toman una diagonal del cubo y el punto medio de la misma, consideran este punto como el vértice V. Miden nuevamente y verifican que este no determina que las caras laterales sean triángulos equiláteros.

Se plantean si la pirámide de base cuadrada es solución a la tarea.

S: A menos que no sea una pirámide de esas y estemos pensando mal. No queda otra, que es con triángulos y cuadrados.

Descartan que la base de la pirámide sea una de las caras del cubo. Consideran el cuadrilátero que tiene por vértices los puntos medios de los lados de una cara del cubo, suponen que es un cuadrado. Toman como cúspide el punto intersección de dos diagonales del cubo, y afirman que las caras laterales son triángulos equiláteros.

C: ¿Y si haces con los puntos medios de los lados de las caras? Sabes qué me pasa, no sé si esto es truncamiento del ángulo. Esto no es regular... ¿no?

S: Fíjate si es regular.

C: Y ahora sí, capaz con el punto medio. Ponele el punto medio del cubo.

C: El punto medio es el centro del cubo.

S: El centro del cubo.

C: ¡Sí!

S: ¡Sí, me gusta ese! Para mi es ese.

C: Ahora cómo explicamos porque lo hicimos así, sin adivinarlo. Pensemos.

Se adjunta la construcción realizada en el SGD.

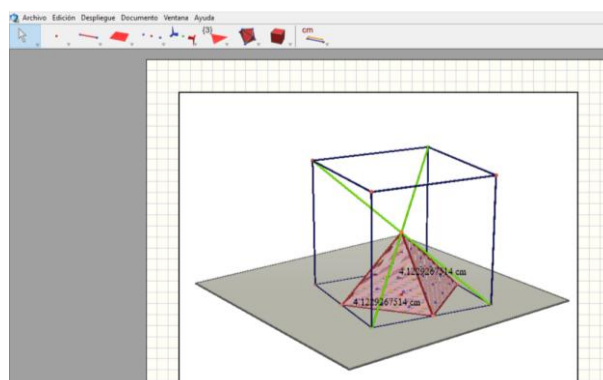


Imagen 2: Construcción de poliedro semirregular presentada por el grupo C-S.

Se plantean si el poliedro encontrado responde a la consigna de la tarea. En particular, lo que refiere a “truncamiento de ángulos poliedros”. Determinan posibles posiciones de los planos de modo que al realizar los cortes se obtenga el poliedro mencionado anteriormente.

Intentan justificar que una de las caras del poliedro obtenido es cuadrado y las otras cuatro triángulos equiláteros. Sólo tienen en cuenta la condición de la regularidad de las caras de los polígonos que forman el poliedro de la definición presentada de poliedro semirregular, omitiendo que los ángulos poliedros deben ser iguales.

Consideran que la validación realizada con el software no es suficiente para justificar que el poliedro cumple con la condición pedida, en el audio se aprecia que manifiestan la necesidad de realizar una demostración formal para que sus conjeturas sean consideradas como válidas por los docentes que solicitan la tarea. En el intento de probar que la base de la pirámide es un cuadrado utilizando propiedades conocidas, afirman que los cuatro lados son iguales y los opuestos contenidos en rectas paralelas. En este caso omiten que el cuadrilátero debe tener además un ángulo recto para ser cuadrado, condición que fácilmente se puede constatar con el SGD, pues, con el mismo se puede determinar la amplitud de un ángulo plano.

Cuando inician la respuesta de la tarea tienen en cuenta sólo que las caras que forman el poliedro sean regulares y no sus ángulos poliedros, por lo que se aprecia que no están considerando los ángulos poliedros y los ángulos planos. No utilizan las ventajas de la herramienta manipulación que ofrece el SGD, en particular la función “bola de cristal” que permite visualizar la Zona de Trabajo desde diferentes puntos de vista. Una vez situados bajo un punto de vista, aparece ante el usuario una “escena”: que es lo que se ve bajo ese punto de vista. No es esta la única función de la bola de cristal, también permite ampliar o reducir la escena, según cómo se rote el plano base respecto a un eje paralelo a los bordes horizontales de la pantalla. Además permite traer a la Zona de Trabajo objetos dispuestos en regiones no visi-

bles. Se puede considerar a esta función como un caso particular de arrastre que provoca el movimiento conjunto de todos los objetos que hay en el interfaz. En este sentido, es un arrastre característico que simula el trabajo con objetos en 3D; no presente en programas de geometría dinámica en 2D. Con esta herramienta al visualizar los ángulos poliedros se puede conjeturar que los mismos no son iguales, pues en cuatro de los vértices concurren 3 aristas y en la cúspide concurren 4. En este caso se puede utilizar el software para invalidar la conjetura.

Respecto a la regularidad de las caras laterales de la pirámide, en un principio sostienen que los triángulos son equiláteros porque lo miden con el software utilizando la herramienta longitud. No obstante consideran que no les alcanza para establecer la conjetura, y afirman que “*deben buscar una demostración*”. Realizan una prueba formal a partir de la cual afirman regularidad de las caras laterales (triángulos).

Los estudiantes vuelven a leer la consigna con el fin de acordar cómo realizar los cortes de los ángulos poliedros (inciso 2 de la tarea dada). Determinan los planos que pasan por los vértices de las caras laterales de la pirámide base cuadrada con la que trabajan para establecer la posición de estos planos respecto a la figura original (cubo).

Destacan en el diálogo que lograron establecer las posiciones de los planos y que el poliedro es semirregular, dado que demostraron que las caras del mismo son polígonos regulares.

S: Por lo tanto el poliedro es semirregular, ¿será que cumple las dos condiciones?

C: Ah... los ángulos poliedros... nunca lo probamos, y... ¿si no son iguales?

S: Sorry!! Tienen que ser iguales

C: Bueno, ya fue, no importa, ya está...

S: ¿Será que cumple las dos condiciones?

C: Está re mal... Mirá!! Este ángulo poliedro no es igual a este (La afirmación la realizan observando la construcción realizada en el SGD)

S: Nunca nos dimos cuenta.

La visualización en el SGD permite que puedan descartar la conjetura de que el poliedro encontrado (pirámide base cuadrada) es semirregular, pues en 4 vértices concurren 3 aristas y en la cúspide 4. Los estudiantes no asumen el papel de un matemático en la resolución de un problema, dado que como plantea Schoenfeld (2001), se apresuraron a realizar exploraciones sin hacer un análisis cuidadoso de la situación. Además no realizaron una revisión en mitad del proceso que pueden

mostrar dificultades del enfoque o alternativas que se podrían considerar en la solución.

Síntesis del análisis del trabajo realizado por:

Se presenta una síntesis del trabajo realizado por los cinco grupos restantes. La tarea 1 es respondida por dos de ellos que denominamos G-Y y R-C, la tarea dos por: M-V y T-L y la tarea 3 por J-B y el grupo C-S del que se presenta el análisis detallado.

Comenzamos con el análisis del grupo G-Y y R-C que responden a la primera tarea:

G-Y afirman al leer la tarea que deben realizar cortes de las aristas a $\frac{1}{3}$ de los vértices para obtener el poliedro buscado. Utilizan el software para visualizar que la conjetura es correcta. Construyen un tetraedro regular con la herramienta “tetraedro regular” y luego aplican homotecias con centros en los vértices del mismo y razón $\frac{1}{3}$ de la longitud de cada una de las aristas.

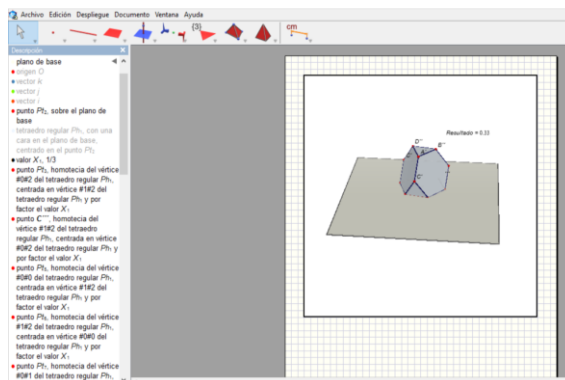


Imagen 3: Construcción de poliedro semirregular presentada por el grupo G-Y.

Una vez realiza la construcción en el software de geometría dinámica validan la misma a través de una prueba formal, utilizando definiciones y propiedades conocidas. El binomio prescinde del software para validar la conjetura, no es utilizado como herramienta para apoyar el proceso de prueba.

El grupo R-C conjetura que los cortes deben ser a $\frac{1}{3}$ de la longitud de la arista. Utilizan el teorema de Thales en el plano para determinar dos puntos sobre una de las aristas del tetraedro regular de modo que dicha arista resulte dividida en tres partes iguales. Repiten este procedimiento en cada arista del tetraedro.

Posteriormente determinan cuatro planos, cada uno de ellos determinados por tres puntos que se encuentran en aristas que concurren a un mismo vértice y a igual distancia del mismo, obteniendo el poliedro que consideran es el buscado. Con la herramienta longitud miden los lados de los polígonos que conforman el poliedro para validar empíricamente su igualdad. Finalmente realizan una demostración formal en la que prueban que los polígonos que forman el poliedro semirregular son regulares y analizan la igualdad de los ángulos poliedros.

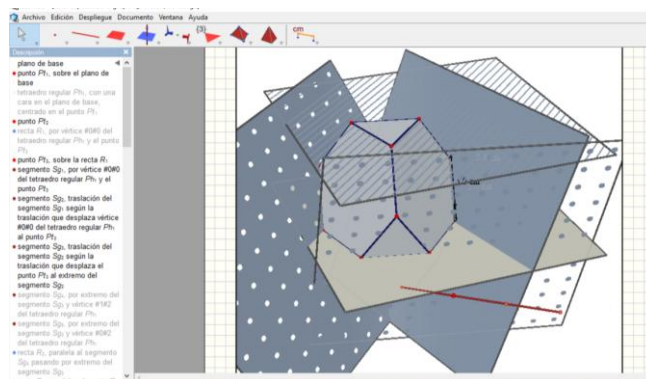


Imagen 4: Construcción de poliedro semirregular presentada por el grupo R-C.

Continuamos con el análisis de los binomios M-B y T-L que responden la segunda tarea:

El grupo M-B no utiliza el software para conjeturar, realizan representaciones en lápiz y papel a partir de la cual determinan que los cortes son $\frac{3}{4}$ de la arista, similar al trabajo del grupo G-Y utilizan el concepto de homotecia, este último es utilizado en la asignatura GEE. Realizan una prueba formal utilizando definiciones y propiedades trabajadas en las asignaturas de Geometría del plan de estudio. Finalmente elaboran la construcción en Cabrí para cumplimentar lo solicitado para la aprobación del taller. En este los estudiantes no utilizan las ventajas que brinda el software.

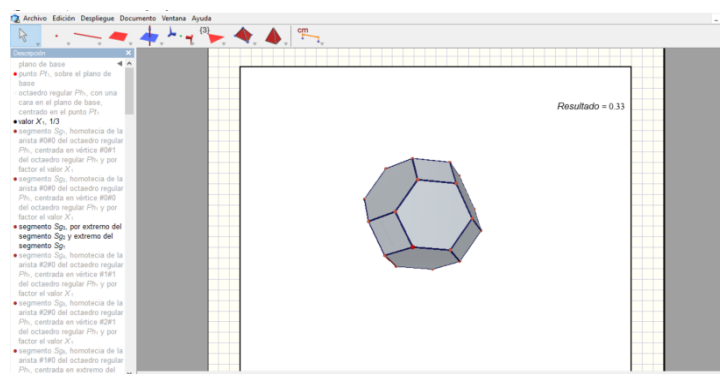


Imagen 5: Construcción de poliedro semirregular presentada por el grupo M-B.

El grupo T-L utiliza el teorema de Thales al igual que el grupo R-C, realiza la construcción y conjetura a partir de la visualización en el software. Luego intentan probar formalmente la conjetura obtenida a partir de la construcción.

Finalmente presentamos el análisis del trabajo realizado por el grupo J-B que responde la tercera tarea.

Realizan la construcción del cubo en el software y cortan las aristas en tres partes iguales, conjeturan que con estos cortes no se determina el poliedro semirregular que buscan, dado que los polígonos que obtienen no son cuadrados y triángulos equiláteros, sino triángulos y octaedros. Continúan su trabajo determinado puntos con el SGD por ensayo y error.

Solicitan a los docentes de la asignatura el material manipulativo disponible para realizar el modelo en 3D. Con el material concreto lograron determinar que el corte debían realizarlo por los puntos medios de las aristas que concurren en cada vértice. Realizan una prueba formal y la construcción en el software de geometría dinámica para dar respuesta a la tarea solicitada. Utilizan la herramienta punto medio, dichos puntos son los vértices del poliedro convexo buscado.

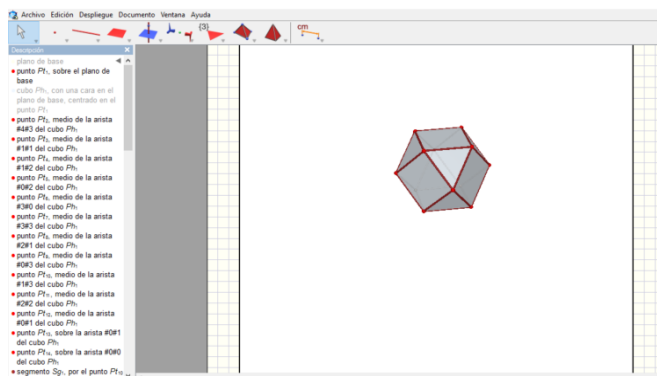


Imagen 6: Construcción de poliedro semirregular presentada por el grupo J-B.

Reflexiones

En general, los estudiantes comienzan la resolución de la tarea consideran la razón de división de la arista $\frac{1}{3}$. Los grupos que debían considerar los puntos medios de las aristas para determinar los planos de cortes, tuvieron dificultades. Uno de ellos comienza pensando en la razón, $\frac{1}{3}$ suponemos que esto se debe a que en Geo-

metría Euclídea Plana al trabajar propiedades de los puntos notables de triángulos se utiliza mayoritariamente esta razón.

Se destaca que en general utilizan el software para conjeturar y para invalidar conjeturas, no emplean las potencialidades que ofrece para validarlas. Posteriormente intentan realizar demostraciones formales al responder la consigna en la que se solicita que justifiquen por qué el poliedro obtenido es semirregular. Consideramos que se debe a que los estudiantes se encuentran avanzados en la carrera y están habituados a realizar demostraciones utilizando el método deductivo en el área geometría, así también por encontrarse en una instancia de evaluación.

Bibliografía

- Arcavi, A y Hadas, N.** (2000). *El computador como medio de aprendizaje: ejemplo de un enfoque*. International Journal of Computers for Mathematical Learning 5: 25-15. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.
- Arcavi, A.** (2008). Modelling with graphical representations. For the Learning of Mathematics, 28, 2-10.
- Drijvers, P.** (2013). Digital technology in mathematics education: why it works (or doesn't). PNA, 8(1), 1-20.
- González López, M.** (2001). La Gestión de la Clase de Geometría utilizando Sistemas de Geometría Dinámica. En P. Gómez y L. Rico (eds.), *Iniciación a la investigación en Didáctica de la Matemática. Homenaje al profesor Mauricio Castro*. Granada: Universidad de Granada; 277290.
- Gutiérrez, A. y Jaime, A.** (2015). Análisis del aprendizaje de geometría espacial en un entorno de geometría dinámica 3-dimensional. PNA, 9(2), 53-83.
- Gutiérrez, A. y Jaime, A.** (2015). Análisis del aprendizaje de geometría espacial en un entorno de geometría dinámica 3-dimensional. PNA, 9(2), 53-83.
- Kazez, R.** (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 71-89.
- Kornblit, A. L.** (2007). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos analíticos*. (pp.9-33) Buenos Aires: Biblos.

Novembre, A., Nicodemo, M. y Coll, P. (2015). Matemática y TIC: orientaciones para la enseñanza. CABA: ANSES. Disponible en <http://escuelasdeinnovacion.conectarigualdad.gob.ar/mod/page/view.php?id=875>

Restrepo, A. (2008). Genese instrumentale du deplacement en geometrie dynamique chez des eleves de 6eme. (Tesis doctoral). Universit´e Joseph-Fourier - Grenoble I, Fran, cais. HAL Id: tel-00334253 <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00334253>

Documentos Curriculares Consultados

Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. (2015). Diseño Curricular. Profesorado de Educación secundaria en Matemática (Resolución ministerial 2090/15-anexo VII)

Universidad Nacional del Litoral. (2000). Plan de estudio del Profesorado en Matemática. Disponible en <http://www.fhuc.unl.edu.ar/pages/ensenanza/carreras-de-grado/matematica.php>

GeoGebra en el planteo de conjeturas en problemas de lugar geométrico

MARÍA SUSANA DAL MASO

CINTIA AILÉN HURANI

mariasusanadalmaso@gmail.com / huraniailen@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral (UNL).

Creemos que es incuestionable la necesidad de tener una mirada hacia las nuevas tecnologías y su incidencia en la enseñanza de la matemática. Pero todavía hoy nos preguntamos sobre el nivel de protagonismo que deben asumir en la clase. ¿Son indispensables en toda tarea? ¿Hay que pensar actividades que las incluyan? ¿Las tareas “viejas” son adecuadas para su uso? ¿Permiten economizar argumentos para convencer y convencerse? ¿Se debe dejar de lado al lápiz y al papel?

Podemos seguir interrogándonos y seguramente, como sucede siempre que se habla de la enseñanza, encontremos diferentes posturas, algunas de ellas posiblemente enfrentadas. Pero es una realidad que software de geometría dinámica son cada vez más utilizados en la enseñanza de la geometría.

Aguaded Gómez y Tirado Morueta (2008) afirman que:

Las TIC son un elemento curricular más que ofrece 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. Hay que entenderla como una innovación curricular y, como tal, requiere dedicación y disponibilidad de tiempo para desarrollarla. Las innovaciones hay que entenderlas como un proceso de acción didáctica basada en la reflexión y la evaluación continua de lo experimentado. (p. 75)

Actualmente, son numerosos los estudios que tratan acerca del uso del software en la enseñanza de la matemática (Novembre 2015, Quintero- Samper 2015, Molina-Samper-Perry-Camargo 2011, entre otros), sin embargo pocos se han enfocado en analizar el papel del software en la obtención de lugares geométricos al resolver problemas. Por tal motivo, con el objetivo de identificar las dificultades de los estudiantes al resolver problemas de lugar geométrico e investigar el rol del software en

su obtención y demostración, se presenta en este trabajo el análisis de una propuesta de problemas de lugar geométrico.

La investigación se realizó en tres etapas, en la primera se recopila información sobre el tema a trabajar y se diseña una guía de problemas de lugar geométrico que se implementa posteriormente en la materia Taller de Geometría, una materia de tercer año del profesorado de matemática en la que se tiene acceso al software libre de geometría dinámica GeoGebra. En la segunda etapa, se analiza la información recolectada y se elaboran e implementan entrevistas. Finalmente, en la tercer etapa, a partir de las dificultades detectadas se rediseña la guía, se implementa con las modificaciones realizadas y se analizan los resultados obtenidos.

La primera guía se implementa en el segundo cuatrimestre del 2015 y consta de tres problemas de lugar geométrico. Se presenta a la mitad de los estudiantes en su formato original y a la otra mitad con una variante en el ejercicio dos: *En un triángulo ABC antihorario, el lado BC es fijo y el ángulo BAC es constante de amplitud 60° . Al variar el vértice A; determinar el lugar geométrico de los pies de la altura trazada desde B; determinar el lugar geométrico del ortocentro del triángulo ABC.* En el análisis de las producciones observamos que los estudiantes presentan mayor dificultad en el ejercicio dos pues a pesar que la visualización del rastro que deja el ortocentro permite el planteo de conjeturas en función de la construcción realizada, se necesitan soportes teóricos precisos para demostrar el lugar hallado. Por tal motivo se rediseña la guía de problemas con preguntas que lleven a la reflexión de cuestiones como: el circuncentro de los triángulos ABC construidos en el mismo sentido pertenece al lugar geométrico que describe el ortocentro al variar el vértice A; los puntos del arco capaz que describe el ortocentro (arco en el mismo semiplano que el punto A respecto de la recta BC) son vértices de todos los ángulos de amplitud el doble del ángulo ABC cuyos lados pasan por los puntos fijos B y C; el lugar geométrico que describe el ortocentro del triángulo ABC al variar el vértice A sobre un arco de la circunferencia circunscripta \odot que pasa por B y C, es otro arco de circunferencia que pasa por B y C y cuyo centro es el punto medio del arco BC de la circunferencia \odot que no contiene al punto A; que son las que propician acciones que permiten convencerse y convencer de la verdad de la propiedad hallada.

Esta propuesta se implementa en el segundo cuatrimestre de 2016 y en este trabajo comentaremos algunas conclusiones obtenidas del análisis de las producciones de los estudiantes que si bien logran hallar el lugar geométrico y realizar conjeturas válidas, los cambios realizados no generan en ellos la necesidad de demostrarlas.

Los problemas de lugares geométricos son un campo propicio para el planteo de conjeturas... Visualizar, reconocer y argumentar son procesos fundamentales del quehacer de la disciplina que los estudiantes pueden practicar sistemáticamente con la ayuda de este tipo de herramientas.
Santos Trigo

Introducción

Uno de los objetivos de la enseñanza de la geometría es que los alumnos logren establecer relaciones geométricas de objetos matemáticos, establecer relaciones entre propiedades y comunicarlas. En particular, el concepto de lugar geométrico pertenece al curriculum de la enseñanza de la geometría. Según Vigo y Lezama (2011), resolver problemas de lugares geométricos ayuda a sintetizar conceptos previamente trabajados, vinculando propiedades de diferentes figuras y crea condiciones para la discusión acerca de la necesidad de precisión en el lenguaje. Sin embargo, en algunas ocasiones, al trabajar con el concepto de lugar geométrico resulta compleja su visualización, formular conjeturas y demostrarlas.

Samper (2010) destaca que Hoyles y Küchemann (2002), en un estudio longitudinal que involucró a más de dos mil estudiantes de alto rendimiento de escuelas de secundaria en Inglaterra, encontraron que una proporción considerable de estudiantes creía que la condicional dada y su recíproca daban el mismo mensaje.

En particular, se ha observado que estudiantes del tercer año del profesorado de matemática, al trabajar con el concepto de lugar geométrico presentan dificultades no solo para visualizarlo sino también para demostrarlo.

En este trabajo se presenta el análisis de una propuesta de problemas de lugar geométrico realizada en el ejercicio de una adscripción en investigación que se desarrolla en el marco del proyecto CAID+D: “estudios de procesos de validación en la producción de conocimientos en clases de matemática de distintos niveles educativos” en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, teniendo como objetivo identificar las dificultades de los estudiantes al resolver problemas de lugar geométrico e investigar el rol del software en su obtención y demostración. Para lograrlo, se presentó a estudiantes de la cátedra Taller de Geo-

metría del Profesorado de Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral una propuesta de problemas de lugar geométrico pensada para resolver en interacción con el software de geometría dinámica GeoGebra, recurso potente para la obtención del lugar geométrico en la resolución de problemas.

Según Gutierrez (2011) los lugares geométricos son un tema sumamente relevante en la geometría dinámica, ya que se trata de un contexto en donde los objetos son móviles, dependiendo de condiciones geométricas.

Luego de la implementación de la propuesta, se analizan las respuestas dadas por los estudiantes y se rediseña la guía de problemas atendiendo a las dificultades detectadas. Finalmente se reimplementa la nueva guía y se analizan las respuestas dadas. En el presente trabajo se presenta el desarrollo y análisis las propuestas de problemas implementadas.

Marco de referencia

Cuando una figura contiene todos los puntos que cumplen una determinada propiedad, y, recíprocamente, sólo contiene puntos que la cumplen, se dice que es el lugar geométrico de dichos puntos (Puig Adam, 1980). Este concepto en muchas ocasiones resulta complejo para los estudiantes, quienes suelen presentar dificultad para diferenciar la implicación directa de la recíproca, arribando en muchos casos a demostraciones incompletas o contradictorias.

Según Novembre (2015) computadoras ayudan a la comprensión ya que la tecnología aporta múltiples representaciones de objetos matemáticos brindando la posibilidad de relacionarlos dinámicamente, influyendo en la enseñanza y aprendizaje de conceptos matemáticos, y en especial de la geometría, a partir de la posibilidad de visualizar. También destaca que ofrecen la posibilidad de explorar, actividad necesaria para fomentar la actividad demostrativa.

(...) en general, resulta difícil imaginar el lugar geométrico que describe un punto, una línea o cualquier otro objeto geométrico cuando se mueve dentro de una configuración. El uso de este tipo de software permite fácilmente trazar el camino que deja parte de la configuración (punto, segmento, triángulo, etc.) cuando se mueve con respecto a otros elementos dentro de esa misma configuración y como consecuencia ofrece la oportunidad al estudiante de analizar y describir tal lugar geométrico en término de propiedades. Además, los estudiantes pueden realizar variaciones precisas e instantáneas de sus

propias representaciones visuales que se producen bajo el uso de este tipo de software. Esto les permite realizar constantes exploraciones y probar sus ideas matemáticas y conjeturas en forma visual, eficiente y dinámica. (Santos Trigo, 2011, p.39)

Luego del proceso de exploración, cuando las conjeturas o propiedades deben ser demostradas, la demostración se hace presente. Según Quintero y Samper (2015), a la actividad demostrativa se la entiende como la realización de dos procesos no necesariamente independientes. En el primer proceso se establecen conjeturas a partir de las evidencias que provee la exploración de la situación con geometría dinámica, hecho que favorece al convencimiento de su validez. En el segundo proceso se justifica, se valida la conjetura dentro de un sistema teórico. Sin embargo, el logro de la visualización del lugar geométrico y la formulación de conjeturas no implica que el alumno se convenza de la necesidad de demostrar.

En general, la demostración no es utilizada por los estudiantes ya que no es considerada como una herramienta que colabora en la comprensión. Según Carrasco, Camargo y otros (2006) los matemáticos, a pesar de no hacerlo explícito, utilizan la demostración como una herramienta para comprender y no solo como un instrumento de validación.

Balacheff (2000), sostiene que las pruebas y el análisis crítico de las mismas, es decir, la exploración de los objetos matemáticos cuya verdadera naturaleza es siempre cuestionada, son aspectos que constituyen el procedimiento de validación. Sostiene además que,

(...) la toma de una decisión sobre la validez de un enunciado es legítima cuando se confirma como necesaria en contraposición a otros enunciados que son sólo posibles, aunque lo anterior no aparezca de manera explícita. Así, el proceso de validación, independientemente de que se cumpla o no en la explicitación de una prueba, está fundado en el análisis del pro y el contra, en otras palabras, en las contradicciones potenciales. (p.34)

Este autor considera también, que la exigencia de la demostración planteada a priori no aparece como un motor en el desarrollo de los procedimientos de validación y que la existencia de esta exigencia no es suficiente para afirmar que los estudiantes no sienten la necesidad de elaborar pruebas.

Siguiendo lo planteado por Chemello y Crippa (2011) para que la demostración tenga sentido para los estudiantes, es necesario que la reconozcan como una herramienta eficaz y confiable y para ello se deben gestionar situaciones de ense-

ñanza que devuelvan la responsabilidad matemática de las producciones a los alumnos, favoreciendo la construcción de prueba autónomas por parte de los alumnos. Lo que genera un gran desafío en el docente universitario.

Como plantea Santos Trigo (2011), lo importante en esta visión es que el estudiante desarrolle recursos, estrategias y herramientas que le permitan superar dificultades iniciales y robustecer sus formas de pensar acerca de su propio aprendizaje y la resolución de problemas.

Desarrollo

La investigación consto de tres etapas, en la primera se recopiló información sobre el tema a trabajar y se diseñó una guía de problemas de lugar geométrico que se implementó durante el desarrollo de tres clases, en la cátedra Taller de Geometría en el segundo cuatrimestre de 2015. La guía consta de tres problemas de lugar geométrico ordenados, según nuestro análisis, en grado de dificultad creciente. La primera tarea se presenta con el fin de que los alumnos recuerden ciertas propiedades, definiciones, relaciones geométricas y comandos básicos del software. En la segunda tarea, si bien se puede hallar el lugar geométrico de manera sencilla con la ayuda del software utilizando la opción animación y activar rastro favoreciendo su visualización, su determinación obliga a utilizar argumentos específicos que lo comprueben. Finalmente, la tercera tarea propuesta es seleccionada por las implicancias teóricas que se ponen en juego como así también la necesidad de reflexionar sobre diferentes alternativas en relación a las posiciones entre las circunferencias en búsqueda de la solución del problema, no basta solo con la utilización del software para hallar el lugar geométrico, sino que se requiere del conocimiento de argumentos teóricos que iluminarán el proceso de exploración.

Cada problema se pensó para trabajar en grupos de dos integrantes, ya que se considera que el trabajo en pareja es valioso para la formación del estudiantes y además permite que realicen intercambios, que tomen conciencia sobre aspectos que no han sido considerados y descubran nuevos aspectos, cuestionen otros, etc. estos intercambios exigen descentrar el pensamiento propio, entender la postura y razonamiento de otro (Quaranta y Wolman, 2003). Por lo anterior, durante la implementación de la propuesta los estudiantes trabajaron en parejas. Teniendo acce-

so¹, cada una de ellas, a una computadora en la que se encontraba disponible el software GeoGebra.

La guía se presentó a la mitad de los estudiantes con una variante en el problema dos y a la otra mitad como se presenta a continuación:

- 1) Determinar el lugar geométrico del centro de todas las circunferencias que son tangentes a dos rectas l_1 y l_2 que se cortan.
- 2) En un triángulo ABC antihorario, el lado BC es fijo y el ángulo BAC es constante de amplitud 60° . Al variar el vértice A:
 - a) determinar el lugar geométrico de los pies de la altura trazada desde B.
 - b) determinar el lugar geométrico del ortocentro del triángulo ABC.
- 3) Determinar el lugar geométrico de los centro de todas las circunferencias tangentes a dos circunferencias concéntricas dadas.

La variante consistió en eliminar la restricción de que el triángulo ABC sea antihorario. Esta idea surgió ya que, al analizarlo como posible problema a trabajar con los estudiantes, las autoras se cuestionan acerca de la condición impuesta sobre la construcción anithoraria del triángulo ABC y sobre las consideraciones a tener en cuenta si dicha condición no es usada. Claramente se trata del triángulo ABC de lado fijo BC y su simétrico de eje de simetría la recta que contiene el lado BC donde el sentido antihorario no se verifica, modificando el resultado de la consigna original.

Luego de la implementación, se realizó el análisis de las producciones. En ellas observamos en primer lugar que los alumnos presentaron mayor dificultad al resolver el problema dos y en segundo lugar que, si bien fue un requerimiento utilizar el software, los escritos realizados por los estudiantes estuvieron totalmente referidos a las representaciones gráficas. Esto nos permite reflexionar acerca de lo importante que es la utilización del software, no solo al momento de realizar conjeturas y establecer relaciones entre propiedades, sino también al momento de interpretar la situación planteada. Siguiendo lo planteado por Castellanos (2010) la visualización juega un papel importante, ya que tiene que ver con entender un enunciado mediante la puesta en juego de diferentes representaciones de la situación en cuestión, lo que permite realizar acciones que pueden conducir hacia la solución del problema. En relación a lo anterior se destaca que, durante la realización de la entrevista una pareja manifestó haber tenido dificultades al momento de resolver el problema

1 Los estudiantes también tienen acceso durante el desarrollo de la clase al libro de cátedra: Geometría métrica de Puig Adam 1980.

dos de la guía y aseguró que la dificultad se les presentó al realizar la representación gráfica en GeoGebra, lo que les trajo dificultades para interpretar la situación planteada.

Al analizar los archivos de audio correspondientes al primer problema planteado, se observó que en un primer momento surgen cuestionamientos entre los estudiantes acerca de la perpendicularidad o no de las rectas secantes, hecho que no se observó en los archivos presentados en el software, ya que ninguna de las parejas presentó el caso particular en el que las rectas secantes son perpendiculares. Por otra parte, respecto a este mismo ejercicio, se observó en los registros realizados en papel y lápiz que solo dos de las parejas presentaron un argumento que justificaba lo que pedía la tarea. Del resto de las parejas, una presentó un texto al que no fue posible darle sentido debido a su formulación deficiente y la otra presentó para una de las implicaciones del lugar geométrico un argumento que no justificaba lo que pedía la tarea ya que, pretendía mostrar que los centros de todas las circunferencias tangentes a dos rectas que se cortan pertenecen a la bisectriz de los ángulos que las rectas determinan, pero se basaba en la afirmación errónea de que todos los puntos de las circunferencias tangentes a dos rectas equidistan de las mismas. Para la otra implicación, la pareja presentó una respuesta que si bien es pertinente no es un argumento, ya que, se mencionan hechos útiles para la justificación que se procura construir pero no se respalda la veracidad de lo enunciado, además, en su redacción no es posible reconocer relación entre las proposiciones que conforman dicha respuesta.

En el análisis del primer ejercicio se destaca además que, durante la construcción de la representación gráfica del problema, una de las parejas presenta dificultades al momento de realizar una circunferencia que sea tangente a ambas rectas, por tal motivo, comienzan a investigar las herramientas del software en busca de una herramienta que les permita realizar automáticamente la construcción deseada. Sin embargo, dado que el software solo cuenta con una herramienta que permite realizar rectas tangentes a una circunferencia dada, la pareja no encuentra respuesta y opta por buscar soportes teóricos que le permitan realizar la construcción, logrando finalmente realizarla. Este hecho deja en evidencia que, en algunas ocasiones, no es suficiente tener un buen manejo del software, sino que se requieren también conocimientos geométricos y de saber combinar ambos para poder producir los resultados deseados.

Al analizar el segundo problema planteado, observamos en general que los estudiantes presentan mayor dificultad pues a pesar que la visualización del rastro que deja el ortocentro permite el planteo de conjeturas en función de la construc-

ción realizada, se necesitan soportes teóricos precisos para demostrar el lugar geométrico hallado. Se observa además, en las grabaciones de audio, que al momento de realizar la construcción del triángulo con las condiciones pedidas surge un gran debate en la totalidad de las parejas acerca de cómo lograrla. Al observar los archivos de software, se nota que en general las parejas utilizan deslizadores para determinar la variación de la amplitud de los ángulos del triángulo que deseaban construir. En particular, se destaca que al analizar la respuesta dada por uno de los grupos, se observa que realizan una primera argumentación basada en la representación gráfica mencionando hechos útiles para la justificación que pretenden construir. Sin embargo, al final de dicha argumentación presentan una leyenda afirmando que la argumentación dada está mal porque habían determinado mal la altura del triángulo en la representación gráfica. Si bien el error mencionado no se observó en el archivo de software, la leyenda presentada nos hace reflexionar acerca de cómo una confusión surgida al interpretar lo realizado en el software provocó que la pareja anule un argumento que quizás hubiera sido correcto.

En el tercer problema planteado, se pudo observar que la totalidad de las parejas tiene en cuenta solo un caso, de los dos posibles en que las circunferencias son tangentes a las dos concéntricas dadas. La idea de este problema es que los estudiantes, poniendo en juego sus conocimientos previos y haciendo uso de las posibilidades que brinda el software puedan establecer relaciones y hallar ambas soluciones. Siguiendo lo planteado por Itzcovich (2005) es tarea de los alumnos establecer conjeturas sobre las relaciones observadas y encontrar argumentos que las justifiquen, inferir, a partir de los datos y con el apoyo de las propiedades, relaciones que no están explicitadas y que llevarán a establecer el carácter necesario de los resultados.

En general, luego de realizar el análisis de la primera guía presentada se destaca que la utilización del software fue fundamental al momento de interpretar las situaciones planteadas y establecer conjeturas a partir de las relaciones observadas, específicamente en el problema dos, en el que varios estudiantes manifestaron entender el enunciado luego de ver su representación gráfica. Por otra parte, también se evidencia que si bien el uso del software favorece la exploración y la elaboración de conjeturas, son indispensables los conocimientos teóricos del alumno y el uso que haga de ellos para hallar, mejorar y validar los resultados. Respecto a esto último, se observó que los estudiantes presentaron dificultades al momento de determinar la implicación directa y la implicación recíproca del lugar geométrico, siendo sólo un grupo el que presentó explícitamente la implicación directa y la implicación recíproca al resolver el problema dos, lo que nos permite afirmar que en muchos

casos, al trabajar con lugares geométricos la exploración realizada en el software no conduce necesariamente a la determinación y diferenciación de ambas implicaciones.

Luego de realizar el análisis, al notar cómo se mencionó, que los estudiantes presentan mayor dificultad en la resolución del problema dos, se rediseña la guía de problemas reflexionando acerca de las posibles conjeturas que pueden surgir y ayudar a los estudiantes al momento de resolver dicho problema. Entre ellas: el circuncentro de todos los triángulos ABC construidos en el mismo sentido es fijo; el circuncentro de los triángulos ABC construidos en el mismo sentido pertenece al lugar geométrico que describe el ortocentro al variar el vértice A; los puntos del arco capaz que describe el ortocentro (arco en el mismo semiplano que el punto A respecto de la recta BC) son vértices de todos los ángulos de amplitud el doble del ángulo ABC cuyos lados pasan por los puntos fijos B y C; el lugar geométrico que describe el ortocentro del triángulo ABC al variar el vértice A sobre un arco de la circunferencia circunscripta ζ que pasa por B y C, es otro arco de circunferencia que pasa por B y C y cuyo centro es el punto medio del arco BC de la circunferencia ζ que no contiene al punto A (observar que es un arco de la circunferencia circunscripta al triángulo ABC construido en el sentido contrario al considerado). En síntesis, se reflexiona acerca de conjeturas que propician acciones que permiten convencerse y convencer de la verdad de la propiedad hallada.

Las conjeturas mencionadas, son consideradas al momento de elaborar la nueva guía y algunas se presentan como problemas previos al problema dos propiamente. A continuación se muestra la guía con las modificaciones realizadas:

- 1) En un triángulo ABC antihorario, el lado BC es fijo y el ángulo BAC es constante de amplitud 60° . Al variar el vértice A, determinar el LG del circuncentro del triángulo ABC.
- 2) ¿Existe algún triángulo de los construidos en el ejercicio 1, donde el circuncentro del triángulo ABC es el ortocentro de dicho triángulo? Justificar.
- 3) Determinar el LG de los vértices de todos los ángulos de amplitud el doble del ángulo BAC cuyos lados pasan por los puntos fijos B y C.
- 4) Determinar el punto del plano que esté a igual distancia de los vértices de todos los ángulos de amplitud el doble del ángulo BAC cuyos lados pasan por los puntos fijos B y C.
- 5) En un triángulo ABC antihorario, el lado BC es fijo y el ángulo BAC es constante de amplitud 60° . Al variar el vértice A, determinar el lugar geométrico del ortocentro del triángulo ABC.

Luego de realizar las modificaciones, la guía se reimplementa en el segundo cuatrimestre del año 2016 en la cátedra Taller de Geometría. Los alumnos que participan del cursado del taller, en su mayoría, lo hacen por primera vez. Al momento de la implementación se pide a los estudiantes que la resuelvan en parejas, analizando los datos del problema, poniéndose a su disposición una computadora que cuenta con el software GeoGebra y teniendo cada estudiante acceso al libro de cátedra. Con esta nueva propuesta se espera que los estudiantes logren hallar el lugar geométrico del problema dos planteado en la primera guía y puedan hallar argumentos que justifiquen dicho lugar geométrico. Con su implementación se observa que las tareas propuestas allanan el camino para resolver el problema planteado siendo el software GeoGebra la principal herramienta utilizada para realizar exploraciones y elaborar conjeturas. La consigna de la tarea solicita que escriban un guión por parejas **plasmando conjeturas, decisiones y los motivos por los cuales validan o descartan las conjeturas consideradas** En todos los casos, los estudiantes describen el lugar geométrico hallado logrando encontrar el lugar geométrico descrito por el ortocentro, pero en ninguno de los casos presentan argumentos que validen dichos enunciados. Si bien los cambios implementados en esta nueva guía permiten a los alumnos hallar el lugar geométrico solución del problema dos original, no genera la necesidad de demostrar. Creemos que el uso del software y de un conjunto de tareas adecuadas, facilita la visualización pero convence al alumno de la solución sin verse involucrada la tarea demostrativa. La demostración como condición necesaria para validar su producción no surge espontáneamente, no se evidencia como una necesidad. Sólo aparece si es reclamado explícitamente por el docente.

A modo de cierre

Los problemas de lugar geométrico son un campo propicio para trabajar la conjetura y la demostración en matemática. Muchas veces colocamos la mirada en las representaciones que se realizan del lugar geométrico en cuestión mediante un dibujo o una construcción con regla no graduada y compás ya que, en ocasiones, dichas representaciones producen dificultades en el planteo de conjeturas que permitan la resolución del problema. No cabe duda que una representación geométrica correcta facilita la visualización, paso obligado para lograr la demostración del lugar geométrico hallado. Así, de no lograr el alumno, desarrollar una demostración, concluimos casi sin temor a equivocarnos que los errores en la representación son

causa de los errores en el razonamiento. ¿Pero qué podemos decir si la construcción se realiza con un software de geometría dinámica? En nuestra investigación las construcciones fueron realizadas por los alumnos con GeoGebra, software que permite realizar construcciones dinámicas destacando con su rastro, el lugar geométrico descrito por el o los puntos que cumplen una determinada propiedad. Si bien en la primera experiencia los alumnos tuvieron dificultades para realizar el segundo problema de la guía original, intentaron plantear algunas conjeturas mencionando hechos útiles para la justificación que pretenden construir.

Con la implementación de la nueva guía en la segunda experiencia, los estudiantes describen el lugar geométrico descrito por el ortocentro, pero en ninguno de los casos presentan argumentos que validen dichos enunciados. Si bien los cambios implementados en esta nueva guía permiten a los alumnos hallar el lugar geométrico solución del problema dos original, en ningún caso plantean una demostración del lugar geométrico hallado. La simple observación convence al alumno que el problema está resuelto, y dado que fue construyendo ese lugar al transitar por las distintas preguntas de la guía, pierden interés en la validación de sus conjeturas.

Creemos que el uso del software y de un conjunto de tareas adecuadas, facilita la visualización pero convence al alumno de la solución sin verse involucrada la tarea demostrativa. La demostración como condición necesaria para validar su producción no surge espontáneamente, no se evidencia como una necesidad. Sólo aparece si es reclamado explícitamente por el docente. Evidentemente el alumno no duda sobre su construcción por lo tanto no siente la necesidad de demostrar. Sigue siendo un desafío interesante el lograr traer al aula situaciones problema que involucren al alumno de manera espontánea en la demostración como actividad necesaria para convencer y convencerse.

Bibliografía

- Aguaded Gómez, J. I y Tirado Morueta, R.** (2008): Los centros TIC y sus repercusiones didácticas en primaria y secundaria en Andalucía. Educar.
- Balacheff, N.** (2000): Procesos de prueba en alumnos de matemática. Bogotá: Una empresa docente.
- Castellanos Espinal, I.** (2010): Visualización y razonamiento en las construcciones geométricas utilizando el software GeoGebra con alumnos de II de magisterio de la E.N.M.P.N. Recuperado el día 17 de febrero de 2017, disponible en fi-

le:///C:/Users/Ail%C3%A9n/Desktop/visualizacion-y-razonamiento-en-las-construcciones-geometricas-utilizando-el-software-geogebra-con-alumnos-de-ii-de-magisterio-de-la-enmpn.pdf

- Chemello, G. y Crippa, A.** (2011): Enseñar a demostrar: ¿una tarea posible? En A. Díaz (coord.) Enseñar Matemáticas en la Escuela Media. (pp. 55-77). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Gutierrez, L.** (2011): Geometría dinámica y lugares geométricos. Tesis de grado no publicado, Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá.
- Itzcovich, H.** (2005): Iniciación al estudio didáctico de la Geometría. De las construcciones a las demostraciones. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Lara Quientero, L. F y Samper, C.** (2015): Logros y desaciertos cuando se aprende a demostrar. Enseñanza de las Ciencias.
- Molina, O., Samper, C., Perry, P. y Camargo, L.** (2011): Actividad demostrativa: participar en la producción de un teorema. Revista Integración. Vol 29 N°1 73-96. Escuela de Matemáticas Universidad Industrial de Santander. Bogotá.
- Novembre, A., M. y Coll, P.** (2015): Matemática y TIC: orientaciones para la enseñanza. Ciudad autónoma de Bs. As., ANSES.
- Perri Carrasco, P., Samper, C. y otros.** (2006): Actividad demostrativa en la formación inicial del profesor de matemáticas. Bogotá. Colombia: Nomos S.A.
- Puig Adam, P.** (1986): Curso de geometría métrica. Madrid: Euler.
- 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). Buenos Aires: Paidós.
- Santos Trigo, L. M.** (2011): La educación matemática, resolución de problemas, y el empleo de herramientas computacionales. Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática, Año 6, 8, 35-54. Costa Rica.
- Vigo, V. y Lezama, J.** (2011): Lugares geométricos: su rol en el aprendizaje de la demostración en geometría. Recuperado el día 27 de febrero de 2017, disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-58262011000100003

Integrando las TIC a la enseñanza de la didáctica de nivel superior: una experiencia colaborativa en marcha

PATRICIA DEMUTH MERCADO

ERIKA SÁNCHEZ

MARA MOREYRA

patriciademuth@hotmail.com / erikayamilasanchez@gmail.com / maraunne@hotmail.com

Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades, departamento, Ciencias de la Educación.

Introducción

En este artículo presentamos los resultados de una experiencia de innovación en las prácticas pedagógicas con herramientas colaborativas en la enseñanza superior, llevada a cabo en la asignatura Didáctica I, de la carrera Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, (Facultad de Humanidades; UNNE).

Los objetivos son, describir las diferentes estrategias de enseñanza llevadas a cabo y analizar el impacto de las diferentes de redes colaborativas en los aprendizajes para la comprensión de los estudiantes.

Actualmente, nos enfrentamos a una sociedad que demanda diversos conocimientos sobre nuevas tecnologías, es por ello, que optamos por este posicionamiento estimulando mayor interés y comprensión en estudiantes.

Los destinatarios si bien pertenecen al segundo año de la carrera, conformaron dos grupos con características particulares. El primer grupo, se encuentra radicado en la ciudad de General Pinedo y el segundo, en la ciudad de Resistencia, contando con alrededor de 60 estudiantes en condición de regular. La asignatura se desarrolla con modalidad presencial aunque en el caso del primer grupo, su duración es de un cuatrimestre y en el segundo es de tipo anual con la misma carga horaria. Se utiliza además apoyo virtual (plataforma virtual moodle) para fortalecer la construcción de los aprendizajes en estudiantes.

Las herramientas colaborativas implementadas en las prácticas pedagógicas fueron de gran afinidad para los estudiantes, aunque resultó difícil su aceptación en primera instancia; a medida que avanzaba la propuesta se percibió gran aceptación, reflejada en sus devoluciones y en la realización de los trabajos prácticos, utilizando

diferentes herramientas colaborativas: foros, línea del tiempo digitales, mapas mentales con recursos virtuales, muro virtual Padlet.

Esta propuesta se circunscribe en el aprendizaje para la comprensión y aprendizaje en redes. Todo esto se traducirá en la formación de estudiantes preparados para enfrentar la gran cantidad de información que utilizan al momento de resolver problemas del mundo real, a través de la colaboración activando distintos vínculos (Blouin et al., 2009).

Semova, D. y otros (2015), sostienen una teoría de aprendizaje que lo compara con una red (LaaN, Learning as a Network). Ésta integra una amplia gama de planteamientos y teorías: conectivismo, teoría de la complejidad, el aprendizaje de doble bucle, ecologías del conocimiento (Marín, Negre y Pérez, 2013; Chatti, Schroeder y Jarke, 2012; Couros, 2010). Éstas desarrollan una idea planteada en los orígenes de la pedagogía moderna, aunque poco desarrollada hasta la llegada de la revolución digital, según la cual el conocimiento es básicamente no un objeto o un estado, sino una relación: el establecimiento de una red de fuertes enlaces que implican al individuo, lo vinculan y activan su integración y adaptación siempre dinámica a los distintos climas informativos, contextos y ecosistemas en que han de moverse en el futuro.

Montoya y Giordano (2011) nos explicitan un concepto formulado por Perkins. Este investigador nos menciona que “comprender un tema es poder realizar una presentación flexible de él: explicarlo, justificarlo, extrapolarlo, relacionarlo y aplicarlo de manera que vaya más allá del conocimiento y la repetición rutinaria de habilidades. Implica pensar, actuar flexiblemente utilizando lo que uno sabe”. (Perkins, 2010, p.3) Justamente llevado a la práctica por los estudiantes en el desarrollo de estas actividades. Trabajando en redes con estas herramientas fortaleceremos la comprensión.

La enseñanza y el aprendizaje de la Didáctica en carreras de Ciencias de la Educación

Como se ha caracterizado anteriormente, la universidad como institución tiene una doble función: la de crear conocimiento y la de enseñarlo a las nuevas generaciones de profesionales. Esta segunda función es la que nos interesa especialmente, la enseñanza de la didáctica en la carrera del profesorado en Ciencias de la Educación. Por lo tanto, más allá de estar abordando la enseñanza universitaria, no po-

demos desconocer su relación con el perfil profesional, y por ende, con los procesos de construcción del conocimiento en dicho campo.

Es por todos evidente que cualquier profesor universitario se mueve en un entorno académico, docente personal y condicionado por su propia disciplina; consecuentemente, su éxito como profesor no sólo va a depender de su preparación global, científica y pedagógica, sino del grado de eficacia en la interacción de ambas con su disciplina y su contexto particular de enseñanza (Escudero Escorza, 2003, p 101). Es decir, la relación que se construya entre los conocimientos propios de la disciplina, su experiencia como investigador de la misma (los procesos de producción disciplinares), y los conocimientos y experiencias propias de la enseñanza en el nivel superior. Al respecto, Lucarelli (2004) define al ámbito de la docencia universitaria como un ámbito en el que confluyen aspectos didácticos, curriculares, académicos y la orientación de la cátedra o asignatura, con el propósito de la formación profesional en el marco de la educación superior.

Indagar e innovar en el campo de las Ciencias de la Educación implica, en un primer momento, reconocer su complejidad, con configuraciones diferenciadas en las propuestas de formación de los pedagogos o profesores y licenciados en Cs. De la Educación. Si bien los planes de estudio se diferencian de acuerdo a los países y las tribus académicas correspondientes, sostenemos que ambas profesiones comparten esta dualidad ontológica-epistemológica básica: su dimensión científica-investigadora como investigador del mundo de la educación y su dimensión docente (Riera i Romaní y Civís i Zaragoza, 2008, p 135).

Autores como los citados, sostienen que la profesión pedagógica ha sido reconocida más por su función docente con una valoración seudo-profesional y que es precisamente esta identificación con la docencia la que no le ha permitido un auténtico desarrollo profesional (Ibídem). Mencionan una clara e histórica confusión del rol profesional pedagógico y el rol docente, relegando al pedagogo a funciones estrictamente docentes, cuando en realidad su formación lo estaría preparando para asumir roles de asesoramiento, de planificación y conducción de procesos educativos más amplios (Cf. Op.Cit.).

Esta confusión histórica se ve reflejada en un antecedente de investigación muy valioso para nuestro trabajo, dada las similitudes contextuales y la cercanía del objeto de estudio con la caracterización que pretendemos en este apartado. Nos referimos a la Tesis Doctoral de Ilvento (2003) en la que se reflexiona sobre los procesos de socialización profesional y sobre los significados del campo profesional que los alumnos, futuros profesores en Cs. de la Educación de una universidad del noroeste argentino, construyen en las últimas instancias de formación inicial.

En dichos contextos, tanto como en el nuestro, se suele mencionar que “las ciencias de la educación” carecen de un campo claramente definido, es un campo ambiguo e insatisfactorio, pareciera de este modo que el concepto de “campo” fuera algo externo, divorciado incluso de la biografía personal y profesional, conformado desde afuera y con anterioridad, ofreciendo una dispersión de sentidos que justifica una preocupación especial para plantearlo e indagarlo (Ilvento, 2003), y en este sentido, dada su exterioridad y su menor estructuración se encontraría siempre en inferioridad respecto de otros campos profesionales.

Estas confusiones de orden disciplinar y profesional se ven traducidas en planteos de formación también confusos, que impiden a los estudiantes, tener en claro qué están estudiando y cómo va a ser su actividad profesional en el futuro. Esto también tiene que ver con que las demás ciencias que aportan a la educación (Psicología, Sociología, Antropología) lograron un mayor grado de reflexión y producción teórica, de sistematización y de reconocimiento social, atentatorio del objeto y del campo disciplinar propio de las Ciencias de la Educación (Cf. Sanjurjo, 1977 en Ilvento, 2003).

Ilvento “muestra” cómo el campo profesional de las Ciencias de la Educación se presenta en tres dimensiones que han sido construidas a partir de la visión que tienen los estudiantes y profesores de dicha carrera:

- Las Ciencias de la Educación: un campo amenazado y sin fronteras
- La profesionalidad difuminada
- La identidad profesional

Respecto de la primera dimensión, los estudiantes, ciertos profesores principiantes y profesores en ejercicio con más antigüedad que hemos participado de la experiencia, reconocemos que el campo de las Ciencias de la Educación no constituye un campo propio y delimitado dentro de las ciencias sociales ni tampoco en el concierto de los otros profesados. Respecto de la segunda dimensión tanto los futuros profesores como los profesores principiantes consideran, desde sí mismos y desde la mirada social, que al profesor en Ciencias de la Educación se le atribuye una imagen asociada a la no experticia, en el sentido de que está formado en una ambigüedad que no le permite ser especialista en nada. Y en el caso de la tercera no perciben un sentimiento claro de pertenencia y filiación profesional, desde el momento que no se reconoce una especificidad en el quehacer profesional, como tampoco un reconocimiento unívoco y claro del objeto disciplinar (Ilvento, 2003).

Consideramos que esta triple dimensión que caracteriza al campo disciplinar de las ciencias de la educación también es compartido por la formación inicial y la práctica profesional en nuestra universidad, en este sentido será trabajado con los

integrantes de nuestra muestra al reflexionar sobre su conocimiento y su identidad profesional, intentando visualizar la mayor o menor presencia de las problemáticas aquí abordadas.

Específicamente el dictado de la asignatura Didáctica I en la carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la educación, contó con un grupo de sesenta estudiantes y un equipo docente constituido por cinco profesores, con cargos distintos (Titular, dos auxiliares y dos profesoras tutoras virtuales). Las clases presenciales se realizaban un solo día de la semana y el resto de la misma se continuaban con un acompañamiento virtual constante. La propuesta de enseñanza articuló instancias teóricas con instancias prácticas en clases presenciales o en el espacio del aula virtual, con un trabajo práctico en terreno, que atravesaba toda la propuesta denominado “Trabajo de inmersión”. Este consistió en la inserción de los estudiantes en diversos niveles del sistema educativo, partiendo del nivel inicial, luego primario, y secundario cuyas tareas fueron diversas, desde recuperar a través de registro de observaciones información acerca de las clases, estudiantes, práctica docente, propuestas de enseñanza, datos institucionales. etc. Luego analizar cada experiencia a partir de lo estudiado en clases con referencias bibliográficas y finalmente a partir de todo este proceso, irrumpido con diversas instancias de trabajos prácticos en el aula virtual, elaborar una planificación áulica para el nivel secundario. A la par de estas instancias en terreno se desplegaron siete trabajos prácticos que acompañaron en el aprendizaje de los contenidos específicos de la asignatura, estos trabajos prácticos, alternaron instancia individuales y grupales; instancias de trabajo de síntesis y conceptualización de los contenidos con trabajos de análisis empíricos de la realidad educativa.

Los recursos utilizados fueron diversos foros de intercambios, línea de tiempo digital, muro digital con producciones de mapas mentales a través de herramientas digitales tales como Prezi, CmapTool, XMind, Power Point, word, etc; filmación de microvideos sobre un tema específico del programa y tutorías de acompañamiento virtual permanente.

La evaluación consistía en el seguimiento procesual de cada estudiante, a partir de la evaluación de cada instancia de trabajos prácticos, articulados con parciales y finalmente el examen final oral; en el cual a partir de sus propias producciones de planificaciones áulicas individuales, realizaban una exposición y justificación de sus decisiones en la generación de la misma, a partir del marco conceptual y experiencias de sus trabajos de inmersión institucional.

Intención de innovar: la integración de TIC en propuestas de enseñanza

Actualmente la figura de la universidad como una institución cerrada, ha claudicado frente a los retos que le imponen los nuevos contextos educativos y las múltiples demandas sociales. La flexibilidad que ofrecen las TIC para llevar adelante propuestas educativas con entornos virtuales de aprendizaje y la diversidad de ofertas educativas virtuales alrededor del mundo han conducido a la adopción de un nuevo concepto, “la universidad 2.0”; en contraste a la idea tradicional de centros universitarios como espacios cerrados, justamente por la integración de las TIC identificadas en sus propuestas académicas (Herrero, 2014).

Ahora bien, el hecho de incorporar a las TIC en las propuestas de enseñanza no significa, necesariamente, que éstas sean de tipo innovadoras. Por sí mismas, las TIC no son agentes de cambios y transformaciones de la práctica docente. Se debe realizar un debate sobre el uso reflexivo de ellas y una integración real en las propuestas de enseñanza (Cabero, 2007). Pues la clave se halla en los grados, las formas y la creatividad en que se integran a las propuestas curriculares, articulándose con los contenidos disciplinares, los conocimientos pedagógicos y didácticos, el conocimiento profesional docente, el enfoque didáctico en el que se posiciona el docente, que determina el rol que asignará a los estudiantes y la formación docente continua. “Para que las TIC puedan estar integradas en el proceso formativo, el docente no sólo ha de poseer competencias tecnológicas, sino también pedagógicas, y la confluencia de ambas incidirá en una experiencia formativa exitosa” (Cejas, Navío y Barroso, 2016 pp 107).

En otras palabras, innovar en la enseñanza, no se reduce a usar tecnologías en las clases, o hacerlas parte de nuestras prácticas docentes, sino de cambiar las maneras de construir conocimientos a partir de un trabajo activo docente (Alba 2004). Hay una intención explícita de producir cambios radicales en los procesos de enseñanza que promuevan la creación de espacios reales de aprendizaje, más efectivos que los actuales. Asimismo, Zabalza (2004), enfatiza que innovar en educación es introducir cambios justificados en nuestras propuestas curriculares. Es decir, qué razones, dificultades, aciertos o logros han conducido a decidir introducir dichos cambios, bajo qué criterios de selección, evaluación, pues la calidad de los mismos, dependerá de los grados de justificación que se realice.

Así, no todo cambio educativo en las prácticas de enseñanza es innovación, puesto que éste supera la incorporación de una nueva técnica o herramientas para el quehacer docente y coloca sobre la agenda de debate, conceptos tales como el

papel de los sujetos, la escuela, la educación, pues siempre se encuentra atravesado por un componente político cultural decisivo, que implica a la organización institucional en general, y equipos de asignaturas en particular (Altopiedi, 2010).

En cuanto al diseño de las propuestas de las experiencias llevadas a cabo, nos preguntamos ¿cómo podríamos elaborar propuestas de enseñanza integrando TIC y recreándolas como instrumentos potenciales de aprendizaje? es así, que reconocimos la necesidad construir propuestas metodológicas que den lugar a la participación dinámica del estudiante corriendo el lente y posicionándolo hacia la promoción de espacios de aprendizajes interactivos entre pares, la autonomía estudiantil académica porque “el profesorado y alumnado universitario no pueden verse como meros consumidores de información, sino también como partícipes de la misma y creadores de conocimiento” (Herrero, 2016, p 175).

Es necesario, en primer lugar, reconocer las particularidades propias de las TIC, puesto que nos ofrecen un caudal de posibilidades inmensas. Según Cabero (2007, p 8):

“Se caracterizan por la ampliación de la oferta informativa, la creación de entornos más flexibles para el aprendizaje, la eliminación de las barreras espacio-temporales entre el profesor y los estudiantes, potenciación de los escenarios y entornos interactivos, favorecer tanto el aprendizaje independiente y el autoaprendizaje como el colaborativo y en grupo”.

Particularidades ilustradas en las experiencias relatadas, puesto que en cada instancia de trabajos prácticos virtuales, en los cuales utilizaron línea de tiempo, muro Padlet, mapas mentales, entre otros, el repertorio de información fue masivo; no alcanzaba con el análisis de los materiales bibliográficos asignados, sino que debían recurrir a la búsqueda de recursos, revisión de tutoriales, datos recabados de sus trabajos de inmersión, realizando un trabajo individual y grupal colectivo, con tareas que trascendieron el tiempo de clases. Es así que dichos trabajos se traspolaron a nuevos escenarios de aprendizaje: el entorno virtual, en particular en la plataforma Moodle. Conllevando esto a un cambio de roles radicales, puesto que los estudiantes ya no se posicionaron en el papel de meros receptores y agentes pasivos de aprendizaje, sino más bien, mediante esta integración de TIC en la propuesta didáctica, logramos que retomen su rol activo, y de protagonistas autónomos, arquitectos de sus propios aprendizajes, colocándonos como docentes en un lugar de acompañamiento permanente, solo interviniendo con orientaciones necesarias en momentos oportunos. Justamente los roles tanto del docente como del estudiante, deben cambiar; en ambos casos, debe denotarse un papel activo y reflexivo, y parti-

cularmente el docente como un tutor, orientador, evaluador, creador de materiales didácticos y de espacios de aprendizaje (Llorente, cabero y Barroso, 2015).

Actualmente, y dada la producción exhaustiva de estudios sobre el aprendizaje, es imposible sostener que los sujetos son tabulas rasas cuyas cabezas deben ser rellenas de conocimiento, entendidos estos últimos como producto estático, inalterable. En los últimos años han surgido teorías del aprendizaje que de alguna manera avalan la integración de TIC en diseños curriculares por el tipo de resultados de calidad que produce en los sujetos.

Teorías que reconocen al estudiante como un sujeto capaz de crear significados, experimentando, y construyendo con otros en relación con la información producida a lo largo de su proceso de escolarización, por medio de actividades que integran recursos educativos abiertos, y que estimulan al estudiante a gestionar cognitivamente sus aprendizajes, adoptando un **perfil activo**. De éstas recuperamos tres que plantean nociones significativas de aprendizaje: el aprendizaje rizomático, autorregulado y ubicuo. Cormier (2008), es quien desarrolla el primero explicando el aprendizaje a través de la metáfora biológica de un rizoma; el tallo subterráneo de una planta puede extenderse en diversas ramificaciones, cuyo único limitante para sus prolongaciones son las condiciones del hábitat en el cual se encuentra, y puede producir nuevos brotes. Cabero y Cejudo (2015), explican que estas particularidades se relacionan con las características del aprendizaje concebido como difuso, ilimitado, caótico, dinámico, único, personalizado.

El aprendizaje autorregulado refiere a las creencias propias y a la autonomía particular que posea el sujeto y que posibilita mejorar sus habilidades de aprendizaje, Ormrod (2005) y Zimmerman (2008). En el caso del aprendizaje autorregulado, el sujeto es quien va desplegando estrategias de aprendizaje, para autoevaluar lo aprendido o realizar ajustes necesarios corrigiendo sus estrategias (Cabero 2013).

En relación al aprendizaje ubicuo, que refiere habitualmente a que es posible aprender en todo lugar, derribando las barreras de tiempo y de los espacios universitarios, *Sakamura y Koshiznka* mencionan que:

“(...) aprendemos cualquier cosa, en cualquier momento y en cualquier lugar utilizando tecnologías e infraestructuras de informática ubicua. Uno de los objetivos últimos de la enseñanza es incrementar la calidad de nuestra vida diaria. Así, el sujeto esencial de aprendizaje existe en nuestro ambiente diario, no en aulas o libros de texto. Tradicionalmente, es muy difícil aprender desde nuestro entorno habitual, porque no tenemos método para ello. Recientemente, el desarrollo de la tecnología de informática ubicua

nos permite compartir información y comunicarnos sin esfuerzo, constante y continuamente a lo largo del día”. (Sakamura y Koshiznka , 2005, p. 4).

Creemos que en las experiencias que hemos mencionado, pueden notarse algunos matices de los tipos de aprendizaje expuestos. Cuando decidimos trabajar con TIC en la propuesta curricular de la asignatura, en nuestras medidas y posibilidades, y responsabilidades, integrar Recursos Educativos Abiertos (Open Educational Resources) fue un desafío importante para la formación docente; utilizando este término, hacemos referencia a lo que D’Antoni (2008) menciona como los recursos y materiales educativos gratuitos y disponibles libremente en Internet y la World Wide Web (tales como texto, audio, vídeo, herramientas de software y multimedia, entre otros), y que tienen licencias libres para la producción, distribución y uso de tales recursos para beneficio de la comunidad educativa mundial; particularmente para su utilización por parte de maestros, profesores y alumnos de diversos niveles educativos. El término fue usado por primera vez en julio de 2002 durante un taller de la Unesco sobre cursos abiertos (open course ware) en países en vías de desarrollo. En este sentido, el término abierto, de los recursos educativos, es una característica de la información que avala el acceso en tres niveles: la libertad en su uso (sin importar el propósito que se le dé); el libre acceso, manipulación y modificación del recurso; y libre distribución de la información a la cual se accedió o como una versión modificada de la misma (Ramírez y Burgos, 2012). Integrar en la formación docente estos recursos, en entornos virtuales, nos ayudó a generar relaciones con las necesidades de los estudiantes, el compromiso con la asignatura, las creatividades y la interacción activa entre los pares y su relación y/o protagonismo frente a los entornos virtuales de aprendizaje.

El trabajo en este espacio, considerado por Burbules no como “experiencias generadas por tecnología de “realidad virtual”, sino como lugares de aprendizaje por inmersión en los cuales la creatividad, la solución de problemas, la comunicación, la colaboración, la experimentación, y la investigación capturan la atención de los participantes” (Burbules, 2014, p. 4) . Llevar a cabo esta propuesta, frente a una gran cantidad de estudiantes, desafío a las prácticas que habitualmente se llevaban, con intenciones de generar cambios en las concepciones sobre cómo organizar nuevas actividades de aprendizajes significativos, relevantes y potenciales para aquel que aprende.

Como se menciona, esto nos llevó a reconocer lo que habitualmente se consideraba como aprendizaje ubicuo en la experiencia y además a identificar en los estudiantes su dominio de los lenguajes en el manejo de las TIC; al ser nativos digitales,

saben utilizar las tecnologías y dispositivos móviles de forma natural, y desarrollan competencias tecnológicas con espontaneidad. Burbules afirma que: “cada momento se puede convertir en una instancia de aprendizaje, no solo en la cotidianidad en la que esto siempre fue así, sino también en un sentido de oportunidades de aprendizaje intencionales y estructuradas, que se integran con mayor facilidad” (Burbules, 2013 p.15)

Si bien, los estudios actuales muestran un interés por estudiar el aprendizaje ubicuo de la población más joven, por su relación con el aumento del rendimiento académico (Yang, Li y Lu, 2015) ; para el desarrollo de esta experiencia, y para que el aprendizaje ubicuo, se desarrollará plenamente, requirió de lo que Yang y Pan (2013) mencionan acerca de una instrucción específica, esto es, un entrenamiento teniendo en cuenta los aprendices, los dispositivos, la red, la plataforma y los recursos como elementos básicos y de diseño del aprendizaje ubicuo. Justamente este tipo de aprendizaje fue evolucionando de manera natural puesto que actualmente las TIC son el entorno de aprendizaje en el que se producen muchas de las interacciones entre estudiantes y (...) “constituye un enfoque necesario para comprender los rasgos del aprendizaje que se produce en la sociedad digital y para dar una respuesta pedagógica a nuevas necesidades y a necesidades concretas de cada persona” (Jiménez-Cortés, 2015, p 188). La “ubicuidad” implica que las actividades de aprendizaje se sumerjan en el flujo de las actividades cotidianas (Burbules, 2013).

A modo de cierre

Ofrecimos una revisión general de lo que fue la experiencia que consideramos como innovación educativa en el nivel Superior, aunque no damos por cerrada dicha experiencia puesto que nos permitió (y posibilita) continuar trabajando en pos de la calidad educativa, recuperando dificultades, obstáculos, aciertos, aprendizajes y desaprendizajes vivenciados durante el proceso de su puesta en marcha. Estos insumos nos permiten seguir trabajando e ir moldeando y cincelandando el diseño de nuestras propuestas de enseñanza integradas con TIC, arribando a nuevas formas de interpretación, y perspectivas diferentes del “quehacer” tanto de docente como estudiantes, visualizando a estos últimos como sujetos autónomos de aprendizaje.

Esta integración curricular generada, afectó la manera en que se desarrollaba la asignatura. Puesto que en la búsqueda de modificar la visión de los estudiantes sobre la materia: la disociación entre clases teóricas y clases prácticas, se realizaron los ajustes necesarios tanto en el programa como en el trabajo del equipo docente,

integrando el uso de la plataforma virtual como uno de los soportes o escenarios sobre el cual se apoyó la propuesta curricular para luego desplegar el conjunto de actividades y roles asignados, intentando una continua articulación y retroalimentación entre “la teoría y práctica”. Justamente la propuesta, fue pensada, aceptando la conectividad de los estudiantes que cursaban la asignatura, respetando la gestión de sus tiempos, puesto que respetar sus espacios y momentos, genera la producción potencial de los mismos, ya que son ellos quienes los gestionan. Trillo Miravalles; Quicios García; Ortega Sánchez (2015) mencionan que este permanente y continuado tiempo de aprendizaje se lleva a cabo por la constante utilización de instrumentos de aprendizaje ubicuo. Tabuenca, Verpoorten, Ternier, Westera y Specht indican como “existe la promesa virtual de que estos dispositivos cambian esta percepción de tiempo perdido en tiempo productivo” (Verpoorten, Ternier, Westera y Specht 2013, p. 3)

Así, este tipo de experiencias nos permiten despertar y ser conscientes de los cambios que irrumpen precipitadamente en la realidad actual. Trabajar en, con y sobre ellos haciéndolos parte de nuestras prácticas docentes particulares, derribando resistencias y barreras que nos impiden avanzar y apropiarnos de los nuevos escenarios de aprendizajes, sumergiéndonos junto a nuestros estudiantes en la aventura del proceso enseñanza y aprendizaje, teñido de lo desconocido, incierto y fascinante que ofrece la virtualidad. Para asumir estos cambios, debemos reconocer algunos de sus elementos claves, según (Fullan, 2008): como la necesidad del aprendizaje continuo de los sujetos, reconocer el valor de la capacidad para construir de éstos, la labor de los coordinadores o líderes de propuestas, la relevancia del trabajo colaborativo, entre otros. Destacamos el aprendizaje continuo de los sujetos puesto que la antesala para llevar adelante propuestas didácticas innovadoras, es la preparación, formación permanente de los equipos docentes, formarse en habilidades para lograr una adaptación a los cambios constantes que presentan las nuevas tecnologías y los contextos educativos e institucionales.

En este sentido, el recorrido de las TIC integradas al desarrollo de esta propuesta (incluyendo a los Recursos Educativos en Abierto en Didáctica), influyó en el desarrollo de ciertas relaciones que se llevaban cabo con los estudiantes y con la intervención socioeducativa. Esta propuesta fue una realidad perseguida por todos los protagonistas de la asignatura.

Es así, que este artículo expone una invitación a seguir pensando en un proyecto que vaya creciendo con los años, donde se siga colocando la lente en la comunicación entre pares, el docente en la presencialidad y virtualidad, que ayuda no solo en la búsqueda de información, sino en la construcción de conocimientos.

En búsqueda de favorecer el acceso a la educación a todos los estudiantes desde el lugar que ellos consideren como potenciales para el desarrollo de competencias como trabajo autónomo, colaborativo, cooperativo, la creatividad y el pensamiento crítico. Creemos que seguiremos enfrentándonos a los nuevos retos en enseñanza virtual, porque la Universidad necesita de una mayor inversión en nuevas tecnologías, para poder disminuir con la grieta digital, así también ayudar a la formación docente de los profesorado para fomentar el aprendizaje virtual y abierto, demandando por la sociedad actual.

Somos protagonistas de un cambio generacional, que nos demanda formarnos y formar atendiendo a los nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje, donde cada estudiante se forma en diversos entornos.

Consideramos que la propuesta está encaminada, para conseguir frutos generando innovaciones accesibles para todos.

Bibliografía:

- Alba, C.** (2004). La viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las Universidades Españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de http://www.psico.uniovi.es/Fac_Psicologia/paginas_EES/Adaptacion_de_profesorado/tics/3-InformeGlobal.pdf
- Aldopiedi, M.** (2010). Prácticas Innovadoras en Escuelas orientas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART3.pdf>.
- Blouin, R. A., Riffée, W. H., Robinson, E. T., Beck, D., Green, Ch., Joyner, P., Persky, A. & Pollack, G.** (2009). Roles of innovation in education delivery. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73 (8), 154-183.
- Burbules, N.** (2013). Los significados del aprendizaje ubicuo. *Revista de Política Educativa*, pp. 11-20.
- Burbules, N C;** (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22() Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898105>
- Cabero Almenara, Julio** (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*. Año 21, N° 45.

- Cabero, J.** (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 14(2), 133-156. [Links]
- Cejas León, Roberto; Navío Gámez, Antonio; Barroso Osuna, Julio.** (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, núm. 49, julio, 2016 pp. 105-119. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- D'Antoni, S.** (2008). Open educational resources: The way forward. Deliberations of an international community of interest. Paris: William and Flora Hewlett Foundation/unesco. Disponible en http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=157987&set=48F10DA1_3_7&gp=1&lin=1.
- Herrero Martínez, Rafaela** (2014). El papel de las TIC en el aula universitaria para la formación en competencias del alumnado. *Revista de Medios y Educación* N° 45. Pág. 173-188. ISSN: 1133-8482. E-ISSN: 2171-7966. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i45.12>
Universidad de Córdoba, España.
- Jiménez-Cortés, R;** (2015). Aprendizaje ubicuo de las mujeres jóvenes en las redes sociales y su consecuencia de aprendizaje.. *Prisma Social*, () 180-221. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353744533006>
- Llorente, cabero y Barroso.** (2015). El papel del profesorado y el alumnado en los nuevos entornos tecnológicos, In J. Cabero y J. Barroso, (Coords), *Nuevos retos en tecnología educativa* (pp. 217-237). Madrid. Síntesis.
- Montoya, M. y Giordano, M.** (2011) Estrategias de enseñanza en la formación docente. *Revista Didasc@lia: D&E*. Publicación cooperada entre CEDUT- Las Tunas y CEdEG-Granma, CUBA.
- Perkins, David.** (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós. Capítulo 1 "Jugar el juego completo".
- Sakamura y Koshiznka** (2005). La Nube en Blackboard: Aprendizaje ubicuo. U-Learning . Recuperado de: <http://bblanube.blogspot.com.es/2010/10/aprendizaje-ubicuo-u-learning.html>.
- Semova, D., Aladro Vico, E., Requeijo, P., Segovia, A. Padilla, G.** (2015) Innovación en la enseñanza universitaria a través de redes colaborativas: Caso de estudio aplicado al grado de periodismo. Universidad Complutense de Madrid, VOL. 19, N° 3 (Sept.-dic. 2015) ISSN 1138-414X (edición papel) ISSN 1989-639X.

- Tabuenca, B., Verpoorten, D., Ternier, S., Westera, W.& Specht, M.** (2013). Fomento de la práctica reflexiva sobre el aprendizaje mediante el uso de tecnologías móviles. RED.Revista de Educación a Distancia, 37, 1-14. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/37/tabuenca2.pdf>
- Trillo Miravalles, M^a Paz; Quicios García, María del Pilar; Ortega Sánchez, Isabel;** (2015). Aprendizaje ubicuo de los nuevos aprendices y brecha digital formativa. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, Enero-Junio, 155-166
- Yang, X. & Pan, F.** (2013). A Mode Design Research On Ubiquitous Learning. In
- Yang, X., Li, X. y Lu T.** (2015). Using mobile phones in college classroom settings: Effects of presentation mode and interest on concentration and achievement. Computers & Education, 88, pp.292-302. Proceedings of the 2013 International Conference on Information, Business and Education Technology (ICIBET 2013). Atlantis Press. (1210-1213). doi:10.2991/ icibet.2013.228 .

Del Procesamiento Didáctico al Asesoramiento Didáctico: una experiencia en el Campus Virtual de la UNLa -1ra. parte

GLADYS ELISSETCHE

MARÍA ALEJANDRA FERNÁNDEZ

AMELIA NEGRI

LILIANA PALMIERI

gnelissetche@gmail.com / maria.alejandra.fernandez1978@gmail.com / amelia.negri@gmail.com /

lipalmi@gmail.com

Universidad Nacional de Lanús (UNLa)

Introducción

En esta ponencia presentamos nuestra experiencia como integrantes de uno de los equipos del Campus Virtual UNLa denominado: “Asesoramiento Didáctico”, para compartir el proceso de reflexión que acompaña la tarea de orientar desde una perspectiva didáctica, a los docentes de la universidad que deciden incluir en sus propuestas pedagógicas, tecnologías digitales. Un momento único si se trata de sujetos que traen en sí diversos saberes, experiencias, expectativas y que a su vez, van dedicados a otros -los estudiantes-.

El marco institucional del Campus Virtual UNLa

Según el artículo 1 de su Estatuto (Res. Ministerial 228/2014), 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 su comunidad.

Fiel a este principio, la UNLa, que se define a sí misma como una universidad “urbana y comprometida” con la comunidad, organiza su estructura académica en torno a problemas sociales y no a disciplinas, con el fin de generar conocimientos que a la hora de intervenir sobre la realidad, deriven con eficacia en la toma de de-

ciones. Es decir, la UNLa busca crear conocimiento por medio de la investigación, a partir de problemas regionales y particularmente de los que son parte de su entorno. Dichos problemas son identificados por la comunidad o por los protagonistas del ámbito académico y la meta es dar respuestas prácticas y políticas a problemáticas sociales significativas. Se convierte así en una institución que, a través de acciones concretas como la investigación, la cooperación y la docencia, trabaja para beneficiar a la sociedad que la sostiene, asume la responsabilidad de extender y profundizar la democracia y colabora de esta manera, en el intento de construir una sociedad más justa.

Pero luego de su creación, el uso más generalizado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las prácticas educativas vino a sumarse a las políticas ya iniciadas y sostenidas por la universidad, en pos de favorecer la inclusión, la democratización del conocimiento y las mejoras en las propuestas formativas. Se gesta entonces un proceso más amplio de incorporación de dichas herramientas, en el marco de un profundo análisis y reflexión que reconoce la compleja relación entre tecnologías y prácticas universitarias, en tanto una mera incorporación no garantiza que se cumpla el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por el contrario, las mejoras pueden producirse cuando dicha inclusión desencadena, favorece y facilita procesos de reflexión en torno al sentido y la significación de generar proyectos educativos con tecnologías, en el marco de las prácticas universitarias.

Es en este contexto que la UNLa crea por Resolución Rectoral 1589/09 un Campus Virtual, asignando al Vicerrectorado la tarea de su organización. Su finalidad es acompañar el proceso de crecimiento y desarrollo de las ofertas académicas de la Universidad y promover a la vez, nuevas propuestas formativas de modalidad a distancia y semipresencial. En consonancia con los principios y objetivos de la UNLa, el Campus se propone:

- Contribuir a fortalecer la misión social de la UNLa impulsando carreras de pregrado, grado, posgrado y otros espacios curriculares con modalidad a distancia o semipresencial.
 - Responder a la creciente demanda a la UNLa, de sus propuestas virtuales.
 - Fomentar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza como una de las formas de innovar las prácticas educativas.
 - Profundizar los vínculos intra e interinstitucionales para el aprovechamiento de los recursos tecnológicos y humanos con los que cuenta el Campus Virtual.

- Elaborar materiales didácticos que respondan a una educación con modalidad a distancia de calidad.
- Fomentar el uso de aulas virtuales como una extensión de las instancias presenciales (aula extendida).

La función del Campus Virtual UNLa es, en general, acompañar a la comunidad educativa en los procesos de acercamiento e incorporación de las tecnologías digitales a través de promover espacios de reflexión en torno a la construcción de nuevas identidades digitales y de facilitar el uso de distintas herramientas de comunicación y de socialización de la información, entre otras. Pero, en particular, orientar a todos aquellos docentes que por distintas razones proyectan virtualizar sus espacios curriculares.

Cuando hablamos de virtualización nos referimos al proceso de planificación, gestión y evaluación de un espacio curricular (asignatura, curso, seminario, otros) en entornos mediados por tecnologías digitales y en este punto resulta importante destacar que en UNLa, para virtualizar un espacio curricular, el docente a cargo y el Director de la Carrera deben presentar y consensuar la propuesta con el Director del Departamento del cual depende.

En la actualidad, el Campus Virtual UNLa está conformado por docentes especializados que acompañan y guían el trabajo de virtualización que realizan otros docentes de la Universidad y en los equipos que integran, se distinguen las siguientes funciones y roles:

- **Área de Asesoramiento Didáctico:** son docentes del Campus Virtual que guían al docente en el proceso de virtualización. Brindan asesoramiento para la planificación, gestión y evaluación del espacio curricular (por ejemplo, elaboración de todos los materiales de contenido, elaboración del cronograma de trabajo, selección y propuesta de actividades de aprendizaje y de evaluación). Cabe aclarar que esta área no es responsable de la selección y elaboración de los materiales de contenido. Su asesoramiento didáctico se concreta en encuentros presenciales y comunicaciones virtuales.

- **Área de Diseño y Diagramación de los materiales didácticos:** son profesionales del Campus Virtual que realizan el diseño y diagramación de todos los materiales que se elaboran para el desarrollo de la propuesta curricular virtual. Es propio de su tarea dar formato y legibilidad de los documentos, establecer los criterios de organización y presentación del aula virtual, entre otros. El diseño responde al aspecto estético del manual de estilo institucional aunque es flexible y se ajusta a cada caso particular.

- **Área de Capacitación Pedagógica y Tecnológica:** son docentes del Campus Virtual que realizan capacitaciones pedagógicas y tecnológicas –tanto grupales como individuales– con relación al uso de la plataforma educativa utilizada por la universidad y de las aulas virtuales. Este equipo también realiza talleres de capacitación sobre la incorporación de las herramientas digitales en las prácticas docentes, tanto presenciales como virtuales. También guían a los docentes en la estructuración y gestión de sus aulas virtuales y proponen herramientas acordes a las necesidades de cada propuesta. La capacitación tecnológica, que debería comenzar de forma previa a la virtualización del espacio curricular, se propone que el docente incorpore a su actividad el uso de herramientas tecnológicas con un sentido pedagógico, imprescindible para planificar y gestionar el aula virtual.

- **Área de Desarrollo e Innovación:** son profesionales del Campus Virtual que desarrollan y actualizan propuestas informáticas asociadas al entorno virtual de enseñanza y de aprendizaje. Del mismo modo, desarrollan, adaptan y actualizan sistemas de comunicación con el objetivo de optimizar la gestión de dicho entorno virtual y difundir las actividades y propuestas de las diferentes áreas que lo conforman.

- **Equipo de Administración Técnica:** es el encargado de realizar las tareas de mantenimiento de la plataforma tecnológica del Campus Virtual UNLa y de brindar soporte técnico y administrativo a los usuarios, tanto alumnos como docentes. Entre las tareas destacadas podemos mencionar: mesa de ayuda, matriculación de usuarios, creación y mantenimiento de aulas virtuales y asesoramiento técnico en general.

Cabe agregar que para comprender con mayor profundidad aspectos de la tarea de los equipos de trabajo del Campus Virtual UNLa, diremos por un lado, que sus profesionales ocupan un lugar legitimado por la universidad para desempeñar un rol “formalizado” y que este hecho se constituye en una condición básica para la construcción del vínculo que se establece entre los especialistas del Campus y los docentes destinatarios de su intervención. Por otro lado, en consonancia con los principios de la UNLa, el equipo del Campus ha elaborado un documento -Modelo Pedagógico- en el cual se expresan las concepciones de enseñanza y de aprendizaje sostenidas en el ámbito universitario UNLa que es desde su encuadre que se orienta el trabajo con los docentes.

Entre otras cuestiones el Modelo Pedagógico promueve una enseñanza enmarcada en teorías socio cognitivas que destacan los procesos de construcción de conocimientos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje del estudiante se produce como resultado de su propia actividad. Él es el protagonista de un proceso que se enri-

quece, a la vez, por la colaboración con otros, siempre en condiciones organizadas y favorecidas por la enseñanza, entendida como una práctica social contextualizada que busca favorecer el proceso de aprendizaje. Con este fin, el docente organiza su propuesta pedagógica teniendo en cuenta el marco institucional, las características e intereses de sus estudiantes, sus trayectos formativos previos, sus propósitos como docente, el tiempo disponible y los materiales didácticos con los que cuenta, entre algunos de los aspectos más importantes.

Por último, podemos agregar que la reflexión de cada docente es inherente al proceso de enseñanza por su carácter intencional, ciertamente guiado y metódico pero a la vez flexible para considerar los cambios que mejor se ajusten a distintos contextos y grupos. (Davini 2015).

El Campus Virtual y las Tecnologías Digitales: una mirada desde el Asesoramiento Didáctico

Históricamente las prácticas docentes se han constituido y consolidado desde una lógica presencial, de modo que el acompañamiento a los docentes en la virtualización de sus espacios curriculares necesita contemplar un tiempo de información y de conocimiento para una apropiación que les permita pensar cómo enseñar en espacios mediados por tecnologías. Según Marta Mena, la universidad es una institución construida histórica y académicamente sobre las bases de la presencialidad, donde la infraestructura, los roles, la dimensión tiempo/espacio y los recursos humanos están en íntima consonancia con la centralidad del aula física. Pero, desde su inclusión educativa, las TIC produjeron rupturas en ciertas barreras de tiempo y de espacio, potenciaron la capacidad de almacenamiento de información, posibilitaron su disponibilidad en distintos soportes y favorecieron nuevas formas de organización social del conocimiento, todos aspectos de gran valor en el ámbito universitario, por cuanto el acceso al conocimiento y a las distintas fuentes de información resultó ser esencial en ese ámbito.

En tal contexto, el conjunto de acciones que lleva adelante el equipo del Campus Virtual UNLa se orienta a brindar espacios para el conocimiento y la exploración de herramientas digitales desde una perspectiva pedagógica, reconociendo que las TIC pueden ser una oportunidad para revisar y transformar las prácticas docentes. A propósito de ello, Mariana Maggio sostiene que:

“Las repercusiones de los nuevos desarrollos tecnológicos requieren ser estudiados desde una perspectiva pedagógica, la transformación de las formas de enseñar no se producen por la renovación de los artefactos sino por la reconstrucción de los encuadres pedagógicos de dicha renovación” (Maggio, 2000, p.110)

En este sentido, el proceso de incorporación de TIC en las propuestas formativas de la UNLa implicó, tanto para los docentes como para los distintos equipos técnicos partícipes de este proceso y aún para los estudiantes, empezar a transitar ciertas experiencias transformadoras en torno a las concepciones y prácticas educativas. Desde el plano tecnológico, la transformación se pone en evidencia en el uso de aplicaciones y herramientas digitales, a través de las cuales la comunidad educativa se comunica, intercambia ideas y produce información en distintos niveles. Pero al mismo tiempo, fuimos testigos del crecimiento sostenido de propuestas formativas que utilizan la amplia gama de recursos que ofrece el Campus Virtual como apoyo y extensión de las propuestas presenciales y como ofertas con modalidad a distancia.

El recurso básico desde el cual el Campus Virtual UNLa promueve y fomenta la inclusión de las TIC en las prácticas es su plataforma tecnológica educativa, que articula un variado número de herramientas para compartir información en sus diversos formatos, crear espacios para la comunicación ampliada y posibilitar encuentros entre los estudiantes, docentes y la comunidad, con el fin de producir y socializar conocimientos.

Ahora bien, atentos a esta relación a veces controvertida entre tecnología y educación, es importante mencionar desde qué supuestos concebimos la tarea, como equipo de Asesoramiento Didáctico y, en este sentido, asumimos que es necesario:

- Tener presente el contexto de uso y el marco de una propuesta pedagógica, que podrá verse limitada o expandida según su finalidad y la forma que adopte la inclusión tecnológica.
- Contar con un conocimiento amplio de orden tecnológico y de la disciplina a enseñar para reflexionar sobre los aportes que las tecnologías pueden brindar a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Disponer de oportunidades para explorar distintas herramientas del entorno virtual como una fuente de inspiración que permita a cada docente, imaginar y diseñar propuestas educativas innovadoras y potentes.
- Considerar que las herramientas digitales poseen características específicas que no necesariamente conllevan a un uso predeterminado sino abierto a la creatividad de quien las utiliza.

- Tener en cuenta que las tecnologías no son neutrales, por el contrario se inscriben en un contexto socio histórico y político. La relación con ellas no puede ser sólo instrumental. No son simples herramientas para conseguir un fin. Su aplicación y uso ha de ser crítico y reflexivo y debe mantenernos atentos a los efectos que éstas pueden tener en las decisiones pedagógicas e institucionales. Las tecnologías crean verdaderos entornos de interacción en donde ésta información es socializada, compartida y reinterpretada en el contexto desde el cual es usado. La información se transforma en conocimiento.

- Reconocer que si bien el equipo de Asesoramiento Didáctico del Campus Virtual UNLa trabaja directamente con los docentes implicados en la virtualización, en cada instancia siempre tiene presente que los destinatarios son estudiantes con perfiles diversos, tanto en el acceso a las tecnologías como en sus saberes y competencias digitales. Por lo cual es necesario que cada docente contemple estos aspectos en sus propuestas, multiplicando la información sobre los espacios de consulta y sobre los programas que la UNLa y el Campus brindan al conjunto de los estudiantes que asiste a sus aulas.

En síntesis: el proceso de inclusión de las TIC, sea como extensión de las clases presenciales o bien como propuestas con modalidad a distancia, requiere desde el Asesoramiento Didáctico, de un trabajo sostenido de acompañamiento a docentes, que favorezca la reflexión, el análisis de las prácticas y motiven a conocer más, las herramientas digitales que habrán de mediar las propuestas educativas.

Desde dónde y hacia dónde: del Procesamiento al Asesoramiento Didáctico

Como dijimos anteriormente, desde sus inicios en el año 2009, el Campus Virtual UNLa se fue conformando con profesionales provenientes de distintos campos disciplinares: pedagógico-didáctico, sistemas, diseño y comunicación. Hasta su consolidación en el año 2015, fue incorporando otras áreas y profesionales, tanto en respuesta a las demandas de actualización como al constante avance tecnológico. Un proceso de crecimiento similar recorrió el equipo de Asesoramiento Didáctico en cuanto a la incorporación de profesionales y, particularmente, llevando a cabo un proceso de reconceptualización de la función que implicó en primer lugar, un cambio de denominación.

“Procesamiento Didáctico” fue el nombre con el que iniciamos la tarea. Esta denominación daba forma, de algún modo, al tipo de intervención que se esperaba e imprimía una dirección condicionada y uniforme a la tarea de virtualización. Al mismo tiempo, parecía generar en los docentes ciertas imágenes y representaciones asociadas a la instrucción programada. Un ejemplo que ilustra este proceso es el de una docente que, frente al hecho de tener que diseñar para su asignatura una propuesta en línea, se acerca al campus con una variedad de textos en soporte papel para que el equipo de Procesamiento Didáctico pudiera “convertirlos”, sin considerar el significado de su rol en esas acciones. Este acto de entrega a modo de “paquete” nos remite a la imagen de una maquinaria capaz de transformar materiales, reemplazando el lugar y las decisiones del docente.

Más tarde y con el transcurrir de los procesos de intervención de nuestro equipo, de su crecimiento y de la reflexión, se hizo evidente la “incomodidad” que generaba esta denominación para el trabajo concreto con los docentes, por cuanto la fuerza de esas representaciones limitaba su involucramiento. Surge así el cambio de nombre -de Procesamiento Didáctico a Asesoramiento Didáctico- y un proceso de transformaciones que detallaremos más adelante.

Algunos debates relacionados con la tarea de Asesoramiento Didáctico

El propósito de pensar colectivamente sobre la tarea que estábamos desarrollando reactualizó algunos debates al interior de nuestro equipo, respecto de establecer algunos lineamientos generales que sustentaran un marco de intervención didáctica para el trabajo con los profesores convocados a la virtualización. Entre ellos, lo relacionado con la necesidad de redefinir las funciones a desempeñar desde el rol que la universidad nos asignaba como grupo de especialistas con conocimientos en el plano pedagógico didáctico. Esa cuestión, planteada en diferentes trabajos por el especialista Daniel Feldman, implicaba un desafío didáctico sobresaliente, porque si bien el planteo de Feldman remite a preguntarse “...como ayudar a que otros, muchos, enseñen... considerando el tamaño actual de los sistemas de enseñanza y de la diversidad de contextos que ellos articulan” (Feldman 2008, p.26), para nosotros, el intento de respuesta nos permitió reconocernos en una de las funciones posibles del Asesoramiento: la de ayudar a otros especialistas de la universidad -los docentes- a enseñar con las TIC en el ámbito de sus disciplinas. Es decir, el debate abría la oportunidad de “externalizar” ideas propias y poner en comunión

coincidencias y diferencias que permitieran otorgar, luego, una impronta particular a nuestro accionar colectivo.

Otro aspecto a destacar de ese debate en particular es que actualizaba la clásica y habitual relación entre la teoría y la práctica, que ubica a especialistas y a profesores en uno u otro lugar, aún sin establecer necesarias consideraciones epistemológicas. Y en este sentido, son valiosos los aportes de Feldman cuando sostiene que en los contextos educativos, al plantearse el par “teoría-práctica” no se trata de una cuestión de orden epistemológico, sino que se está aludiendo a preocupaciones, tales como:

-La relación entre el pensamiento y la acción del experto profesional o entre el decir y el hacer.

-La relación entre teorías de bases y teorías aplicadas que muchas veces están presentes cuando deben establecerse conclusiones de tipo práctico provenientes de las teorías o bien, cómo pueden operativizarse con relación a, por ejemplo, las prácticas de la enseñanza.

-Por último y en términos más amplios, recurriendo a diversas investigaciones sobre el pensamiento del docente, debemos mencionar las preocupaciones que se suman, en torno a: sus propios conocimientos, su formación, su práctica, los estudiantes, las tecnologías y las propuestas mediadas.

Es decir, para Feldman, en dichos contextos educativos, el debate teoría-práctica revela las preocupaciones de “un sujeto que opera sobre el mundo” y es capaz de preguntarse por sus propias motivaciones o, por el tipo de conocimiento que guía sus decisiones o, por el significado de la enseñanza o, por aspectos de orden social en cuanto al impacto de algunas decisiones sobre otros actores o sobre las formas de diseñar proyectos que se concreten atravesando distintos niveles de mediación.

Desde nuestra experiencia podemos dar cuenta de la presencia de estas preocupaciones, por momentos dilemáticas, durante el diseño de un plan general de trabajo o de actividades específicas. A veces, se traducen en frecuentes contradicciones acerca de la idea de enseñanza y la distancia entre algunas de esas ideas y lo que se lleva a cabo concretamente. También es posible que aparezcan en las imágenes que se han construido sobre las tecnologías digitales, en la justificación de las diferencias entre el uso social y académico que se hace de ellas en la percepción sobre el saber y el hacer de los jóvenes de hoy en un mundo atravesado por tecnologías.

Podríamos afirmar que existe coincidencia entre la hipótesis del autor y la propia experiencia del equipo respecto a ciertas preguntas que nos planteamos cuando iniciamos el recorrido de una virtualización, que revelan una preocupación más allá

de lo epistemológico. Son algunas de estas preguntas: ¿qué motiva al docente a solicitar la virtualización de sus espacios curriculares?, ¿cómo incentivar su interés en caso de advertir ciertas resistencias?, ¿cómo orientarlo para que su propuesta se adapte a la dinámica de un aula virtual y qué estrategia utilizar?, ¿cómo invitar al docente a reflexionar sobre sus prácticas, sobre sus concepciones de enseñanza, de aprendizaje y sobre la inclusión de las tecnologías digitales en el ámbito universitario?, ¿qué información brindar en las diferentes instancias del acompañamiento para que ésta resulte clara y pertinente?, ¿cómo armonizar estilos de enseñanza en el marco de las propuestas en línea desde los roles del docente y del especialista?

Todos estos interrogantes cuya respuesta habilita las vías para un mayor conocimiento sobre el pensamiento del docente, su experiencia y, específicamente sobre su relación con las tecnologías digitales, se constituyen en vías para conocer las formas concretas en que el docente piensa, planifica y se desempeña en sus clases, sean experiencias presenciales o a distancia. Desde la función de Asesoramiento Didáctico se trata, en todo caso, es de escuchar nuestras propias voces y las del otro. Sólo a partir de allí podríamos comenzar a delinear junto a los docentes algunos trayectos alternativos, para dar respuesta y contenido a las preguntas que nos planteamos.

Sin embargo, fue frente a la necesidad de ampliar y profundizar nuestro marco teórico y puntualmente la idea de “ayudar a enseñar con tecnologías”, que nos detuvimos en el análisis de dos conceptos paradigmáticos: modalidad técnica y modalidad práctica, que detallaremos a continuación, con la finalidad de poder interpretar variedad de prácticas y diversidad de enfoques sobre la enseñanza.

Respecto a la primera modalidad, procura establecer los mejores medios para el logro de fines -“**racionalidad instrumental**” en términos de Habermas- y su éxito se mide en términos de la eficacia de sus productos. Dirá Schön (1992, mencionado por Feldman op.cit, p. 49)

“Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferentemente científico”.

Esta cita revela en parte, la “fuerza del modelo técnico” dominante en un largo período del desarrollo científico-tecnológico y su centralidad como ideología para interpretar las cuestiones educativas aún en la actualidad.

En cuanto a la **modalidad práctica**, siguiendo a Feldman, quien recupera las ideas de J. Schwab, tiene como objetivo la toma de una decisión que guíe la acción y

esas decisiones tienen aplicación definida con relación al tiempo y a contextos específicos. Aunque también se introduce la idea de “modalidades casi prácticas” ante la necesidad de atender problemas en ámbitos diversificados. La modalidad práctica implica una acción recíproca entre fines y medios, problemas, datos y soluciones; adopta el “método deliberativo” que exige considerar cierta cantidad de alternativas incluso la perspectiva de los individuos que intervienen y que deberán convivir con las consecuencias de sus decisiones. (Feldman p. 56/60).

En otras palabras, una perspectiva integradora de ambas modalidades nos ha permitido resolver problemas instrumentales, tomar decisiones que tengan en cuenta la mirada de los diferentes actores, promover la “deliberación” como un modo de interacción predominante que elige entre diferentes alternativas, asumiendo la responsabilidad de las decisiones tomadas. Quedarían pendientes de exponer ciertas críticas por parte de algunos autores, respecto a que, en la modalidad práctica, no se incluye explícitamente una visión política e incluso, que en el método deliberativo se reconoce una tendencia a conservar el statu quo. Sin embargo, en línea con el pensamiento de Feldman, esas observaciones podrían tener mayor peso en la discusión epistemológica como ya mencionamos y no tanto en el terreno empírico que es en el que nos estamos centrando. Acordamos con el autor, fundamentalmente si se trata de la UNLa y de su Campus Virtual, ámbitos destacados en los que circula la deliberación y las preocupaciones en torno a lo social y a lo político.

En esta apretada síntesis expusimos los aspectos que describen esta modalidad cuyo valor radica en que brinda acompañamiento a la comprensión de las preocupaciones prácticas concretas que atraviesan los docentes y sostienen los procesos de deliberación y la búsqueda de las alternativas de cambio.

¿Qué entendemos por asesoramiento?

En este punto de nuestra ponencia estamos en condiciones de caracterizar el Asesoramiento Didáctico en el Campus Virtual, como una práctica contextualizada y un campo de acción dinámico en el que se reconoce un espacio institucional formal para desempeñarlo y en el que los componentes -recursos humanos y materiales- están al servicio de analizar diversidad de situaciones didácticas que nos desafían como equipo a recrear y a reelaborar las estrategias de intervención en cada caso. Por ejemplo, el asesorar a docentes de diferentes espacios curriculares -carreras, cursos o seminarios de grado, pregrado y posgrado- o aún a colegas de una

misma carrera, requiere un abordaje específico para cada uno de ellos y éste es un rasgo constitutivo de nuestro quehacer.

La tarea de asesoramiento, definida en general como “mediar”, de “intervenir”, que alude a “venir entre”, a “interponerse”, implica una tarea de interacción y de relación entre diversos actores, en el que uno de ellos acompaña y colabora en la producción de conocimiento y en el desarrollo de cambios en los contextos de enseñanza. Ante la pregunta ¿Qué hace un asesor? Podemos encontrar respuestas como la siguiente:

(el asesor) “hace suyo nuestro problema, aunque no sea el problema de él. Más aún, lo mejor es que no sea su problema. Eso es lo que le permite ver las cosas desde un lugar más desapasionado, y lo habilita para ver muchas posibilidades que nosotros no vemos”. (Pitman, Laura, 2012, p. 155)

Para Nicastro el asesor deberá encontrar pistas que le irán señalando el camino a seguir en cada situación particular.

El asesor “...avanza en la captación de las condiciones subjetivas y objetivas, tiene en cuenta a los sujetos, sus modos de pensar y sentir la realidad cotidiana de su trabajo. También considera la realidad externa a ellos, está atento al entramado de textos que se entretajan en el campo de asesoramiento y, al mismo tiempo, considera las condiciones objetivas de su marco de producción”. (Nicastro, 2008, p. 66)

En nuestro caso se trata de mediar entre el marco normativo-pedagógico del Campus Virtual y los docentes que inician el proceso de inclusión de las tecnologías digitales en su práctica. Docentes que cuentan con un estilo de enseñar, con conocimientos disciplinares específicos, con una mayor o menor experiencia con las tecnologías digitales y sus propias representaciones y expectativas con respecto a este proceso que comienza y a lo que debemos sumar nuestros propios estilos de actuación profesional y los saberes construidos a partir de una larga experiencia y una formación sostenida en el campo de la tecnología educativa. En este contexto, asesorar implica interactuar con un otro, abrir el diálogo, promover el encuentro que dé lugar al intercambio entre las voces del profesor y del asesor y sobre todo establecer vínculos positivos y de confianza como aspectos fundamentales de la tarea. Significa también ser guía y brindar sugerencias que se ajusten cada vez más a las necesidades e intereses del otro.

Desde esta perspectiva, reiteramos el propósito, señalado ya en esta misma ponencia, de “ayudar a enseñar con tecnologías” al profesor, esto es: a planificar y poner en acción su propuesta pedagógica en el entorno virtual, a que realice una nueva lectura sobre su tarea a partir de la perspectiva de enseñanza y de aprendizaje que se sustenta en el Modelo Pedagógico y su concepción sobre el potencial de las tecnologías digitales en la enseñanza universitaria. También, a que se formule preguntas en espacios donde seguramente antes había certezas, a que explore y ensaye otras alternativas.

Es imprescindible además, poder comprender con claridad “la demanda” que el docente realiza al asesor (Nicastro, 2008), como también las expectativas y las representaciones que los docentes tienen del rol en un espacio y un tiempo determinado. A partir de aquí se podrá establecer un contrato entre asesor y docente que, sin necesidad de un listado de instrucciones precisas de las acciones que deberán llevarse a cabo, conlleve a que el docente reconozca el papel activo y protagónico que él tiene en la toma de decisiones acerca de su propuesta. Hay ejemplos recurrentes, como el de los profesores que plantean de manera inespecífica sus necesidades o el de aquellos cuyo discurso, transmite una distorsión respecto a cuál es la tarea del asesor. Hemos escuchado de algunos docentes: “para lo tecnológico soy un desastre, apenas uso la computadora” sin plantear una alternativa que dé cuenta de la perspectiva didáctica que adoptan en sus clases, aunque no incluyan las tecnologías. Se delega de esa manera sobre el asesor, la responsabilidad de tomar decisiones sobre sus prácticas pedagógicas, pero solo se puede avanzar en el recorrido reconociendo los roles de cada uno, los fines y objetivos del proceso y las expectativas.

Por otra parte, el asesoramiento puede enfrentar dificultades que Andreozzi y Nicastro denominan “desencanto”, a veces recíproco, entre profesor y asesor. Es decir, el rol del asesor puede no satisfacer las expectativas de los profesores o, del mismo modo, pueden no aparecer ciertas propuestas o ensayos que fueron conversados durante el proceso conjunto. Estos desencantos se presentan también, debido a distintas maneras de percibir y entender una situación, no solamente por diferencias ideológicas sino por cuestiones de empatía entre el asesor y el profesor.

Hay claros ejemplos de estos desencantos. Uno cuando las ideas se expresan como postulados o principios incuestionables y se formulan con tal nivel de generalidad que resultan ser afirmaciones vacías y descontextualizadas de la tarea cotidiana del profesor, tal el caso de la mención habitual en distintos documentos y debates educativos y aún en el discurso del propio asesor, sobre el rol activo que deben desempeñar los estudiantes en la construcción del conocimiento, sin que haya una explicación suficiente que favorezca la comprensión del verdadero sentido de esta

expresión y la posibilidad de traducirse en acciones concretas de enseñanza. También es habitual cierto desencanto, cuando a pesar de transcurrido un proceso compartido y de intercambios, el profesor se muestra resistente a modificar elementos cristalizados de su práctica, sin posibilidades de apertura y reformulación. Estos aspectos que son inherentes a la tarea del Asesoramiento Didáctico implican planificar nuevas instancias de negociación y ajuste en el proceso de asesorar.

Recuperando una metáfora de Perla Zelmanovich (2012) sobre la “cuota de sorpresa” que conlleva todo acto educativo podemos decir que para nosotros, también el Asesoramiento Didáctico, como resultado del despliegue de distintas acciones para orientar, posee una “cuota de sorpresa”. La ausencia de márgenes predecibles que limiten ese encuentro con otro, en el inicio de cada nueva propuesta, es quizás la característica más atrayente de nuestra tarea.

El Asesoramiento Didáctico: intercambios entre expertos

Nuestra función se constituye y adquiere forma en un espacio particular en donde cada una de las partes involucradas en el proceso de virtualización comparte e intercambia saberes y experiencias que nos enriquecen. Asumimos que el espacio de asesoramiento ha de construirse y forjarse a través de prácticas concretas que valoricen y den lugar al saber del otro. Que partan de reconocer el saber que el docente ha recogido a lo largo de su experiencia como tal, para desde allí, acompañarlos a pensar en cómo diseñar una propuesta formativa mediada por tecnologías.

Así como el equipo de Asesoramiento Didáctico sostiene un saber experto en cuestiones pedagógicas asociadas al uso de las tecnologías para la propuestas educativas, reconocemos al docente universitario como un sujeto experto en conocimientos disciplinares, con un dominio en contenidos y actividades de su propia disciplina, aunque, esta experticia no siempre es condición suficiente para que se produzca una enseñanza mediada por herramientas digitales, que promueva el aprendizaje. Desde la tarea de Asesoramiento Didáctico para la virtualización, se trata de trazar con cada docente un propósito conjunto para lograr una “buena enseñanza”, categoría clásica de la didáctica, que no está entendida como un sinónimo de enseñanza “con éxito” sino como una acción que tiene como finalidad la de enseñar contenidos dignos que el estudiante conozca y comprenda. (Litwin, 1995)

Nos permitimos establecer el valor de esta relación entre la buena enseñanza y experticia -sustentada en el respeto mutuo y en la consideración del saber del otro- por considerar que en esa relación puede germinar la idea de fortalecer las propues-

tas formativas que se generan. Propuestas que pueden: posibilitar el acceso a los contenidos de la disciplina, proveer los medios para el acceso a una búsqueda independiente de información y suscitar procesos activos del pensamiento para conocer y producir conocimiento.

Crecimiento profesional, intercambios, otras perspectivas sobre la enseñanza, reflexiones sobre la práctica serán un plus o la “ganancia” de esta relación.

El Asesoramiento Didáctico: los vínculos de confianza

Queremos hacer mención a un tema que consideramos fundamental en la tarea del Asesoramiento Didáctico. Nos referimos a la construcción del espacio de confianza con los docentes, es decir, es en este “encuentro entre expertos”, donde la interacción y la comunicación interpersonal son procesos privilegiados que como valor agregado, favorecen el enriquecimiento mutuo de los actores involucrados, Nuestra tarea excede el plano instrumental. No evaluamos ni juzgamos. La tarea de asesoramiento compromete al otro, valoriza su rol en esta interacción y da lugar a la posibilidad de establecer una relación de respeto y confianza.

Laurence Cornú reconoce a la confianza como un aspecto constitutivo y “poderoso” de toda relación social. La autora cita al filósofo y sociólogo Georg Simmel que:

“ha mostrado que la confianza se producía sobretodo en la sociedades modernas, cuando hay algo del orden desconocido en el futuro, es decir, cuando no estamos en la continuación de un pasado tradicional (...) cuando los miembros de esa sociedad se ven obligados a entrar en relación con otros miembros más alejados, es absolutamente imprescindible recurrir a la confianza”. (Cornú, 1999, p. 21)

Más adelante agrega que:

“la confianza se objetiva, es decir que esta sociabilidad va a crear estructuras de relación, que sin individualizar a los sujetos va a limitar los riesgos de decepción” (Cornú, 1999, p. 21).

La confianza establece un modo de sociabilidad marcada por una distancia con otros que no es demasiado grande, dado que es la confianza mutua la que a nuestro parecer-, permite que dichas relaciones sociales se mantengan y sostengan en el

tiempo, “limitando los riesgos de decepción”. Es ese riesgo que se toma cuando hay algo que se presenta como desconocido, en particular “alguien” (Cornu, 1999).

Es en función de estas cuestiones, que en las tramas relacionales que se tejen con los docentes se construyen relaciones de confianza mutua, de saberes compartidos fuera de toda competencia o juicios de valor. Su revisión nos permite situar la mirada introspectiva en nuestra tarea y, más precisamente lo que porta ella en cuanto a los modos de hacer, de decir, de vincularnos, de circular la palabra, de escuchar, y de instalar los discursos y las prácticas dentro del marco institucional de la UNLa y su ideario.

La confianza se crea también a través del modo en que “estamos presentes y nos hacemos presente” en cada instancia de intercambio, comunicación y/o diálogo. Nuevamente el concepto de confianza nos permite retomar las preguntas que, mencionadas al comienzo de esta ponencia, marcaron las reflexiones sobre nuestra tarea como Equipo de Asesoramiento Didáctico.

Como cierre

A lo largo de esta ponencia hemos resaltado el lugar relevante que tiene la tarea del Asesoramiento Didáctico como encuentro entre expertos preocupados y ocupados en el acto educativo.

Zelmanovich (2012) plantea que un acto educativo es un momento conclusivo que siempre va más allá de lo planificado. Entre lo que se espera y lo que se produce hay un movimiento que excede a las razones que llevaron a decidir dónde hacer foco en cada clase o en cada intervención. La verificación de ese acto se produce por sus consecuencias, por los efectos de su producción, muchas veces incalculables y no medibles, porque la mediación es entre otros, con la complejidad propia que encierra todo ser y la apertura a su encuentro.

Como afirmamos en esta ponencia, el Asesoramiento Didáctico no es solamente “racionalidad instrumental”. Con esto no estamos significando que las expectativas, objetivos, decisiones previas no sean un aspecto necesario en nuestra tarea, pero es posteriormente, donde se pueden reconocer y comprender los efectos y qué movimientos fueron necesarios. La “deliberación” y “los vínculos de confianza” nos sostienen para lograrlo.

Zelmanovich da cuenta además, de la existencia de un tiempo lógico más que cronológico en la arquitectura de un quehacer entre formadores y docentes que cabe mencionar en este cierre, pues, posicionados más en un tiempo lógico que cro-

nológico, como equipo pudimos ir y volver sobre nuestras acciones para reconceptualizar la denominación -del Procesamiento Didáctico al Asesoramiento Didáctico- y sobre la función de nuestro equipo, con la finalidad de revisar, reorientar y superarnos desde cada nueva experiencia. “Lo impredecible conmueve la mirada” dice la autora y remite a la siguiente frase de la fotógrafa Lois Greenfield sobre su obra:

“Durante la sesión no sé adónde estoy yendo, me sorprende. Me gusta ese viaje a lo desconocido, porque las fotos con las que termino están más allá de mi imaginación” (Lois Greenfield, mencionada por Zelmanovich p. 97)

Bibliografía

- Basabe, Laura y Cols, Estela** (2007): “La enseñanza” en Camilloni, Alicia y otros. *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.
- Cornú, Laurence** (1999): La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio Graciela y otros. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Davini, María Cristina** (2015) *La formación en la práctica docente*. Colección voces de la educación. Buenos Aires. Paidós.
- Feldman Daniel** (1999) *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*, Buenos Aires, Aique.
- Fenstermacher, Gary D.**(1989): “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza” en *La investigación de la enseñanza*, Buenos Aires, Barcelona, Paidós.
- Maggio, Mariana** (2000): “El tutor en la educación a distancia” en: Litwin, E. (comp.) *La educación a distancia*. Colección Agenda Educativa. Buenos Aires. Amorrortu Editores S. A.
- Mena, Marta** (comp.) (2007). *Construyendo la nueva agenda de la educación a distancia*. Buenos Aires. La Crujía.
- Pitman, Laura** (2012): “Manual del Capacitador. Capacitación docente, enfoque y método” en Birgin, Alejandra (comp.). *Más allá de la Capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires, Paidós.
- Resolución n° 228/2014** Estatuto de la Universidad Nacional de Lanús (última modificación). Remedios de Escalada, 13 de mayo de 2014.
- Zelmanovich, Perla** (2012). “Docentes y Formadores: arquitectura de una relación” en Birgin, Alejandra (comp.). *Más allá de la Capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires, Paidós.

Una Propuesta de Formación en Alfabetización Digital para el Nivel Primario

ALEJANDRA FERNÁNDEZ

alefernandez68@gmail.com

Universidad Nacional de Lanús

“El desafío es utilizar las tecnologías de la información para crear en nuestras escuelas un entorno que propicie el desarrollo de individuos que tengan la capacidad y la inclinación para utilizar los vastos recursos de la tecnología de la información en su propio y continuado crecimiento intelectual y expansión de habilidades”

J. Bosco

Introducción

La presente ponencia pretende socializar la experiencia de capacitación en Alfabetización Digital, llevada a cabo en la Universidad Nacional de Lanús durante el año 2015/16, destinada a docentes del nivel primario del distrito de Lanús.

En el marco del Programa Nuestra Escuela del Ministerio de Educación de la Nación, el Campus Virtual de la Universidad de Lanús presentó en el año 2014 el Proyecto Alfabetización digital para el nivel primario. Siendo uno de los seleccionados, se decidió implementarlo a través de tres cursos: dos de 9 encuentros presenciales de 4 hs cada uno para el año 2015 y otro de 9 encuentros semi presenciales para el año 2016, todos destinados a docentes las escuelas del distrito de Lanús, los cuales serían capacitados por docentes del Campus Virtual de la UNLa. El proyecto de capacitación se denominó “Alfabetización Digital¹. Nivel primario” y su principal

1 El término alfabetización digital presenta una variedad de definiciones, nosotros tomamos la acuñada por Morgan (1998): “Alfabetización informática significa tomar el control de tu ordenador y no dejar que éste te controle a ti. Eres usuario competente cuando sientes que puedes decirle al ordenador lo que tiene que hacer y no al revés. No es necesariamente saber qué botón presionar, pero sí conocer la diferencia entre un procesador de textos y un editor de textos, entre una hoja de cálculo y un programa de bases de datos, o entre un disco duro local y un servidor de archivos en red [...]. Resumiendo, alfabetización informática es saber lo que un ordenador puede y no puede hacer”. Dado que esta definición no alcanza para expresar aquello que conlleva la alfabetización digital, ampliamos la definición de Morgan con la de Gilter (1997) cuando considera a la alfabetización digital como el conjunto de habilidades socio-cognitivas mediante las cuales se puede seleccionar, procesar, analizar e informar del proceso de transformación de información a conocimiento a la alfabetización digital como el conjunto de habilidades

objetivo fue dotar a las docentes de herramientas básicas y conceptuales acerca del manejo de las ADM (Aulas Digitales Móviles) y otros recursos de los entornos virtuales, con el propósito de realizar una transposición pedagógica visualizada en un proyecto didáctico. En esta línea se pretendió no sólo enseñar en términos instrumentales el manejo de determinados recursos tecnológicos, sino también se proponía a las cursantes re-pensar el ejercicio de su rol docente en entornos mediados por las tecnologías, teniendo en cuenta que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se conciben en una compleja intersección entre tecnología, contenidos y pedagogía.

Es sabido que el marco actual de la cultura digital del siglo XXI, nos sitúa ante un cambio de paradigma en relación a los mecanismos de acceso a los bienes culturales, académicos, simbólicos y vinculares. En este contexto, las TIC poseen un potencial transformador en tanto herramientas que impulsan y facilitan este acceso de maneras nunca antes vistas y a su vez fomentan la construcción del conocimiento y los procesos de aprendizaje.

Este hecho desafía a los docentes a desarrollar competencias y habilidades para desenvolverse exitosamente dentro de esta transformación, considerando que la capacidad transformadora de las TIC depende del contexto de uso, sus objetivos pedagógicos y su integración a las prácticas educativas.

En concordancia con este posicionamiento planteamos una capacitación para docentes del nivel primario que contemple dichos desafíos pero por sobre todo que propicie la indagación y el hacer en herramientas tecnológicas y en los entornos virtuales, como espacios de expansión del conocimiento y el acceso al saber.

Los objetivos de la propuesta “Alfabetización Digital. Nivel Primario”

Por consiguiente nos propusimos que las docentes participantes del curso logaran:

- Identificar el potencial pedagógico y didáctico de las herramientas de los entornos virtuales.
- Reconocer la potencialidad de los recursos y actividades que ofrecen dichas herramientas para los procesos de enseñanza y de aprendizaje
- Diseñar una propuesta educativa con los requerimientos y características de su diseño curricular.

sociocognitivas mediante las cuales se puede seleccionar, procesar, analizar e informar del proceso de transformación de información a conocimiento.

- Ser artífice de una propuesta mediada por el recursos tecnológicos
- Propiciar un espacio de encuentro comunicativo, donde la enseñanza y el aprendizaje jueguen un rol activo.
- Asumir autonomía y creatividad en la secuenciación didáctica de la propuesta educativa
- Analizar el papel de las instituciones educativas en relación a las nuevas alfabetizaciones.
- Propiciar un espacio de reflexión sobre la práctica docente

Entendiendo que enseñar en entornos digitales requiere asumir un espacio diferencial, en donde los significados culturales se comparten, se negocian y se resignifican y donde las herramientas tecnológicas se proponen como los instrumentos propicios para el intercambio, comunicación y participación conjunta entre los miembros y por lo tanto, facilitadoras del aprendizaje, fue que la metodología de cursada adquirió un formato superador, utilizando como recurso indispensable la plataforma virtual Moodle.

Esta perspectiva artefactual, con la intencionalidad pedagógica que pretendió aportar el curso, requirió por parte de las docentes el aprovechamiento de su saber pedagógico para construir juntos un camino didáctico que recorriera e investigara el formato de la plataforma Moodle, sus alcances y limitaciones como así también el abanico de recursos digitales en articulación con los contenidos disciplinares a enseñar en cada propuesta.

El conocimiento tecnológico de las herramientas disponibles en la plataforma, como aquellas externas al campus propias de la web 2.0, constituye un saber decisivo para ayudar a los estudiantes a acceder a vastos recursos que les permita enfrentarse a las demandas educativas de este siglo, algunas de ellas son el desarrollo de competencias y habilidades en la navegación, exploración e investigación de entornos virtuales.

El abordaje metodológico

La propuesta de capacitación distinguía dos líneas de abordaje que a su vez confluían en una misma experiencia, se trataba de una alternancia entre encuentros

presenciales en la escuela sede que poseía las ADM (Aulas Digitales Móviles)² y encuentros en la UNLa, donde los docentes trabajaban en las aulas virtuales y explorando las posibilidades de los entornos virtuales utilizando el espacio de Taller del Campus Virtual (con conexión a internet y una computadora por docente). Esto propiciaba no solamente la articulación entre escuela y universidad sino también ampliar las posibilidades de integración de TIC, debido a que la escuela sede no poseía conexión wifi.

Por lo tanto existían dos instancias en la formación: una presencial (en la escuela sede y en la universidad) y una virtual donde en un aula gestionada en la plataforma Moodle de la UNLa, los docentes editarían cada herramienta aprendida incorporándola a un proyecto áulico real.

En otro orden, la concepción de enseñanza que orientó la propuesta se focalizó en la reflexión crítica acerca de quién es el estudiante real, el niño posmoderno nativo digital que llega a la escuela con un cúmulo de saberes diferentes a los que la escuela pretende enseñar, como así también con diversas habilidades y competencias que la escuela moderna aún no logra incorporar, al decir de Serres, M (2012) “Para el tiempo de escucha y de visión, la seducción y la importancia, los mass-media se han apoderado desde hace tiempo de la función de enseñanza”. En este sentido fue fundamental recuperar la capacidad del docente de adaptar las propuestas didácticas al estudiante de hoy, lo cual requiere mirarlo desde la diversidad de tiempos, culturas, trayectorias y de lograr con ello mejores modos de aprender. Para que esto suceda el docente necesita atender a las distintas capacidades, saberes, temporalidades, prácticas culturales de sus estudiantes, considerando que existen determinadas prescripciones curriculares, que determinan los saberes relevantes que la sociedad ha decidido transmitirles. En esta línea y con el objetivo de lograr la disminución de la brecha digital la integración pedagógica de las TIC pueden ofrecer ventajas significativas en el acceso a la información y el manejo técnico de determinados dispositivos. En síntesis abordar en forma variada aquello que es presentado en el aula uniformemente pero es susceptible de ser aprendido a través de caminos diversos.

Consideramos que incorporar herramientas tecnológicas sin plantearse previamente para qué se usarán y qué objetivos curriculares se desea conseguir con ellas, podría resultar estéril y un sin sentido para los estudiantes. Al decir de Lugo,

2 Un Aula Digital Móvil consiste en un grupo de terminales (computadoras portátiles y computadora portátil del docente) y periféricos (dispositivo de proyección e impresora) que pueden circular por los distintos espacios de la escuela. Se trata de un conjunto de equipos capaces de funcionar en forma aislada, en red local y también conectados a Internet

T (2010) “Para que una tecnología cumpla el objetivo para el cual fue incorporada, su implementación debe estar respaldada por una planificación sistemática en el marco del Proyecto Educativo de la institución y en función de la mejora de la calidad educativa”

Operacionalización de la experiencia

Con el propósito de llevar a territorio la propuesta pedagógica de Alfabetización Digital y capitalizar lo aprendido y reflexionado encuentro tras encuentro, los docentes necesitarían identificar en cada una de las disciplinas que tienen a su cargo la transversalidad de TIC incorporando las mismas bajo demanda de los contenidos a enseñar y no como un propósito en sí mismo, esto que requiere de un cambio de enfoque en las aulas, necesita ser asimilado previamente por el docente. En este sentido, en cada encuentro presencial se irían presentando nuevas herramientas, las cuales fueron sistemáticamente ensayadas y luego incorporadas en el proyecto áulico. La estrategia pensada para plasmar el proyecto fue el aula virtual administrada en el Campus Virtual de la UNLa.

¿Por qué incorporar un aula virtual?

Sostenemos que el aula es concebida como un espacio de intercambio, y de encuentro didáctico, donde la interactividad es uno de los principales aspectos que la definen, se espera que los estudiantes logren “apropiarse” del espacio áulico como el sitio donde puedan intercambiar saberes, crear conocimientos nuevos, compartir diferentes experiencias con sus pares y docentes, aprender contenidos, realizar preguntas, subir sus trabajos, participar en una comunidad colaborativa con creatividad, proponer contenidos innovadores, entre otras cosas. Para lograr estas competencias fue necesario diseñar clases que las propicien y las faciliten.

Este proceso de diseño requirió de un proceso de organización, estructuración, jerarquización de los elementos constitutivos de un espacio curricular, y en esto también se piensa la clase.

“La clase es el espacio donde se desarrolla el discurso educativo que queremos transmitir, compartir y enriquecer. A la vez, es el centralizador y organizador de toda la información necesaria para el estudio. No reemplaza a los materiales escritos, sino que facilita el acceso a los mismos y cumple con todas las funciones de una clase presencial”.

La clase virtual, pensada como organizador del proceso de enseñanza cumple las siguientes funciones:

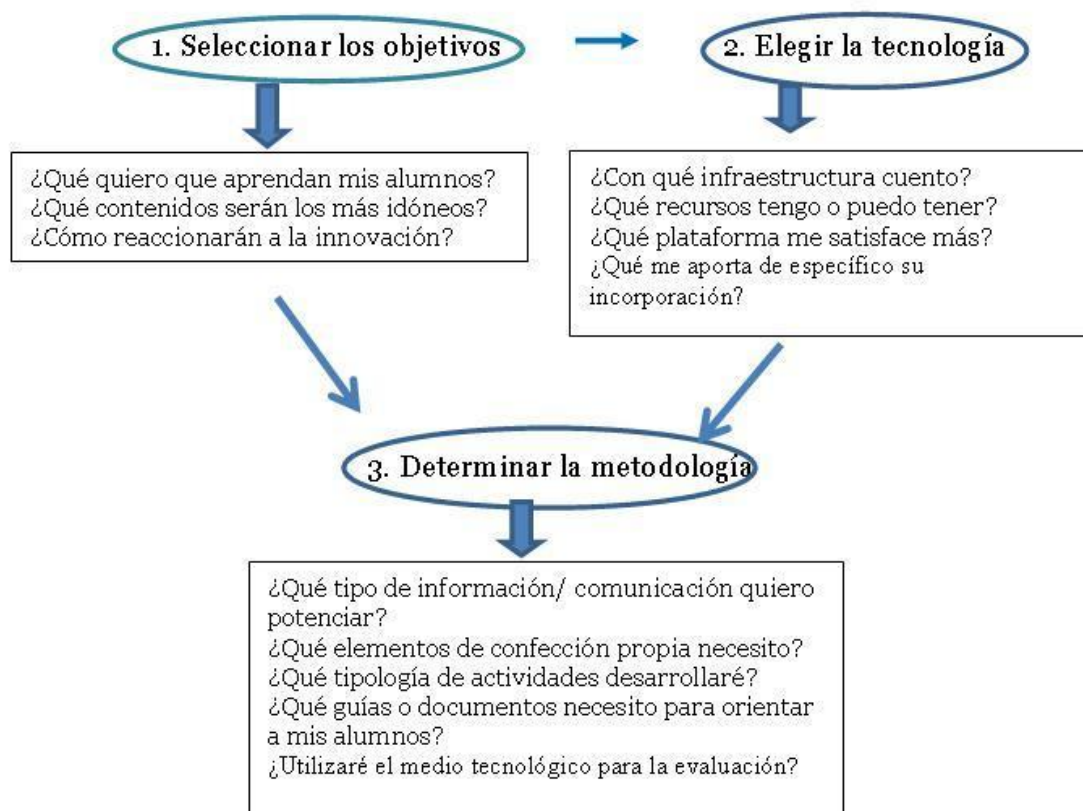
- *Ayudar a marcar el ritmo del estudio continuo, regular, permanente.*
- Centralizar todos los materiales didácticos en un solo lugar: (bloques de temas) el desarrollo teórico de la clase (en un texto Word, pdf o en las herramientas libro o página de la plataforma Moodle), la bibliografía obligatoria, los sitios de Internet que deben visitarse, los materiales multimediales (propios o linkeados de otros sitios de la web)
- *Brindar soporte con otros recursos didácticos, sobre todo los no textuales (archivos de sonido, multimedia, etc.) que enriquecen el discurso docente*
- *Contener las consignas de trabajo: qué debe hacerse, de qué manera y en qué plazos.*
- *El contenido de la clase debe interpelar al lector, debe incluirlo y acompañarlo³.*

La clase virtual no sólo se sostiene desde el discurso disciplinar, también desde el gráfico y sonoro, es decir desde el discurso multimedia: el video, la animación, la ilustración, los cuales son tan necesarios como el marco teórico que encuadra el desarrollo de la clase. Al ser clases asincrónicas, requiere considerar los aspectos que pueden obstaculizar el proceso de aprendizaje, y poner a disposición de los usuarios del aula aquellos que constituyan verdaderos facilitadores, en este sentido la referencia es didáctica, pedagógica y tecnológica.

Al respecto, y en nuestra experiencia de formación, cada encuentro virtual adquirió un marco donde la enseñanza poderosa⁴, dio lugar a un sinfín de posibilidades de pensar en términos de unidades (entornos virtuales) y articulaciones de sentido entre aquello que ofrecía la web para cada proyecto didáctico, otros recursos multimediales y la propuesta disciplinar. Se pretendía así plasmar en el aula virtual un espacio de organización y planificación que reúna los elementos antes mencionados, pero siempre considerando la relación entre los contenidos disciplinares, y los objetivos educacionales. Al respecto Barberá y Badia (2004) proponen un esquema donde plantean dicha relación en conjunción con la tecnología:

3 Texto de clase del Seminario Políticas Socioeducativas de la Especialización Superior en Políticas Socioeducativas. Programa Nuestra Escuela del Ministerio de Educación de la Nación. Febrero 2015

4 Enseñanza poderosa es un término acuñado por Maggio, M (2012) para hacer referencia a "*aquellas propuestas que transforman a los sujetos y cuyas huellas permanecen. También tiene relación con el vocablo en inglés "empowerment": dar fortaleza y confianza. La enseñanza poderosa da cuenta del estado del arte, del modo de entender un tema en la actualidad con todo lo que ello pueda implicar de debate, controversia, dificultad o matices. La enseñanza poderosa no enseña lo perimido*"



Entendiendo que los medios curriculares de naturaleza digital no imponen una misma secuencia o linealidad discursiva, como los que imponen el orden de la clase simultánea, basada en materiales impresos como el libro de texto, la toma de apuntes a través de la escritura o la lectura del pizarrón, y que estos formatos en línea abren la posibilidad a la apertura de otro tipo de organización más personalizada, fue donde los docentes encontraron un espacio de trabajo colaborativo y de exploración. Al decir de Área Moreira (2001) *“La navegación hipertextual a través del WWW es una experiencia distinta para cada uno de los alumnos implicados por lo que, en la misma aula, no se producirá un ritmo y secuencia de aprendizaje homogénea y unívoca para todos. Ello exige al docente el desarrollo de una metodología más flexible y una atención individualizada a cada alumno o grupo de trabajo.”*⁵.

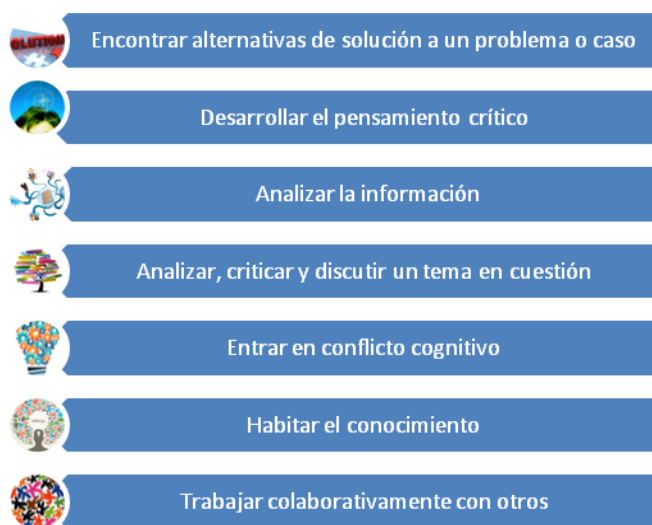
Como se muestra en la imagen las docentes trabajaron en las aulas virtuales editando y proponiendo actividades para sus estudiantes:

5 Área Moreira, M. (2001). “Usos y prácticas con medios y materiales en el contexto escolar. De la cultura impresa a la cultura digital”, en: *QuadernsDigitals*, 42, no. 477. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_42/nr_477/a_6370/6370.html



Los recursos en línea que potencian la enseñanza

En este sentido, indagamos sobre los recursos más pertinentes para el entendimiento o abordaje del contenido pensando en distintos propósitos y objetivos:



Fuente: elaboración propia.

Esta concepción fue la que orientó no solamente la capacitación, sino también la propuesta de cada docente capacitando con la cual diseñaría un proyecto didáctico acorde a su grupo escolar: para cada uno de los objetivos *y propósitos de aprendizaje* que se busca desarrollar en los estudiantes, es pertinente pensar en la imbricación tecnológica dentro de la configuración de la estrategia didáctica, pero con el recaudo de que no quede subyugada la enseñanza en pro de la tecnología.

En este camino se presentaron determinadas herramientas para pensar los materiales de contenido como son los recursos hipertextuales, el uso de audiovisuales, el uso de organizadores gráficos, entre otros, aliviando la mochila analógica (parafraseando la infografía que se visualiza a continuación). Este “aliviar”, no solamente se trata de una cuestión de carga, sino también de traer al presente los recursos accesibles para todos pero con un lente didáctico.



La posibilidad de construir una didáctica con mayor interacción, donde se incorporen elementos propios del saber infantil y juvenil (en este sentido la habilidad motora en el manejo de dispositivos móviles y búsquedas en la web, pueden resultar aliados a la hora de incorporar objetos innovadores de los entornos virtuales) nos retrotrae al concepto de Michael Moore sobre la **distancia transaccional**, sobre la base de tres variables: *el diálogo, la estructura y la autonomía del estudiante*:

- La cantidad y calidad del diálogo que se establezca entre docente y estudiantes y las posibilidades tecnológicas para la interacción e interactividad, serán las que determinen la reducción de la distancia transaccional.
- El diseño de un curso, su estructura (definición de objetivos, de materiales a utilizar, el formato elegido para la evaluación, la propuesta de actividades, el lugar que deja para las decisiones de los estudiantes, etc.), y la flexibilidad de dicha estructura para

adaptarse a las necesidades y características de los diversos estudiantes, están en la base de la reducción o ampliación de la distancia transaccional.

- Por último, en la construcción de un saber compartido, reconocer en los estudiantes una expertise que aún los docentes no adquieren en relación a su vinculación con los objetos tecnológicos, es poner en manifiesto la experiencia en post de un aprendizaje, como así también lograr en cada uno la enseñanza compartida.

En relación al posicionamiento teórico de Moore, se delinearon algunos de los materiales disponibles en línea y su implicancia didáctica. El propósito fue ofrecerle a los docentes en capacitación un conjunto de materiales con diferentes formatos – audios, imágenes, videos, textos, simuladores, organizadores gráficos entre otros – que pueden tener dos finalidades: ser un recurso para el docente (por ejemplo para presentar un nuevo tema) o aprovecharse para el uso de una actividad a realizar por el estudiante. En este último caso, el docente tiene que orientar su utilización en relación al material de contenido, el cual a su vez, está en concordancia con los objetivos educativos. En particular se trabajó con los programas de edición de audio Audacity, de edición de imágenes Photoscape, los organizadores de idea CmapTools, líneas de tiempo y nube de etiquetas, entendiendo que algunas de las ventajas que ofrece la incorporación de estos elementos en una propuesta áulica son:

- Refuerzan conceptos
- Brindan una visión de conjunto
- Provocan impacto
- Aportan ejemplificación, enfatización y creatividad
- Generan mensajes efectivos e instantáneos
- Presentan información compleja de manera rápida y concisa reduciendo la cantidad de texto
 - Se retienen mayor tiempo en la memoria que la palabra escrita
 - Complementan la información proporcionada por otros medios

En particular suscitó inquietud a los docentes conocer y explorar los recursos sonoros, en este sentido la incorporación de audios para diferentes momentos áulicos constituyó una motivación novedosa por los múltiples usos y propósitos. Dado que no sólo tiene un fin didáctico, también propician un estado emocional particular. La experiencia de escuchar genera distintos significados que están asociados a

los conocimientos previos de quien escucha. El sonido puede transportarnos a una época, puede describir un contexto, o documentar un hecho histórico.

En este sentido la utilización del medio sonoro representó un **recurso motivador** en la presentación de algunos temas o para reforzar unos contenidos. Así mismo los recursos sonoros explorados fueron: la voz en off, la música, los efectos sonoros y grabaciones realizadas ad hoc. Todos estos recursos se conjugaron en ediciones realizadas en Audacity donde presentaron entre otras cosas: spot publicitarios para ejercer las prácticas del lenguaje y la motivación a la participación de aquellos más tímidos en exponerse, como así también diseñar la pista de danzas para un acto patrio.

Por otro lado una de las herramientas mejores conceptualizadas por los docentes y valorada como un recurso potente para organizar y clasificar los conceptos lo constituyen los organizadores de ideas, se tratan de “matrices icónicas” que nos permiten organizar los datos del entorno.

El valor de la formación docente

No es objetivo de esta ponencia mencionar cada una de las herramientas exploradas y aprendidas por los docentes para incorporar en sus proyectos, sino ejemplificar a través de algunas de ellas el potencial didáctico al que contribuyen para al entendimiento o presentación de determinados temas curriculares, como así también y en términos subjetivos resaltar el salto cualitativo que las docentes participantes al curso evidenciaron. Tomando como referencia sus expectativas, resistencias, miedos, ansiedades expresadas en el los inicios de la capacitación y estas disipadas durante el transcurso de la misma. La diversidad expuesta en cuanto a motivos para iniciar un curso con las características que este asumía variaban entre: reconocer que es necesario incorporar tecnologías en la cotidianeidad áulica, asumir la imposición de un directivo para realizar la capacitación, y otros admitir que es un escollo trabajar con tecnologías dado que el formato tradicional de clase les garantizaba tener bajo control todo lo que sucede dentro y fuera del aula, fueron algunas de las expresiones manifiestas.

Uno de los ejercicios realizados durante el primer encuentro consistió en solicitarle a cada una que exprese que representaban las tecnologías para ellas, y poder visualizar el significado a través de un color, un animal y un personaje. Estas fueron algunas de las expresiones:

Maestra 1 - “Para mí es el color negro, porque es lo que veo cuando me dicen de trabajar con las notebooks, no puedo ver nada, me asusta”

Maestra 2 - “Es un león, me va a devorar”

Maestra 3- “Es como San Martín, porque hay que sortear obstáculos, pensar estrategias y llegar a liberarse”

Al finalizar el curso la docente que encontró la analogía en el león expresó: “ahora se transformó en un gatito, creo poder domesticarla”

Esto nos demuestra que no sólo el componente conceptual (preguntarse para qué sirve la tecnología, para que la puedo utilizar en mis clases, cuál es el valor agregado que suma?) sino también el emocional (negación ante el miedo y el desconocimiento de arriesgarse a explorar) son los que obturan todo enriquecimiento de las prácticas escolares con tecnología. En este sentido se trata de reconocer que la incorporación de tecnologías en el aula implica la necesidad de repensar y modificar las prácticas de enseñanza y con ellas la ruptura con los modos de actuar y comunicarse con los estudiantes.

En esta línea la capacitación tendió a integrar un docente con nuevos saberes, que potencie el conocimiento disciplinar y práctico que ya posee con un nuevo saber: el tecnológico. Aquí nos posicionamos en el modelo TPACK⁶. Pues bien, ¿Qué describe este modelo? Este modelo desarrollado por los profesores PunyaMishra y Matthew J. Koehler en EE.UU describe la integración de tres ámbitos de saberes relacionados con las competencias y habilidades necesarias que se requieren de un docente en entornos virtuales, ellas son:

- T-el conocimiento tecnológico: el docente puede ser capaz de conocer y poder manipular las tecnologías que colaboran en el abordaje disciplinar, como así también poseer el conocimiento de las herramientas disponibles en los entornos virtuales.
- P- el conocimiento pedagógico: Este conocimiento es propio de la didáctica, preguntarse ¿Cómo enseñar? Este tipo de conocimiento es propio del ejercicio del rol docente, dado que es quien presenta estrategias metodológicas para el abordaje del contenido disciplinar, como así también acompaña y direcciona el proceso de aprendizaje
- C- el conocimiento disciplinar (el contenido): Es el tipo de conocimiento específico (teórico- epistemológico) que un docente po-

⁶TPACK es el acrónimo de la expresión “*TechnologicalPedAgogical Content Knowledge*” (Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido). Es un modelo que identifica los tipos de conocimiento que un docente necesita dominar para integrar las TIC de una forma eficaz en la enseñanza que imparte.

see, es el contenido a enseñar. Es aquel saber en el cual el profesor es experto. Su saber puede dar cuenta de la naturaleza pleja, contextualizada y dinámica del conocimiento a enseñar.

Entendiendo que el desempeño de este rol requiere que el docente teja un entramado coherente y fuerte entre el conocimiento disciplinar, el didáctico y el tecnológico para crear contextos que faciliten la construcción de conocimientos en forma colaborativa haciendo uso del potencial de los entornos virtuales y de las herramientas de la web, se perfilaron proyectos enriquecidos con los tres componentes, comprometiéndose cada uno de los agentes a llevar a cabo una propuesta acorde a las demandas educacionales y estudiantiles

Conclusión

“Siempre parece imposible, hasta que está hecho”

Nelson Mandela

Con nuestra propuesta impulsamos a un maestro comprometido con las demandas educativas de los estudiantes, que trabaje para la disminución de la brecha digital entre las expectativas de los niños y jóvenes y lo que la escuela ofrece, en este sentido, se observa prácticas que mantienen las mismas actividades y ritmos que no acuerdan con las del estudiante de hoy. Al respecto Buckingham (2008), sito por Lugo (2010) menciona que los estudiantes de hoy están acostumbrados a: 1. Acceder a información a partir de fuentes digitales, no impresas. 2. Dar prioridad a las imágenes en movimiento y a la música por encima del texto. 3. Sentirse cómodos realizando múltiples tareas simultáneamente. 4. Obtener conocimientos procesando información discontinua y no lineal. Estas nuevas prácticas interpelan el saber docente históricamente adquirido, poniendo en evidencia una nueva definición de roles, al decir de Lugo (2010) “los estudiantes están adquiriendo mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, lo que obliga al docente a salirse de su rol clásico como única fuente de conocimiento”. Este movimiento obliga a las instituciones, y a las prácticas educativas a reacomodarse y pensar con creatividad e inclusión las propuestas pedagógicas, pero por sobre todo el “cómo enseñar”.

Asumir críticamente que estamos frente a una escuela que conserva la matriz de la modernidad con la cual fue concebida, con una tecnología y dispositivos acordes al contexto en la que fue creada, es aceptar las condiciones de constante tensión en

las cuales se encuentra el encuentro estudiante- institución, demostrando la incompatibilidad a la que se someten ambos actores.

Tal divergencia de épocas no sólo no solo se ven reflejadas en los formatos escolares sino también en los intereses y expectativas de sus actores que confluyen en un mismo espacio educativo, por tal motivo, retomamos las palabras de Rogers y Freiberg (1991), las cuales orientan el sentido de la enseñanza en el siglo XXI: “El maestro interesado en facilitar el aprendizaje y no en la función de enseñanza, organiza su tiempo y sus esfuerzos de manera muy diferente del maestro convencional. En vez de dedicar una enorme cantidad de tiempo a elaborar planes de clase y exposiciones, se concentrarán en proporcionar toda clase de recursos para que el aprendizaje sea vivencial y adecuado a las necesidades de los estudiantes”.

Se trata pues de potenciar la disposición por el aprendizaje y la curiosidad que tienen los niños pero necesitan de determinadas circunstancias y condiciones. En esta línea cada uno de los proyectos diseñados por los docentes capacitados, propició un aprendizaje significativo, entendiéndolo por éste aquel que tiene lugar cuando el estudiante percibe el tema de estudio como importante para sus objetivos, por lo tanto la pregunta que nos guió fue: ¿en qué medida el docente puede acercar los temas y presentarlos de forma tal que el estudiante perciba en ellos un cierto interés u otorgarle algún significado?

La respuesta la fueron encontrando los docentes al finalizar el curso, reconociendo la necesidad de propiciar espacios de práctica y autonomía en las decisiones, así como los que la capacitación proponía a través de las aulas virtuales de exploración. Éstos vivenciaron un aprendizaje significativo, cuando fueron las propias docentes quienes enfrentaron la resolución de problemas concretos, reales al presentarse nuevas herramientas de los entornos virtuales de las cuales debían no sólo descubrir su potencial pedagógico, sino también tomar la decisión cuales de ellas serían propicias para sus proyectos didácticos. En este sentido la capacitación favoreció un espacio donde debieron asumir un rol activo, y no de meras observadoras, donde el compromiso por el aprendizaje fue con ellas mismas y con sus objetivos educacionales. Este es el principio que pretendió transmitir también en cada práctica educativa. Trasmutar el espacio de la práctica durante la capacitación al espacio de la práctica áulica.

Bibliografía

Ávila Muñoz, P. Aprendizaje con nuevas tecnologías paradigma emergente. Recuperado de: http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37aprendizaje.pdf Fecha de consulta: noviembre de 2016 Área Moreira

- Barberá, E. Badía, A.** (2005) El uso de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. Revista de universidad y sociedad del conocimiento. Vol 2. Nº 2. Cataluña. ISSN 1698-580X. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>
Fecha de consulta: noviembre 2016
- Bourdieu, P. y Gross, F.** (1989), “Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza”, en: ANUIES, Revista de la Educación Superior, vol. XXI (4), Nº 72, México DF. Recuperado de: http://publicaciones.anuiem.mx/pdfs/revista/Revista72_S2A1ES.pdf Fecha de consulta: noviembre 2016
- Coll, C. Monereo, C.** (2008) Psicología de la educación virtual. Cáp. 10 Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. Ediciones Morata: Madrid
- Del Moral Pérez, M^a Esther y otros.** Objetos de aprendizaje 2.0: una nueva generación de contenidos en contextos conectivistas. Universidad de Oviedo. Recuperado en: <http://revistas.um.es/red/article/view/125301/117241> Fecha de consulta: noviembre 2016
- Equipo de Asesoramiento Pedagógico, Campus Virtual UNLa (2015) Guía orientadora para la virtualización de espacios curriculares, Buenos Aires.
- García Aretio, L.** (2005) Objetos de aprendizaje. Propuestas y repositorios. Editorial del Bened: España. Recuperado en: http://www.tecnoeducativos.com/descargas/objetos_virtuales_deaprendizaje.pdf Fecha de consulta: Julio 2016
- Garzón y otros.** (2011) Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas. Cáp. 2. Págs. 35-68. Paidós: Buenos Aires.
- Gross, B y Contreras, D** (2012) La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. OEI. Revista Iberoamericana de Educación. Número 42. Recuperado en: <http://rieoei.org/rie42a06.htm> Fecha de consulta: Marzo 2017
- Harasim, L., Hilz, S., Turoff M., Tales L.** (2000). Las redes de aprendizaje: Gedisa. España. Recuperado en: <http://institucional.us.es/revistas/fuente/3/RESENAS/REDES%20DE%20APRENDIZAJE.pdf> Fecha de consulta: Julio 2016
- Litwin, E.** (2005) Tecnologías educativas en tiempos de internet. Cap: Amorroutu Editores, Buenos Aires.
- Lugo, MT** (2010) Las políticas TIC en la educación en América Latina. Tendencias y Experiencias. En Informes sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014. Recuperado en: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf Fecha de consulta. Marzo 2017
- Maggio, M.** (2012) Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Cap. 3,4 y 5. Buenos Aires: Padiós.

Rogers, c. y Freiberg, J. (1991). Libertad y creatividad en la educación en la década de losochenta. Buenos Aires: Paidós. Capítulo10

Didácticas mediadas por Tecnología para el desarrollo de competencias digitales en el ámbito universitario

MARÍA MAGDALENA GODOY

MARÍA EMILIA MONTENEGRO

CARLA MARCELA ARIAS ACUÑA

ing.magda@gmail.com / mariaemilia236@gmail.com / carlaariacu@gmail.com

Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras.

Introducción

La disposición de nuevas estrategias didácticas que permitan habilitar espacios de apropiación de tecnologías resulta primordial en tanto estas propician múltiples alternativas para la adquisición en los alumnos de las competencias y habilidades TIC para el aprendizaje. La adquisición de habilidades TIC en el marco del desarrollo de una propuesta de enseñanza es de vital importancia, particularmente en casos específicos resulta determinante para ciertos perfiles profesionales. En este sentido es necesario conjugar, en la toma de decisiones respecto a la propuesta didáctica, las herramientas disponibles con las necesidades pedagógicas. Desde esta perspectiva, en la ponencia se propone, presentar y analizar la experiencia en la cátedra: “Producción Multimedia” de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en el diseño de estrategias didácticas en línea que den respuesta a la búsqueda de prácticas educativas valiosas y distintivas en tanto las mismas respondan a las necesidades de los potenciales profesionales cuyo escenario laboral se encuentra acuñado por las tecnologías y en plena evolución de la actual sociedad de la información y el conocimiento. Asimismo los avances tecnológicos en el campo de las comunicaciones habilitan un potente escenario digital, en el que se presentan nuevas posibilidades para las propuestas de enseñanza que permitan construir aprendizajes significativos, oportunos y valiosos.

El diseño y configuración de actividades en línea integra espacios de comunicación y participación, recuperando los desarrollos tecnológicos emergentes, propiciando la producción de sentidos y la construcción colectiva de conocimiento. Desde una perspectiva netamente pedagógica, la clave está en pensar en qué sentido el uso de tecnologías puede estar al servicio de propuestas educativas enriquecidas.

Por lo tanto, un aspecto esencial será en qué medida se articula la apropiación de las competencias y habilidades digitales con procesos que propicien interacciones múltiples entre los diversos actores involucrados y con los contenidos curriculares, en tanto promueva la construcción de conocimientos y adquisición de nuevas competencias. La selección de las aplicaciones o mejor dicho el diseño de estos medios y el momento o fase del proceso educativo en que son propuestos está muy relacionado con lo que deseamos que ocurra en términos de interacciones.

Desde la perspectiva docente y en el marco de esta estrategia o metodología las ventajas que se presentan y se pueden enunciar son: seguimiento y monitoreo, interacción e intervención efectiva, incremento de las posibilidades de evaluación individual en propuestas grupales con mayor eficacia, posibilidades de evaluación procesual, ampliar las posibilidades de aprendizaje significativo por parte de los alumnos, con intervenciones más efectivas, (por ejemplo, realizar una intervención o comentario sobre un punto, ejemplificando con un enlace a otro sitio web que profundice o complemente los conceptos iniciales o diversifique los mismos; minimizar las posibilidades de interrupción de los procesos de enseñanza y aprendizaje por circunstancias adversas y potenciar el aprendizaje autónomo de los alumnos universitarios.

A partir de estos principios, el sentido de la utilización de la tecnología es brindar nuevos entornos educativos donde se desarrollen los procesos de construcción del conocimiento. Los medios digitales se constituyen en este sentido en un territorio donde ocurre el aprendizaje, las interacciones y no la mera utilización para la transmisión de información y/o contenidos. Esta idea es clave en las decisiones de diseño, ya que da un marco claro a la inclusión de medios y recursos digitales. Lo que supone otorgar un lugar central a las actividades de aprendizaje en la medida en que resulten tareas genuinas y valiosas, promotoras de construcción de conocimientos. Por lo tanto, el proceso de diseño desde este enfoque incluye en un lugar central, la creación o rediseño de actividades efectivas, anticipar las rutas alternativas que estas propondrán a los estudiantes, configurarlas y ponerlas en marcha en el territorio digital que debe albergar y, por último, acompañar a los alumnos en su desarrollo. Subyace en la centralidad de la actividad, la convicción de que el aprendizaje es activo. No alcanza con que en un espacio haya información, para creer que allí van a suceder aprendizajes.

En la ponencia describiremos las decisiones y estrategias aplicadas en las diferentes fases del proceso de enseñanza que realizamos durante el año lectivo 2015 y 2016 para la cátedra Producción Multimedia del 3er año de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Comunicación conforme los conceptos antes mencionados, tam-

bién describiremos las definiciones didácticas en torno al diseño y desarrollo del aula virtual implementada, las redes sociales y recursos digitales que progresivamente hemos incorporado a nuestros procesos de enseñanza. Asimismo presentaremos algunas incipientes conclusiones de análisis sobre las experiencias desarrolladas en los ciclos lectivos.

Desarrollo

Nuestra cátedra se replanteó la práctica educativa en el espacio de Producción Multimedia, debido al desarrollo tecnológico y las nuevas formas de comunicación vigentes en la sociedad digital.

Las tecnologías digitales de la información y la comunicación están teniendo un peso cada vez mayor en los procesos educativos universitarios, requiriendo la configuración de nuevos espacios y ambientes de aprendizaje.

No se trata de pensar en modernizar la enseñanza universitaria introduciendo cada vez medios más sofisticados y novedosos, sino valorar las posibilidades didácticas de estos medios en relación con los objetivos y fines que se pretendan alcanzar. Qué aprendizajes, actitudes, habilidades, etc., se pueden promover en los alumnos. En este sentido, la integración de las tecnologías trae consigo una serie de preguntas muy explícitas en torno al qué y cómo incorporarlas a los procesos y cuáles serán los tiempos o ritmos requeridos. Así el análisis y la reflexión se agudiza frente a las posibilidades de insertarlas, relacionarla con los contenidos y en un sentido ampliado de transversalidad con otros contenidos curriculares.

En este punto resulta relevante destacar que hemos explícitamente integrado las tecnologías desde las dos posiciones que identifican con mayor frecuencia las formas de integración de las tecnologías audiovisuales y digitales en la enseñanza. Una primera vertiente plantea la incorporación de estos recursos como disciplinas en la currícula, constituyéndose en contenidos específicos, tal es el caso de los contenidos de nuestra cátedra. Una segunda perspectiva plantea la transversalidad de las TIC de forma tal que al momento de abordarlas, los docentes presentan una variedad de recursos digitales y desde esta alternativa se requiere de un uso intensivo de herramientas multimediales o software educativo preparado ad hoc para las diversas áreas curriculares. Desde esta última perspectiva es que también nos incluimos en tanto hemos incorporado una variedad de recursos - elaborados con fines educativos y no educativos - que colaboran en el desarrollo de nuevas competencias.

Desde nuestra cátedra se desarrolla un espacio de comunicación que integra recursos diseñados y desarrollados para facilitar y optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediados por TIC. Se integran diversos materiales didácticos: (textual, audiovisual, archivos de sonido, videos, publicaciones periódicas disponibles online, redes sociales), hipertextualidad y multimedialidad, organización de contenidos tal que el alumno pueda emprender su proceso de aprendizaje autónomo y construir su propia estructura de conocimientos a través de herramientas de comunicación síncronas o asíncronas, planteándose nuevas interacciones entre los sujetos de la relación pedagógica (docentes- alumnos).

A continuación, abordaremos las distintas experiencias de la cátedra Producción Multimedia, tanto desde el aspecto de los recursos didácticos utilizados para el desarrollo de las clases presenciales y a distancia, como de las herramientas y plataformas comunicacionales utilizadas para las tutorías y el refuerzo on line de las prácticas realizadas (en donde también se incorporan materiales didácticos multimediales personalizados):



Imagen 1: Clasificación de Experiencias de aprendizaje utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación en nuestra cátedra.

Desarrollo de Experiencias de la Cátedra de Producción Multimedia

A- Herramientas comunicacionales On-line para Tutoría y Refuerzo

1. Tutoría online a través del correo electrónico

La función tutorial se puede entender como guía que posibilita sostener, orientar al alumno, supone encauzar o dirigir el curso del desarrollo en un cierto sentido, establecer un rumbo y acompañarlo (Martínez y Briones, 2007).

La tutoría se valora como una estrategia básica para lograr un cambio en la forma de trabajo universitario, con un carácter más autónomo y práctico pero supervisado de cerca por el profesor, acompañando el trabajo realizado por el estudiante de una evaluación formativa que permita aprender de los errores y profundizar en un aprendizaje realmente significativo, centrado en la resolución de problemas.

El e-mail al ser un medio electrónico que permite la instantaneidad de comunicación entre receptor y emisor, es asincrónico porque no necesita sincronía en envío y recepción del mensaje. También posee la característica de ser ubicuo, porque permite su acceso en diferentes lugares como se pudo vivenciar con los alumnos de la cátedra que podían leer y responder los mensajes y tareas enviadas por la cátedra, sin estar en forma presencial en clase.

Por lo que la tutoría electrónica a través del correo electrónico que pudimos vivenciar en la cátedra, pudo aportar flexibilidad en tiempos de atención a los alumnos ya que nos permitió una mayor interactividad entre el profesor y los alumnos. En este sentido, la experiencia nos demuestra que es posible ofrecer una atención más individualizada a los alumnos con diferentes situaciones y problemas (trabajo, ausencias por enfermedad).

Se puede decir que la tutoría online vía mail, se pudo utilizar como medio de control y para llevar a cabo algunas actividades de enseñanza (feedback, evaluación, clarificación de tareas e información, envío de avisos sobre la materia, sugerencias... al grupo de alumnos).

Las principales dificultades que podrían apuntarse tienen que ver con la mayor exigencia (tiempo) del profesor para responder a las necesidades de cada alumno. Exige una revisión continua del correo.

Por otra parte, se observa la comodidad tanto del alumno como del profesor de estar comunicados al instante ya que al tener incorporado el servicio de e-mail en dispositivos móviles como los celulares y tablets, se puede hacer consultas y responderlas inmediatamente, también permite el uso de material en formato PDF, socializar links para ser consultados, y la presentación de trabajos por parte de los alumnos, que prefieren enviarlos por correo electrónico para su revisión y posterior impresión del trabajo final una vez que fue corregido y notificado vía mail.

2. Incorporación de Grupos en la plataforma Facebook para tutoría, comunicación, refuerzo y aprendizaje colaborativo

Desde la asignatura Producción Multimedia, perteneciente al 3er año de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Tucumán, estamos poniendo en práctica esta experiencia de la implementación de los Grupos en Facebook en una de las comisiones prácticas, para luego extenderla hacia las otras dos comisiones de la asignatura.

Las ventajas que presentan estos Grupos en la red social Facebook son muchas:

- Podemos utilizarlos en la comunicación entre docentes y alumnos, y entre alumnos. La comunicación entonces se da en todas las direcciones.
- Permiten reforzar las prácticas educativas a través del aprendizaje colaborativo y compartido.
- Se puede aprovechar la interacción que tiene este espacio con otros servicios de la Web para publicar materiales didácticos multimediales, audiovisuales e interactivos de producción propia como: Youtube, Slideshare, etc. (recursos que los profesores producimos para nuestras clases y para refuerzo de los temas trabajados)
- Experimentar un espacio alternativo; que permite la retroalimentación sincrónica o asincrónica fuera del aula, y brinda la posibilidad de enseñar y aprender en un espacio virtual, y a la vez tan real, como las necesidades personales que presentan estudiantes y profesores en el aprendizaje.

Por otro lado, el protagonismo de la tecnología denominada “ubicua”, que nos permite acceder a espacios y contenidos virtuales desde un teléfono celular o Tablet, y comunicarnos en cualquier tiempo y lugar; permite que los contenidos educativos se vuelvan así mucho más accesibles. La ergonomía que proponen los dispositivos móviles en la actualidad, con posibilidad de conexión permanente, acceso a distintas aplicaciones con funcionalidad sin interrupciones, comunicación multimodal por múltiples canales; posibilita a los estudiantes y docentes poder interac-

tuar casi sin barreras, porque en este caso los contenidos, la información, los materiales, los mensajes, los diálogos, los debates...van hacia el usuario, lo buscan, lo interpelan, se conjugan y se encuentran con el propio espacio personal y social...Entonces parece que ya no somos nosotros los que vamos en busca de los contenidos en una plataforma, en un blog, en una cátedra electrónica, en un correo electrónico, o en otro sitio web...sino que tenemos la sensación de que los contenidos vienen hacia nosotros...Y no es sólo la sensación...Los contenidos se anuncian...las notificaciones en nuestro celular nos llaman con nuestro ringstone o música preferida para que inmediatamente o al cabo de algunos minutos, entremos a leer las nuevas publicaciones, las novedades, los contenidos que se publicaron, los debates que se generaron...desde el colectivo, o desde nuestra clase de pintura...aunque después entremos nuevamente al Grupo para leer más detenidamente y con mayor atención, y participar más activamente cuando lleguemos a casa, o encontremos un espacio y un lugar más tranquilo para hacerlo.

No podemos dejar de mencionar como ventaja, que en la plataforma Facebook, los tiempos de respuesta y reacción por parte del sistema y envío de información son cada vez más cortos, las posibilidades multimediales y códigos de comunicación son cada vez mucho más variados, cómo no aprovecharlas en el ámbito educativo. Además, como mencionamos, necesitamos aprovechar las posibilidades que nos brinda la tecnología “ubicua”, es decir aquellos dispositivos a los que se puede tener acceso desde cualquier lugar y que por lo general cuentan con posibilidad de conexión a Internet.

La autora Eva Fernández Gómez en su libro *U-Learning, el Futuro está aquí*, nos habla justamente de la formación universal, el conjunto de actividades formativas apoyadas en la tecnología, que están realmente accesibles en cualquier lugar y cualquier dispositivo.

Esto permite a los estudiantes y docentes la posibilidad de personalizar los servicios que se ofrecen a través de las diferentes plataformas tecnológicas, con sistemas que faciliten el seguimiento y la realización de las diferentes tareas o propuestas.

Pero el desafío es que el usuario- estudiante debe sentirse acompañado ante todo esto, con métodos de seguimiento orientado en función de las demandas, y posibilitando siempre los diálogos y la comunicación virtual cuando sea precisa.

Las ventajas del contenido formativo focalizado sobre todo en los dispositivos móviles se reflejan en una formación que puede llegar a ser personalizada, enfocada en necesidades específicas del alumno; por otro lado, se habilita la posibilidad de

saltos entre páginas y la consulta de información en Internet o la posibilidad de interactuar con otras plataformas como Youtube, Slideshare, Documentos compartidos en Google Docs, etc.

Puede ser utilizado para incentivar experiencias de aprendizaje grupales; ayuda a los estudiantes a identificar las áreas donde necesitan ayuda y respaldo; permite a los docentes que envíen recordatorios a sus estudiantes sobre plazos de actividades o tareas a los alumnos; así como mensajes de apoyo y estímulo; permite la incorporación de contenido multimedia; ayuda a combatir la resistencia al uso de las TIC en el uso educativo; ayuda a eliminar algo de la formalidad de la experiencia de aprendizaje e involucra a los estudiantes ; permite incorporar sistemas diversos de comunicación centrados en el uso de las TIC (foros, chat, videoconferencias, mensajes, etc.)

En este sentido, un proyecto formativo como los Grupos en Facebook para una asignatura, debe:

- Practicar estrategias y aplicar los conocimientos que se van adquiriendo, fomentando la participación activa.

- Aprovechar la inmediatez de la comunicación; investigar las conductas y los comportamientos de los usuarios en dichos entornos a través de sus respuestas instantáneas

- Explicitar con detalle los objetivos perseguidos en el Grupo en cuestión, de forma que los usuarios sean conscientes de los objetivos a perseguir y los medios para lograrlos.

- Promover la participación, aclarando que la norma debe ser el respeto y la tolerancia a opiniones diferentes.

- El docente debe explotar su rol de tutor y realizar un seguimiento, sin interferir cuando se promueva un debate productivo o enigmas que vayan en pos de un aprendizaje significativo.

- El mundo virtual está lleno de rincones para conocer; diarios digitales de todo el mundo, videos de todo tipo, films, sitios web de investigación, etc. a los que podemos acceder con un solo clic desde nuestro teléfono. Muchas veces los jóvenes se limitan a hacer un uso acotado de la Web, porque también es cierto que no conocen muchos sitios interesantes...en este sentido es que nosotros debemos convertirnos también en exploradores de la Web y las distintas aplicaciones tan interesantes que se descargan en el celular para proponer consignas interesantes, interactuando con esos otros servicios.

Además, otras de las ventajas de la tecnología ubicua, de la mano con la estrategia o metodología de incorporar los Grupos en Facebook y actividades interactivas, desde la perspectiva docente, son: seguimiento y monitoreo , interacción e inter-

vención efectiva, incremento de las posibilidades de evaluación individual en propuestas grupales con mayor eficacia, posibilidades de evaluación procesual, ampliar las posibilidades de aprendizaje significativo por parte de los alumnos, con intervenciones más efectivas, (por ejemplo, realizar una intervención o comentario sobre un punto, ejemplificando con un enlace a otro sitio web que profundice o complemente los conceptos iniciales o diversifique los mismos, etc.).

3. Aulas Virtuales a través de la Plataforma Moodle

La incorporación de las aulas virtuales en la cátedra de Producción Multimedia permitió ampliar la gama de recursos, de estrategias didácticas y de las modalidades de comunicación que se vivenciaron para el mejoramiento en un contexto pedagógico y didáctico, mediado entre el docente y el alumno, estimulando el aprendizaje en forma independiente y también la colaboración entre pares.

Las aulas virtuales creadas por la cátedra, fueron desarrolladas en la plataforma virtual de código abierto Moodle, donde dicha plataforma permitió para la enseñanza on line como en forma de apoyo a las clases presenciales.

El trabajo en las aulas virtuales es ideal para el aprendizaje a través de la red en un marco educativo social y en línea con la pedagogía constructivista, es decir basada en la idea de que todo individuo va construyendo nuevos conocimientos a medida que interactúa con el entorno.

Entre las principales ventajas vivenciadas en el aula virtual en entorno Moodle, podemos mencionar:

- Mejora de la comunicación, tanto docente-alumno como alumno-alumno. Su uso favorece y aumenta el feedback, la interactividad y la comunicación entre los distintos protagonistas del entorno educativo.
- Aumento de la motivación y el rendimiento de los alumnos.
- Mayor visibilidad de los materiales didácticos publicados por el docente, como de los trabajos y consultas de los alumnos.
- Integración de materiales didácticos de distintos formatos (video, documento, links a sitios web, imágenes, presentaciones, audios)
- Comunicación asincrónica a través de Foros de Actividades o Consultas.
- Refuerzo y apoyo a clases presenciales.

El uso del aula virtual en la cátedra permitió una extensión de las aulas presenciales, ya que permitió nuevas formas de aprender autónomamente y colaborativa-

mente, contar con un espacio con diferentes herramientas para los alumnos: información, foros para la comunicación e interacción, así como tareas y actividades fácilmente evaluables.

A través del aula virtual, el docente pudo:

- Gestionar contenidos e información: Presentar al alumno los apuntes de la cátedra en formato textual, pero además pueden ofrecer presentaciones multimedia, imágenes, gráficas, esquemas, vídeos, enlaces de interés,...
- Ofrecer recursos Web 2.0: Ampliar los recursos para trabajar y consultar otros objetos de aprendizaje como Blogs, Webquest, Redes sociales,...
- Favorecer la comunicación: Crear Foros de novedades, foros de discusión, foros de dudas, espacios que promuevan el aprendizaje cooperativo entre los alumnos.
- Evaluación del aprendizaje: los docentes cuentan con herramientas para evaluar los trabajos del alumno, siendo muy importante para el aprendizaje el Feedback que se puede establecer entre docentes y alumnos.

En este contexto de crear espacios de aprendizaje mediados por TIC, podemos decir que el rol del docente está marcado por una impronta donde el docente pasa a ser:

- Mediador entre el alumno y los contenidos de aprendizaje.
- Motivador para acercar las materias objeto de aprendizaje al alumno, para ayudar a que disfrute aprendiendo, estimulando su creatividad, para que el aprendizaje se convierta en conocimiento.
- Facilitador para ayudar a comprender conceptos, procedimientos, herramientas de mayor complejidad.
- Orientador y guía en los procesos cognitivos, en la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean, a establecer relaciones interpersonales y reforzar el aprender haciendo e interactuando.

B- Recursos didácticos de producción personalizada para refuerzo de aprendizajes, evaluación y tutoría

1. Diseño y producción de Videotutoriales

Un video-tutorial es un recurso didáctico y un método para transferir conocimientos a nuestros estudiantes y luego poder publicarlos, distribuirlos y compartirlos con ellos en entornos digitales y en redes sociales, como Youtube, Facebook, aulas virtuales, etc. Estos recursos por ejemplo son muy importantes para el aprendizaje gradual de aplicaciones de software (por ejemplo en nuestra cátedra apren-

demos el uso de editores multimediales, editores de vídeo, plataformas en línea), etc. Y no todos los estudiantes poseen el mismo grado de conocimiento o tienen la misma experiencia de uso de un software o una aplicación, y tampoco tienen el mismo ritmo de aprendizaje, porque el contacto con las herramientas digitales y las experiencias son diversas. Entonces es una forma de reforzar lo aprendido, y tener a mano el material para revisarlo una y otra vez en la comodidad de nuestro hogar y en los tiempos que tenemos disponibles.

El video tutorial contiene instrucciones y se convierte en una guía paso a paso, brindando detalles y características sobre las funciones de un software para realizar un proyecto incorporando cada vez distintos grados y niveles de aprendizaje, desde los más simples hasta los más complejos para realizar una producción.

La característica de percepción multisensorial de estos recursos multimediales para el aprendizaje y para el apoyo pedagógico, permite que éste cumpla mejor sus objetivos, ya que es mejor escuchar y ver, que solo ver o que solo escuchar...entre más sentidos utilizamos en el proceso de enseñanza, el proceso de aprendizaje se dará de mejor forma. Lo visto queda más en la memoria que lo escuchado, pero si se escucha y se ve, y se incorpora el movimiento de las imágenes a través de los videos y animaciones, la comprensión de ese conocimiento puede permanecer mucho más y resultar más significativo.

Entre las herramientas gratuitas de vídeo-captura de pantalla para la realización de videotutoriales podemos mencionar: Aviscreen, CamStudio, Webinaria, Krut, Jing, ScreenCast-O-Matic, Screenr y ScreenToaster.

Algo que debemos tener en cuenta, por la demanda de sentidos y la potencia intrínseca que tienen los videos para captar nuestra atención; es que los videos deben ser de corta duración, procurar que estén bien editados y que siempre tengan locución. Si es un tema complejo recomendamos segmentarlo en varios videos cortos de aprox. 5 minutos como máximo.

Lo ideal sería realizar un guión previo en papel, para planificar cada una de las piezas en las que podemos segmentar los temas y para una producción más segura y atinada de los video-tutoriales.

2. Presentaciones multimediales. Prezi Vs. Power Point. Desmitificando las apariencias... hacia la búsqueda de la interactividad.

Analizaremos aquí ventajas y desventajas de estas tan populares herramientas entre los docentes, haciendo hincapié particularmente en la **interactividad** que

pueden proporcionar estas presentaciones multimediales, para hacerlas más enriquecedoras y poder compartirlas en los entornos virtuales que utilicemos en la Web con nuestros alumnos (Facebook, Moodle, mail, etc.).

En primer lugar, Prezi es una aplicación multimedia con la que se pueden crear presentaciones animadas, a través de la simulación de movimientos y zoom. Todo el contenido está distribuido en un lienzo, en “marcos”. La conexión entre esas pequeñas partes viene asignada por la plantilla que seleccionamos, aunque el usuario puede cambiar esa conexión o ruta, insertar contenido multimedial, como texto, imágenes, videos, y manejar las posibilidades del zoom, para centrar la atención del destinatario de la presentación, de acuerdo a la secuencia, camino u orden de relevancia que siga la información que le ofrecemos. De esta manera, la presentación se vuelve dinámica, atractiva para el destinatario, porque en el recorrido vamos explorando cada parte o pieza de ese gran rompecabezas, y ofrecemos toda la información de una manera no lineal, sino hipertextual; o mejor dicho, hipermedial; en donde nos sumergimos en cada nodo de esa red de información.

Uno de los fundadores de Prezi, Ádam Fischer es un arquitecto, que trabaja con presentaciones de zoom desde 2001, e investigó hasta encontrar una interfaz de usuario con zoom (ZUI), que le permitió explorar detalles de una gran imagen, por ejemplo obtener así una vista general de una planta y luego hacer zoom en los detalles más individuales. Pero Prezi nació en realidad en 2009, en Budapest, Hungría; cuando Peter Halacsy, profesor de la Universidad de Tecnología y economía de ese lugar lo convence a Fischer para desarrollar un editor con el que cualquier individuo pudiera desarrollar sus presentaciones.

Lo que deseamos destacar en relación a Prezi, es que, si bien es un editor animado, muy usado en la actualidad, y eficaz a la hora de realizar presentaciones; aparte del plus de mantener una edición y visualización en línea; en realidad el **nivel de interactividad** que ofrece es bajo y está centrado en el “presentador”. Es decir, no es una aplicación que ofrezca la posibilidad de realizar producciones interactivas que estén centradas en el “usuario”, y en donde el productor o autor pueda desplegar un abanico de opciones para ofrecerle a éste poder **“dialogar ” en forma permanente los contenidos que se ofrecen.**

Con respecto a Power Point, es un software de la empresa Microsoft del conocido Bill Gates (paquete de programas Office), y si bien la evolución de este popular programa tiene casi veintiocho años de historia; es desde el año 1995 cuando empieza a cobrar su mejor forma y cuando empieza a tener la apariencia más cercana a lo que es en la actualidad. Si bien es un software cuya función más popular es también la de ser un presentador; ofrece múltiples posibilidades interactivas, tanto pa-

ra el usuario productor del contenido, como para el usuario destinatario. Es un programa que se basa en la edición de una presentación en base a un conjunto de diapositivas. También tiene la opción de utilizar plantillas de diseño como en Prezi, o poder elaborar nuestro propio diseño a partir de un documento en blanco.

En Power Point la información no se distribuye sobre un único lienzo, sino sobre distintas diapositivas. Se puede incorporar texto, en cuadros de texto, o integrar imágenes, videos y sonido, o audio. De esta forma, la posibilidad de obtener un relato multimedial está más potenciada; y, lo más importante es que permite la construcción de la interactividad a partir de la creación de “hipervínculos”, o “enlaces”, que dará la posibilidad de saltar de una diapositiva a otra, rompiendo con la linealidad, y permitiendo construir a partir de cualquier objeto: imagen, texto, forma, sonido, video; una “zona sensible”, que al clic o movimiento del mouse podrá desencadenar una acción que está asociada a un salto a otra parte de la presentación.

Pero también esta acción del usuario puede desencadenar otra acción: movimiento del objeto, inicio de un sonido, música, vídeo, audio, animaciones diversas, apertura de un documento...es decir, mediante las posibilidades que el programa nos ofrece mejoramos la experiencia de usuario porque permite explorar la interactividad desde un lado mucho más profundo.

En este sentido, lo que queremos demostrar con nuestro trabajo y experiencia con los estudiantes, es que, sobre todo en educación, sobre todo cuando hablamos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya sea en la Universidad, o en niveles educativos precedentes; la búsqueda de la Interactividad en la producción de materiales y dispositivos educativos para nuestra clase y para su posterior difusión, se vuelve un factor indispensable; para que los estudiantes ya no sean receptores pasivos de una **clasetransmisiva, sino participativa, activa, mejor dicho, “Interactiva”**, sea cual sea el tema o la asignatura que nos toque enseñar. Y en esto, la experiencia de utilizar los recursos que Power Point nos ofrece, consideramos que es una ventaja a la hora de preparar nuestras clases:

Producción de mapas interactivos de imágenes con zonas sensibles; juegos didácticos con animación de objetos, desencadenadores de acciones, uso creativo de hipervínculos para elaborar relatos hipermediales e interactivos, alternativas con programación básica: cuestionarios interactivos, operaciones, etcétera. Y estos se pueden compartir con los alumnos en la clase y difundirlo en plataformas Web como Slideshare y Blogs, Facebook, etc.

Así desmitificamos algo que aún suele suceder en las aulas: muchas veces se restringe el uso de este recurso al de un mero presentador, y las diapositivas van sucediendo una tras otra de una forma lineal y pasiva. Incluso las diapositivas mu-

chas veces poseen una gran carga de información que aburre al destinatario y no se siente implicado, porque no se le propone un “diálogo” con la información.

Involucrar a nuestros estudiantes con el contenido que enseñamos y con nuestros objetivos como educadores no siempre es fácil. Desde ya que implica tiempo...y más si hablamos de producir un **contenido interactivo**. Producir un material de clase o dispositivo educativo interactivo en todos los niveles educativos, pero más en la Universidad; implica toda una planificación, pensar al usuario con sus necesidades y posibilidades, pensar en el diálogo que queremos proponerle, el mensaje que queremos dejarle, la reflexión que queremos movilizar en ellos, la experiencia que deseamos que atraviesen con nuestra clase. Y por supuesto conocer realmente las posibilidades que el software para crear multimedia interactivo que sin ir más lejos tenemos en nuestra propia computadora nos ofrece; liberarnos de los prejuicios y no utilizar una herramienta porque simplemente está de moda; o porque el marketing lo propone; sino que hay que pensar siempre en optimizar nuestras capacidades y competencias como docentes de una nueva era digital, en donde, como planteamos en nuestra introducción: el contenido a enseñar y la estrategia didáctica aplicada, obtienen mejores resultados **cuando entienden que el proceso comunicacional y la verdadera interactividad consiste en el diálogo con el estudiante y la búsqueda de una respuesta.**

3. Diseño de Cuestionarios Interactivos On-line para optimizar experiencias y resultados de aprendizaje

A continuación, compartiremos en particular las ventajas de la utilización de los *Cuestionarios Interactivos On Line*, herramienta que compartimos y con la que interactuamos con nuestros estudiantes en los entornos digitales y redes sociales que describimos más arriba.

Una de las herramientas gratuitas que más utilizamos en este sentido es **Google Drive**. Es un servicio de alojamiento de archivos de uso gratuito, que fue introducido por Google el 24 de abril de 2012. Cada usuario cuenta con 15 gigabytes de espacio gratuito para almacenar sus archivos. Es accesible a través del sitio web desde computadoras y dispone de aplicaciones para Android e iOS que permiten editar documentos y hojas de cálculo.

Con el lanzamiento de Drive, Google unificó el almacenamiento disponible para un único usuario de tal manera que en esos 15 GB se guardan también los mensajes

de correo electrónico de Gmail y las imágenes de Google+ que superen los 2048 x 2048 píxeles.

Para acceder a la herramienta de creación de **Formularios interactivos**, debemos ingresar en nuestra cuenta (@gmail), ir a la opción “New”, “More” y clicar en la opción “GoogleForms”.

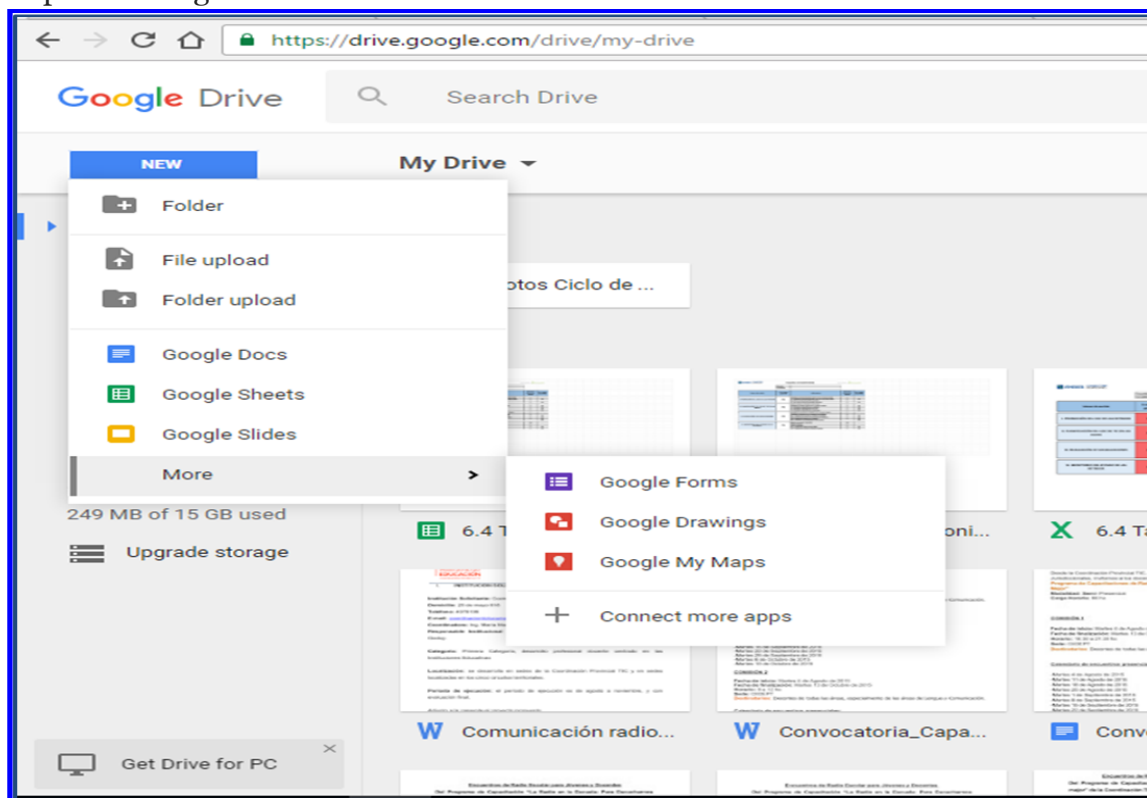


Imagen 2: Creación de un Formulario con Google Drive

Uno de los beneficios que no podemos dejar de mencionar, es que el servicio fue modificando la aplicación, simplificándola y adaptándola a las ventajas de la tecnología ubicua, aquella que incluye teléfonos con conectividad y otros dispositivos móviles a través de los cuales podemos acceder desde cualquier lugar y en cualquier momento a los contenidos. Hoy esta aplicación es compatible con toda clase de dispositivos. Es decir que podemos crear, editar y rellenar los formularios desde los smartphones o tablets o hacer exámenes tipo test auto evaluados, y nuestros alumnos pueden interactuar con ellos de la misma manera.

Los formularios, test o encuestas son la mejor manera de recabar información y opiniones de una clase o un grupo de personas. Eligiendo, produciendo y diseñando bien las preguntas, podemos conseguir muchos datos o hacer encuestas sobre el funcionamiento de la clase, tiempos de ocio o estudio, valoración de actividades, exámenes tipo test; pero la propuesta en este caso, es la Autoevaluación de aprendizajes, de manera continua y procesual, con una devolución en cada experiencia, y

asignación de puntaje (si es que lo decidimos así), que se puede aplicar, por ejemplo, cada vez que se culmina de desarrollar un tema en la asignatura.

Una vez que ingresamos se nos abrirá una nueva ventana o pestaña para configurar el formulario e ir añadiendo las preguntas. Si detenemos el cursor encima de los iconos aparecen las opciones de cada uno.

Por defecto aparece un formulario sin título, que tenemos que rellenar, y un ejemplo de pregunta con opciones múltiples. Podemos personalizar nuestro formulario usando diferentes colores. También podemos usar una imagen que tengamos en el PC o alguna de las que ofrece Google, y otros recursos multimedia como videos, o links recomendados para buscar información en otros sitios de la Web

Desde el botón “Vista previa”, podemos ir viendo cómo nos va quedando el formulario y como lo verán nuestros estudiantes.

Con respecto a la Configuración del formulario, podemos limitar a una respuesta por usuario, dar opción a que los estudiantes vean un resumen de las respuestas, también podemos activar el formulario como un examen, es decir, decidir publicar la nota o el puntaje que se ha obtenido del examen al enviar el formulario, o no. A cada pregunta podemos asignarle un puntaje. En la devolución podemos activar la opción para que los estudiantes chequeen cuáles fueron las respuestas correctas, las incorrectas, y hacer una devolución en cada caso.

Como experiencia presentamos un formulario para autoevaluación sobre el uso del software para presentaciones multimedia Power Point de Office, en donde pretendemos evaluar el aprendizaje de algunas funciones principales del programa. Si bien previo a esta autoevaluación los estudiantes realizaron trabajos prácticos de producción con el uso del programa, la idea es sumar a la evaluación procesual la fijación de conocimientos teóricos, manejo de terminología adecuada en relación al software, reconocimiento de metáforas e iconos de la interfaz, y funciones y acciones principales. Se puede acceder desde el siguiente link: <https://goo.gl/forms/4eguNFnl7wwLjB133>, link que se puede compartir a través de un grupo en Facebook como lo hacemos en una de las comisiones, o por correo electrónico u otra plataforma Web, los estudiantes no necesitan registrarse o ingresar a ninguna cuenta para poder utilizarlos.

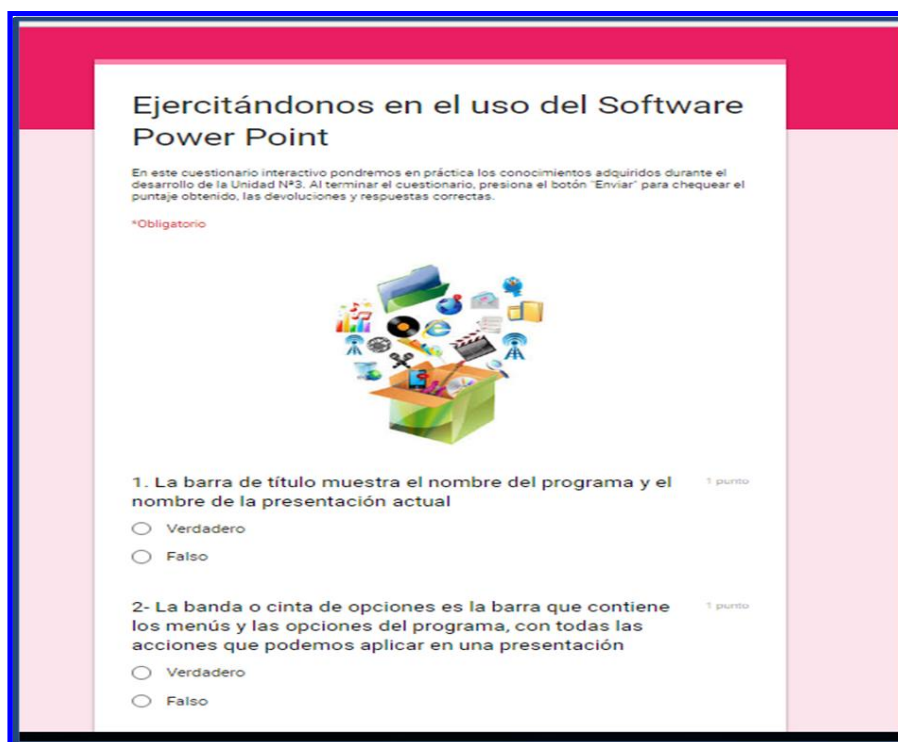


Imagen 3: Ejemplo de uso de cuestionarios interactivos en nuestra cátedra

Las preguntas que se pueden incorporar son de distintos tipos: *Elección múltiple*. Es la opción predeterminada que aparece al hacer clic en añadir elemento, sirve para escoger entre una serie de puntos que establecemos nosotros. Con este elemento sólo se puede escoger una respuesta entre las opciones. *Casillas de verificación*. Son botones que se pueden marcar o desmarcar; podemos seleccionar varios, uno o ninguno. *Texto para respuesta corta*. Sirve para poner texto corto como nombres, apellidos, números de identificaciones, etc. *Texto de párrafo*. Sirve para poner texto largo como por ejemplo observaciones o comentarios de preguntas abiertas. *Desplegable*. Con este elemento ofrecemos a nuestros estudiantes un desplegable para escoger entre las distintas opciones. *Escala lineal*. Sirve para valorar en una escala numérica. *Cuadrícula de varias opciones*. Con este elemento podemos hacer lo mismo que la anterior pero dentro de una tabla.

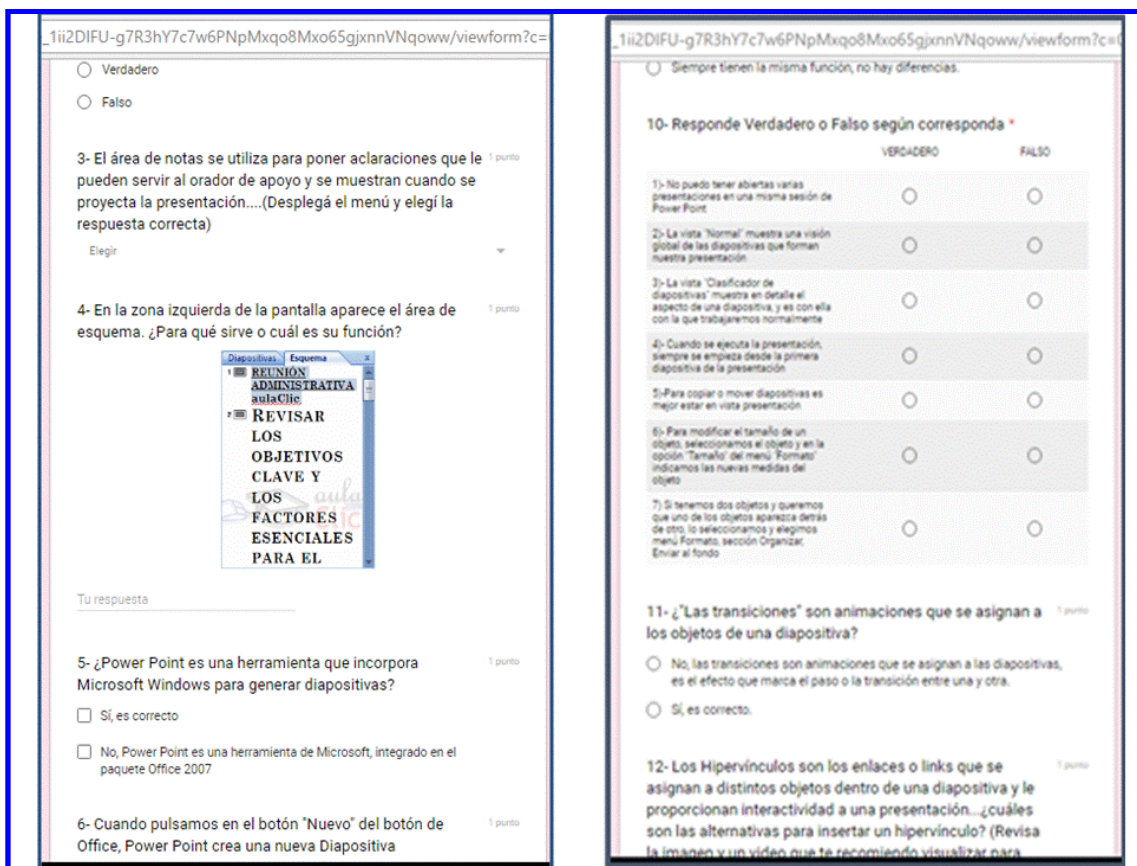


Imagen 4: Múltiples posibilidades y alternativas para el diseño de preguntas

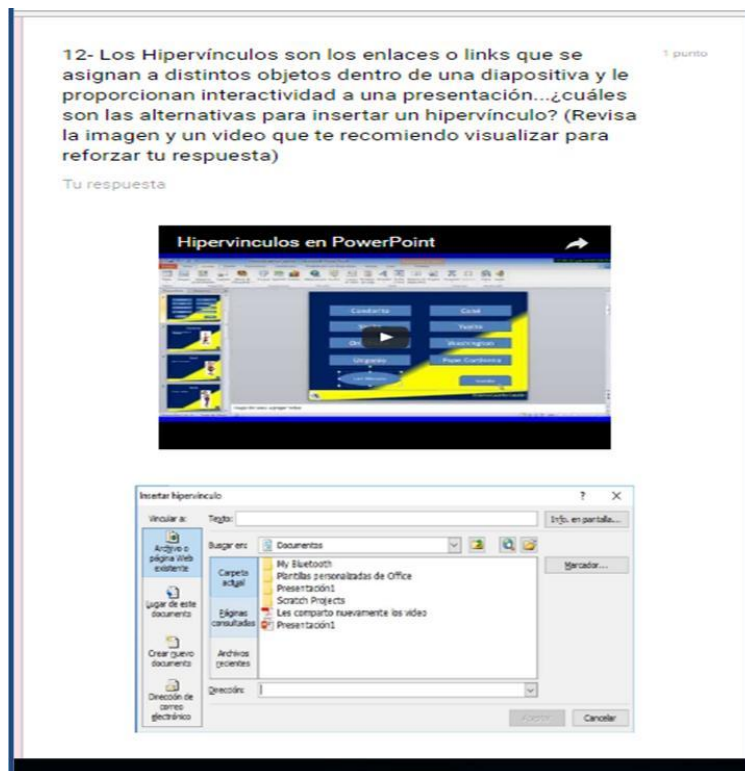


Imagen 5: Posibilidad de incorporar videos e imágenes en el diseño de las preguntas

Algo interesante es que también podemos añadir imágenes y videos en el diseño de las preguntas (Imagen 5).

Como señalamos anteriormente, una vez que se envía el formulario, el estudiante puede chequear el puntaje (si decidimos hacerlo como examen asignándole puntaje a cada pregunta), y obtener su devolución en el caso de las respuestas correctas y de las incorrectas. Además de señalar en este caso, su acierto o su error, la idea del feedback en esta metodología de autoevaluación es proporcionar una devolución que sirva de aclaración, refuerzo, indicación a profundizar en determinado tema que presentó confusión o recomendación de enlaces con mayor información sobre el tema para dilucidar dudas y reforzar. En el caso de las respuestas correctas, más allá de los estímulos, podemos también recomendar información para profundizar u otros puntos aclaratorios:

Ejercitándonos en el uso del Software Power Point
 Total de puntos **7/12** ?

En este cuestionario interactivo pondremos en práctica los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la Unidad N°3. Al terminar el cuestionario, presiona el botón "Enviar" para chequear el puntaje obtenido, las devoluciones y respuestas correctas.

1. La barra de título muestra el nombre del programa y el nombre de la presentación actual 1/1
 Verdadero ✓
 Falso

Comentarios
 ¡Correcto! ←

2- La banda o cinta de opciones es la barra que contiene los menús y las opciones del programa, con todas las acciones que podemos aplicar en una presentación 1/1
 Verdadero ✓

Esquema. ¿Para que sirve? ¿Cuál es su función?

REUNION ADMINISTRATIVA aulaClic
 REVISAR
 LOS OBJETIVOS
 CLAVE Y
 LOS FACTORES ESENCIALES PARA EL

Se ven las diapositivas en miniatura y en el área de esquema los títulos de las diapositivas

Comentarios
 Muestra los títulos de las diapositivas que vamos creando con su número e incluso puede mostrar las diapositivas en miniatura si seleccionamos la pestaña Diapositivas. Al seleccionar una diapositiva en el área de esquema aparecerá inmediatamente la diapositiva en el área de trabajo para poder modificarla. Desde aquí podemos modificar el orden, copiar, duplicar o eliminar diapositivas.
 Video: <https://www.youtube.com/watch?v=phc926xBbPo> ←

5- ¿Power Point es una herramienta que incorpora Microsoft Windows para generar diapositivas? 1/1
 Sí, es correcto
 No, Power Point es una herramienta de Microsoft, integrado en el paquete Office 2007 ✓

Comentarios
 ¡Correcto!

Imagen 6: Los cuestionarios pueden personalizarse con devoluciones, estrategias de feedback, incorporar aclaraciones, sumar información y contenidos para la auto-evaluación en los aprendizajes y refuerzo.

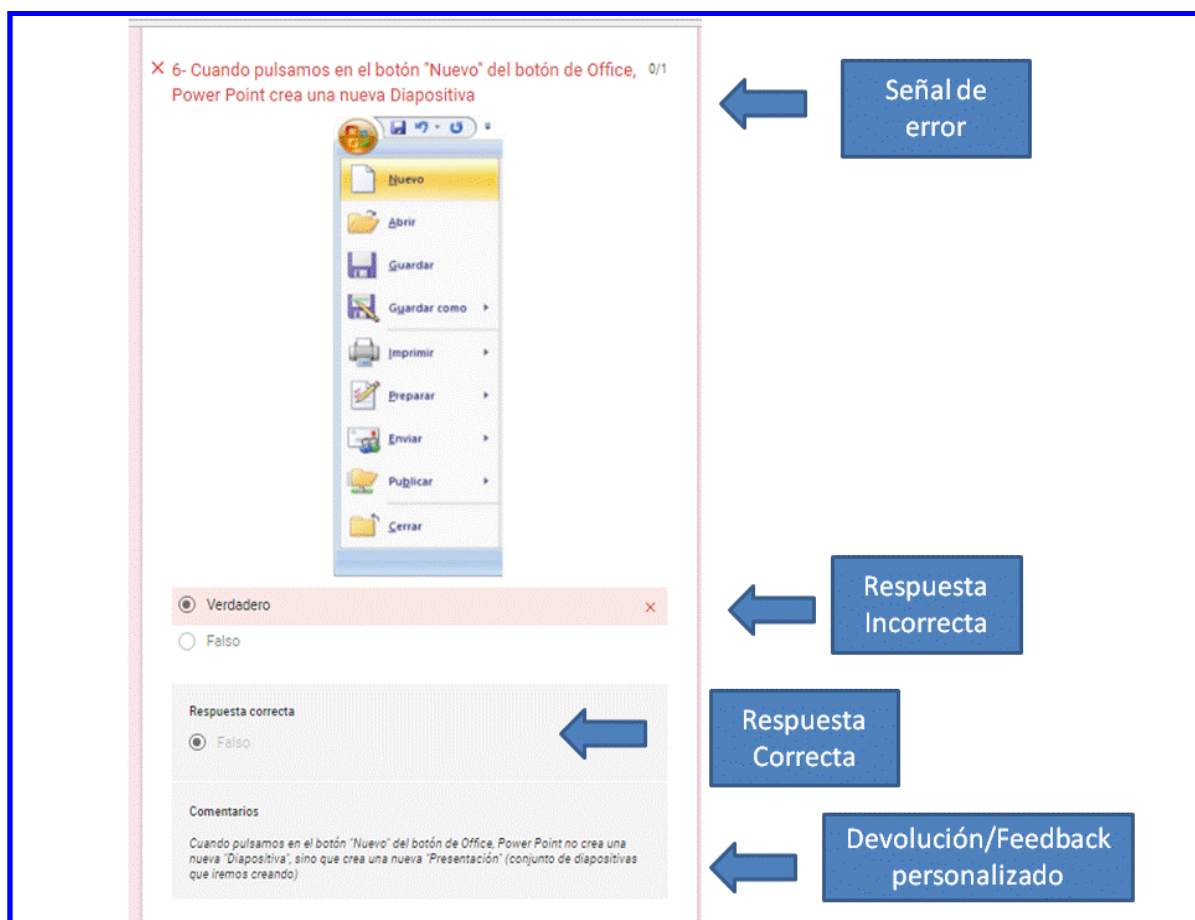


Imagen 7: Funciones para señalar aciertos, errores y la posibilidad de incorporar devoluciones para dilucidar dudas y errores (feedback personalizado).

Los estudiantes también pueden, además de ver su propia puntuación, ver un resumen de respuestas anteriores, de sus pares. Consideramos que este recurso es positivo, en tanto puede optimizar la sana competencia y la cooperación entre los estudiantes, para optimizar sus experiencias de aprendizaje en el contacto con este tipo de herramientas de autoevaluación interactivas.

Como autores, editores del formulario, los docentes podemos acceder a un sumario de las respuestas, tanto en conjunto como en forma individual, y visualizar gráficos con porcentajes. Consideramos muy útil esta herramienta, para que, más allá del puntaje numérico obtenido, los aciertos y errores en algunos puntos del tema nos hagan repensar, reformular, retomar o reforzar ciertos aspectos. Y también nos permite prestar una atención especial en casos individuales y ejercer una función tutorial más personalizada con aquellos estudiantes que presentan mayores problemas de comprensión en algunos temas o mayor confusión en algunos aspectos.

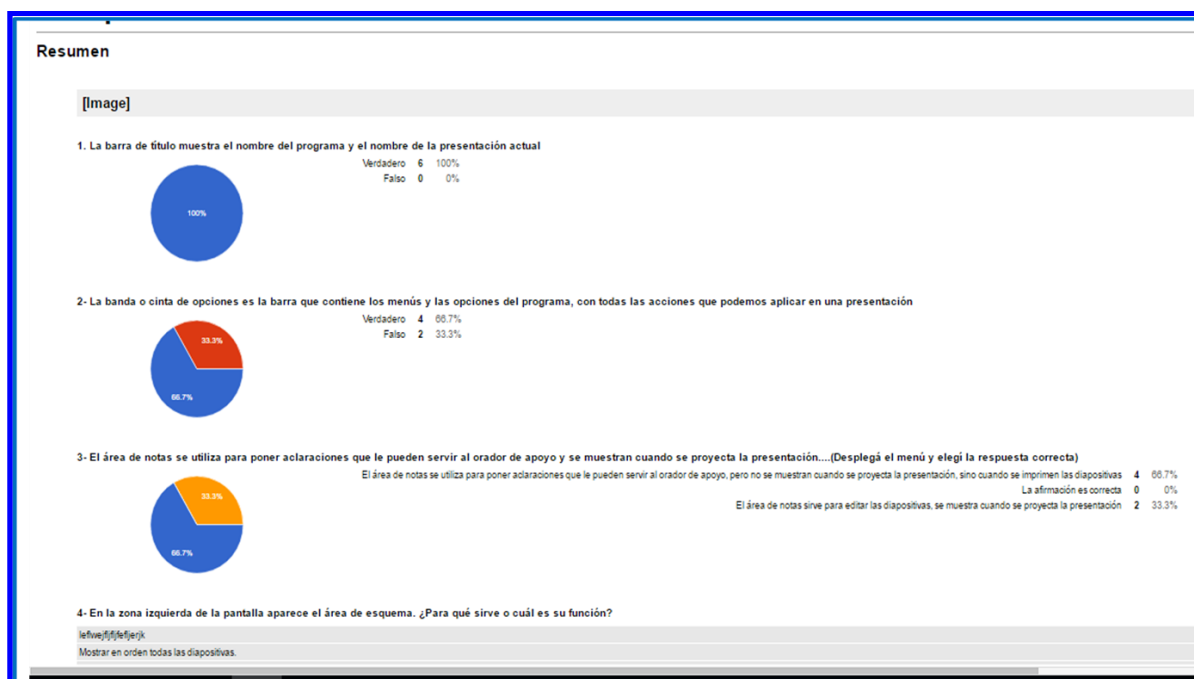


Imagen 8: podemos acceder a un sumario de las respuestas, tanto en conjunto como en forma individual, y visualizar gráficos con porcentajes.

También tenemos la posibilidad de descargar el resumen de respuestas en una planilla de cálculo Excel que también podemos imprimir para tener a mano en el diseño de nuestros planes de clases o clases de refuerzo y de repaso, por ejemplo previo a un parcial o antes de pasar a desarrollar un nuevo tema en nuestras clases.

Entonces, las ventajas de utilizar este tipo de recursos concluimos que son varias:

- Permiten al estudiante autoevaluarse
- Permiten al estudiante fijar conocimientos, y ser más protagonista en su proceso de aprendizaje,
- Permite al docente poder tener una visión general y pormenorizada del proceso de aprendizaje, los puntos débiles y los fuertes, para reforzar o replantear ciertos temas.
- Permiten profundizar y dilucidar aspectos confusos de un tema previo a un examen parcial o antes de pasar a un nuevo tema.
- Permiten establecer un feedback en entornos extra áulicos y compartir estas experiencias de aprendizaje a través del uso de la tecnología ubicua, que nos permiten desde cualquier dispositivo móvil con conectividad poder acceder a los contenidos y poder editarlos.

- Nos permiten ejercer una función tutorial y de acompañamiento mejor pensada, en donde seguramente podremos evitar futuros fracasos o frustraciones en las evaluaciones parciales o finales de las asignaturas.
- Generar un espacio asincrónico de aprendizaje compartido, ya que la experiencia no es sólo individual, sino que sabemos que estamos motivados por la participación simultánea y observamos las demás participaciones y reflexionamos en torno a ellas, lo que crea un clima de sana competencia, que gira en torno a los objetivos de la asignatura, las competencias y habilidades requeridas.

Conclusiones

La percepción que nos brinda incorporar las TIC en nuestras prácticas de cátedra, nos lleva destacar los siguientes lineamientos que se reflejaron en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el binomio profesor, alumno. Permitted una mayor comunicación entre profesores y alumnos. Mayor flexibilidad para adaptarse a alumnos en distintas situaciones. Elaboración de materiales digitales de la cátedra en formatos adecuados a mejorar la comunicación y aprendizaje de los alumnos y la posibilidad de compartir recursos a través de la red.

Por lo tanto, la adopción de modelos y estrategias para potenciar el uso de recursos o dispositivos digitales no sólo contribuye a promover prácticas pedagógicas innovadoras, sino también a construir nuevos conocimientos, a desarrollar nuevos saberes, en donde la producción, socialización y distribución de información genera una experiencia de trabajo colaborativo que favorece el sentido de comunidad de referencia y de aprendizaje. (Aguirre Aguilar, 2011, p. 87)

Además, y como vimos en el desarrollo del trabajo; si bien en el espacio virtual tenemos una pantalla de por medio, la realidad es que **acorta distancias**; y nos acercamos más a nuestros estudiantes, rompiendo un poco las barreras o los prejuicios que muchas veces se originan, reforzando las clases presenciales con experiencias de aprendizaje mucho más personales, personalizadas e interactivas. Nosotras lo estamos experimentando y podemos dar fe de la riqueza de estos recursos.

Bibliografía/ Webgrafía

Aguirre Aguilar, G. (2011). La web 2.0 en la investigación docente. Hacia una estrategia de intervención desde el aula. En: Edel Navarro, R. [et al.] Foro Interregional de Inves-

tigación sobre Entornos Virtuales de Aprendizaje. Integración de Redes Académicas y Tecnológicas. México: COMIE/Red Tic.

Area, M. (2005). Internet y la calidad de la educación superior en la perspectiva de la convergencia europea. *Revista Española de Pedagogía*, 63 (230), 85-100.

Cabero, J.; Castaño, C.; Cebreiro, B.; Gisbert, M. (2003). Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria. *Revista Píxel-Bit. Revista de medios y educación*, n. 20. [en línea] Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n20/n20art/art2003.htm>

Casablancas Silvina, “*Cómo aprender en contextos digitales?*” Disponible en: <http://www.pent.org.ar/novedades/como-aprender-contextos-digitales>

Castro, S, et al. (2013). “*Analizamos 19 plataformas de e-Learning: Investigación colaborativa sobre LMS*”. Grupo GEIPITE, Congreso Virtual Mundial de e-Learning. Disponible en: <http://www.congresoelearning.org/page/19-plataformas--e-learningprimerainvestigacion-colaborativa>

Cope, Bill y Kalantzis, M. (2009) “*Aprendizaje ubicuo*” Disponible en: http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf

Fernández, A; Cesteros, P. (2009). “*Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet*” Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: http://eprints.ucm.es/10682/1/capituloE_learning.pdf

Fernández Gómez, Eva (2010). *U-Learning, el futuro está aquí*. México D.F.: Edit. Alfaomega

Jara, L. (2013) “*¿Cuánto sabes de los Objetos Digitales de Aprendizaje? Santiago de Chile: Educarchile*” Disponible: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?GUId=123.456.789.000&id=193099>

Lamas, Ana María (2011). *Educación y nuevas tecnologías. De cómo enseñar a la Generación Net*. Buenos Aires: Editorial San Pablo.

Martinez, M.T. & Briones, S.M. (2007). Contigo en la distancia: la práctica tutorial en entornos formativos virtuales. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 29. (<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n29/n29art/art2907.htm>). (14-01-2008)

Ramírez Martinelli, Alberto y Casillas Miguel Angel (2015) “*Tecnología Digital en la Educación Superior*”. Editorial Brujas. SocialTIC. Colección Hablame de TIC.

Ramírez Martinelli, Alberto y Casillas Miguel Angel (2015) “*Internet en Educación Superior*”. Editorial Brujas. SocialTIC. Colección Hablame de TIC 2.

Ramírez Martinelli, Alberto y Casillas Miguel Angel (2016) “*Recursos y medios digitales para la educación*”. Editorial Brujas. SocialTIC. Colección Hablame de TIC 3.

Reflexiones sobre las transformaciones en la educación superior en el marco de la sociedad del conocimiento y la cultura digital

MARÍA MAGDALENA GODOY

JUAN CARLOS PÉREZ

ing.magda@gmail.com / jcperez123@gmail.com

Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Tucumán

Introducción

La cultura digital en la actual sociedad del conocimiento, con el avance de las tecnologías y las nuevas formas de comunicación, desafía a la institución universitaria a replantearse la práctica educativa. Las tecnologías digitales disponibles revelan cada vez más una importancia en la mayoría de los procesos y en particular en los procesos educativos universitarios; en este sentido la “investigación acción” es el marco que nos habilita explorar y resignificar nuestra práctica docente y el aspecto clave de la misma, que es la planificación. Así, las preguntas en torno a los recursos y las actividades que diseñamos y seleccionamos en nuestra propuesta de enseñanza, resultan determinantes y de esta forma se revela la configuración de nuevos espacios y ambientes de aprendizaje, así como renovadas prácticas del docente y la gestión en su conjunto.

La apropiación pedagógico-didáctica de las tecnologías y sus aplicaciones está propiciando una variedad de prácticas que suponen alternativas renovadas y originalidad para el diseño de propuestas didácticas. La disposición de nuevas estrategias didácticas que permitan habilitar espacios de apropiación de tecnologías resulta primordial en tanto estas potencien la adquisición en los alumnos de nuevos hábitos de comunicación y aprendizaje y eficienten las interacciones que se presentan en los procesos educativos, mientras que a su vez optimiza los vínculos con el conocimiento propiamente dicho, con los materiales dispuestos, con las actividades propuestas, con el equipo docente y con sus pares.

La selección de las actividades y las aplicaciones a ser utilizadas, es decir el diseño de los medios y el momento o fase del proceso educativo en los que son propuestos por parte del equipo docente, está muy relacionado con lo que se desea que ocurra en términos de interacciones. Así, resulta muy importante producir conteni-

do multimedia y personalizar entornos digitales como parte de un proceso que contemple múltiples finalidades, conjugando la toma de decisiones respecto a la propuesta didáctica y las herramientas disponibles con las necesidades pedagógicas puntuales enmarcadas en un plan específico de formación profesional. Desde esta perspectiva, en la ponencia se propone, presentar y analizar la experiencia en diversas cátedras de dos de las carreras desarrolladas en la Facultad Regional Tucumán, en tanto podemos considerarlas como prácticas educativas valiosas y distintivas que respondan a las necesidades de los potenciales profesionales cuyo escenario laboral se encuentra acuñado por las tecnologías y en plena evolución de la actual sociedad de la información y el conocimiento.

Desarrollo

Las reflexiones acerca de las transformaciones en la educación superior en torno a la sociedad del conocimiento y la cultura digital responde a un marco general, donde las transformaciones sociales, vinculadas a la formación de redes mundiales sustentadas en tecnologías digitales, están afectando los pilares sobre los que se estructuraron los sistemas educativos modernos. En este sentido, resulta ineludible que implique nuevos retos y desafíos a la profesión docente universitaria y resulta oportuno enunciar algunos de estos cambios en tanto nos habiliten a reflexionar más profundamente sobre cómo influyen en la función docente y en el ámbito de la formación de grado en las instituciones universitarias; asimismo este análisis debe ser progresivo y renovarse en tanto la vertiginosidad de las posibilidades tecnológicas, como de los diversos estadios que van presentando los equipos docentes respecto a la apropiación de estas tecnologías y de la ampliación de las posibilidades institucionales a favor de las mismas.

En este estadio, podemos enunciar algunos de los rasgos generales de la cultura digital y de la sociedad del conocimiento:

- La diversidad y cantidad de conocimientos, textos y productos que circulan aumenta en forma permanente y exponencial. Scott Lash sostiene que esto colapsa el espacio necesario para reflexionar y para tener una perspectiva crítica, sin que solo se trate de una cuestión de cantidad de información, la estructura productiva en las sociedades se modifica: aparecen nuevas industrias y el trabajo creativo se comercializa expandiendo a gran escala la esfera simbólica. Es entonces cuando el autor llama la atención so-

bre cómo el poder discurre y fluye a través de la información y el impacto que supone la exclusión.

- Al haberse extendido la alfabetización y no sólo restringirse a la lectura y escritura, sino más bien es conceptualizada para una pluralidad de saberes, en los que se incluye los lenguajes multimediales y audiovisuales, la gestión de la información (selección y organización de la misma) y la operación de múltiples dispositivos tecnológicos y de red se tornan estratégicos.
- Los nuevos medios como Internet y las diversas plataformas tecnológicas, como así también la multiplicidad de recursos multimediales, genera nuevas demandas en términos de competencias, las que se amplían, trascendiendo las habilidades técnicas para la circulación de información e imágenes de manera significativa, creativa y crítica; resignificando la acción de los individuos hacia su entorno. En este sentido las tecnologías se constituyen en espacios de producción y comunicación que pueden alentar la expresión y la visibilidad. Es menester en esta instancia enunciar respecto a la tendencia tecnológica sobre la convergencia de medios y soportes en tanto la proliferación de formatos digitales. Asimismo es importante advertir sobre el dominio que cada vez más, los jóvenes poseen sobre los recursos multimediales favorecidos por la pluralidad de plataformas digitales que propician la gestión de los mismos.
- Las entidades educativas no se constituyen más como centros exclusivos y privilegiados de canales donde los jóvenes acceden a la información y al conocimiento. Los jóvenes se encuentran atravesados por flujos globales que proveen una parte cada vez más importante de los materiales sobre los que se construyen las narraciones y las versiones de lo social y la identidad de cada individuo.
- La tarea y el ser docente es atravesado por diversos ejes de cambio. Este nuevo y exponencial escenario propone nuevas formas de autoridad pedagógica, métodos de enseñanza, identidades e interacciones sociales, y todo atañe y circunscribe al saber hacer de los profesionales docentes.

Los docentes universitarios ante la denominada “sociedad de la información”, se han visto interpelados por un conjunto de imperativos que al decir de Hargreaves las describe como “cuestiones paradójicas”. El autor caracteriza estas paradojas de la siguiente manera:

- -Por un lado se espera que los docentes sean capaces de conducir un proceso de aprendizaje que propicia en los alumnos el desarrollo de las capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso necesarios para su desempeño en la emergente sociedad de la información.
- -Por otro lado, se espera que los docentes y las instituciones educativas mitiguen y contrarresten problemas característicos de nuestros tiempos: profundas desigualdades económicas, desigualdades en el acceso a los medios simbólicos, excesivo valor del consumismo, disgregación del sentido y la pertenencia comunitarios.

Estos objetivos se presentan en sí mismos como opuestos. Más aún, Hargreaves sostiene que la tarea y la función docentes están enmarcadas en intereses e imperativos en competencia: al tiempo que se espera por ejemplo que sean impulsores o promotores de la sociedad del conocimiento y de la información con todas las oportunidades que ofrece, también se espera que colaboren en una concientización de la necesidad de ser exhaustivos y críticos respecto a ciertas características que la constituyen como por ejemplo la globalización y los efectos de exclusión que en algunos casos produce.

Estas fuerzas, al decir de Hargreaves, están acuñando la naturaleza de la enseñanza y a lo que quiere representar ser docentes hoy. Al analizar con un poco más de profundidad los ejes de cambio mencionados, se desprende que las nuevas tecnologías han representado el principal acceso de los nuevos paradigmas que impactan en la organización y cotidianidad de las instituciones universitarias y de los docentes: hay que formarse, trascender la propia disciplina, conocer nuevas herramientas tecnológicas, saber integrarlas a las propuestas pedagógicas evaluando críticamente sus potencialidades, relacionarlas con lo que siempre se ha hecho pero más eficiente; todo ello por lo general en el mismo tiempo y espacio con el que se contaba antes. En este sentido se advierte desafíos pero fundamentalmente crecimiento de las posibilidades de transformación, optimización y reflexión.

En este contexto, las presiones y demandas orientadas a las universidades se han multiplicado y las exigencias sobre el rol docente y su desempeño se han diversificado y complejizado. Surgen así, múltiples cuestionamientos, tanto sobre los contenidos como sobre las dinámicas y las formas que adquiere la transmisión de

los mismos y se profundiza también el análisis en torno a la alfabetización digital, que Inés Dussel define como: “la educación que permite conformar una relación crítica y productiva con las nuevas tecnologías”. Estas premisas entonces le requieren a las instituciones universitarias flexibilidad para comprobar nuevos procedimientos y apertura continua a cambios que afectan los modos de hacer y de pensar sobre la información y el conocimiento, como asimismo los modos de entender la sociedad y actuar sobre la misma. Asumir al fin que es la Universidad de quien se espera se garanticen las nuevas alfabetizaciones y de esta forma se implica a los docentes como parte fundamental de los cambios, aún cuando de un modo u otro, los docentes como otros sujetos sociales se ven convidados al cambio por las TIC. Reconocer entonces lo que nos ha pasado en torno a la apropiación de las mismas desde este rol profesional resulta indispensable para avanzar en los procesos de cambio. Es así entonces que presentamos y reflexionamos en torno a las experiencias en diversas cátedras de dos de las carreras desarrolladas en la Facultad Regional Tucumán, (Ingeniería en Sistemas de Información e Ingeniería Eléctrica), en tanto podemos considerarlas como prácticas educativas valiosas, representativas y distintivas.

A continuación entonces se enuncian diversos conceptos que son comunes a los docentes que han tenido oportunidad de madurar la experiencia de inclusión de las TIC en su práctica docente en el ámbito de sus cátedras como también en proyectos interdisciplinarios académicos.

Considerando el concepto de que la asimetría entre quien enseña y quien aprende es condición para lograr la transmisión pedagógica, caben diversas preguntas, como por ejemplo ¿cómo recrear el vínculo entre docentes y alumnos desde entornos de aprendizaje digitales diseñados con mayor democracia e interacción?, en principio, una posibilidad es partir del supuesto de que el otro, en este caso el estudiante, tiene algo que decir. Reconocer la voz del otro en un pie de igualdad no simétrica puede ser un buen comienzo (Frigerio 2006), y es en este sentido que los docentes de las diversas cátedras de las carreras de Ingeniería en Sistemas y de la carrera Ingeniería Eléctrica han interpretado este concepto convirtiéndose en el colectivo de docentes que en mayor proporción han incorporado estrategias, herramientas y recursos digitales sistematizados en aulas virtuales de aprendizaje en la Facultad Regional Tucumán.

Asimismo, el concepto de “Aprendizaje Ubicuo” ha sido uno de los conceptos motivadores por los que algunos docentes iniciaron sus interrogantes, y han incurrido entonces paulatinamente en experiencias que les permitan convalidar los mismos. En este sentido otro grupo de docentes de la carrera de Ingeniería en Sis-

temas, en instancias de una capacitación han profundizado en la reflexión del concepto de aprendizaje ubicuo, que en conceptos de Nicholas Burbules define como “la posibilidad de que el proceso de aprendizaje sea una experiencia más distribuida en el tiempo y el espacio”. Y en este sentido una de las posibilidades didácticas que permite la ubicuidad es trabajar con un aula aumentada, “Utilizando la misma metáfora de la realidad aumentada —definida como la combinación de elementos del mundo real con elementos virtuales—, es que la concebimos como el uso de un espacio virtual complementario del espacio presencial por parte de los alumnos y los docentes y una propuesta de enseñanza aprendizaje que combine elementos de los dos entornos”¹.

En el marco de este escenario y más allá de las posibilidades generadas por la actual gestión directiva de la Facultad, con la implementación del campus virtual oficial dispuesto, es significativo también el uso de otras plataformas y herramientas como la plataforma e-caths o plataforma Chamilo para la configuración e implementación de aulas virtuales, que es esencialmente el factor común por el que las diversas cátedras han desarrollado y sistematizado sus procesos de apropiación e implementación de TIC en esta Facultad.

Al considerar las múltiples posibilidades didácticas que habilita la mediación de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es importante mencionar que particularmente en las diferentes fases del proceso de enseñanza, la oportuna selección de los recursos didácticos digitales resulta estratégica. Asimismo contemplar las competencias y habilidades TIC que los alumnos deben adquirir conforme la actual sociedad de la información y el conocimiento, se constituyen en una oportunidad para favorecer diversos aspectos del mismo, como por ejemplo, la optimización de la mediación del docente a través de los recursos o materiales didácticos digitales que diseña o selecciona considerando las habilidades TIC que los docentes buscamos propiciar en los alumnos.

La consideración de los estándares internacionales en torno a las competencias y habilidades TIC y las posibilidades de categorización de los recursos advirtiendo estas habilidades es un aspecto clave que habilita múltiples posibilidades al momento de implementar estrategias procedimentales renovadas y eficaces en la práctica docente.

Asimismo las alternativas de potenciar la interacción con los alumnos generando instancias personalizadas y grupales de comunicación, extiende las posibilidades

1 Sagol, Cecilia: Aulas aumentadas, lo mejor de los dos mundos. Disponible en: http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=116227

didácticas y permite la planificación de las intervenciones de forma tal que las mismas sean más efectivas, en este sentido es necesario destacar la optimización de los procesos de seguimiento y evaluación de los alumnos, como asimismo la posibilidad de facilitar la diversificación de alternativas didácticas que se pueden presentar conforme las competencias y habilidades TIC a desarrollar o potenciar en los mismos, también al contemplar los ritmos de aprendizaje que presenten los alumnos, y las destrezas TIC que poseen, de esta forma personalizar las propuestas o secuencias e incrementar las mismas.

Así, las posibilidades de combinar, ampliar y potenciar las alternativas didácticas, más allá de las instancias presenciales es una de las virtudes que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje o aulas virtuales es la que ha trascendido en el ámbito de la Facultad Regional.

Desde la perspectiva docente y en el marco de esta estrategia o metodología las ventajas que se presentan y se pueden enunciar son: seguimiento y monitoreo, interacción e intervención efectiva, incremento de las posibilidades de evaluación individual en propuestas grupales con mayor eficacia, posibilidades de evaluación procesual, ampliar las posibilidades de aprendizaje significativo por parte de los alumnos, con intervenciones más efectivas, (por ejemplo, realizar una intervención o comentario sobre un punto, ejemplificando con un enlace a otro sitio web que profundice o complemente los conceptos iniciales o simplemente diversifique los mismos; minimizar las posibilidades de interrupción de los procesos de enseñanza y aprendizaje por circunstancias adversas y potenciar el aprendizaje autónomo de los alumnos universitarios.

Uno de los aspectos más interesantes y redundantes manifestados por los docentes, al respecto de la decisión de implementar un aula virtual como soporte o medio para las acciones no presenciales tiene que ver con un aspecto sistemático, es decir la organización y la disposición sistemática y organizada de los recursos e interacciones que inicialmente realizaban de manera esporádica, pero incremental. Al respecto de lo “sistémico” se lo aplica tanto a la perspectiva docente, como desde la perspectiva de los alumnos. En este sentido, en una instancia de sinceramiento, los docentes reconocen una sistematización de sus propios procesos de apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación. Asimismo desde la perspectiva de los alumnos, se refiere a la necesidad de que los alumnos respondan también a una naturaleza sistémica para la apropiación de las competencias y habilidades tic para el aprendizaje como para propósitos generales.

Otro aspecto importante es al respecto de la valoración del “proceso”, y en este sentido la posibilidad de minimizar los efectos originados por la interrupción de los

procesos de enseñanza y aprendizaje que por circunstancias o eventos de diversa naturaleza, se presentan durante el ciclo académico formal de las instituciones educativas. De esta forma, trascendiendo los contextos y circunstancias se dispone de medios a fin de garantizar la interacción, la motivación, la comunicación en ambos procesos. Asimismo un tercer aspecto se evidencia, y lo destacan como un aspecto clave, particularmente en la formación superior universitaria y se refiere a la posibilidad de promover y potenciar el aprendizaje autónomo. Así la implementación del aula virtual reviste de vital importancia, pues propicia la capacidad de convertirse en aprendices autónomos.

Las plataformas habilitan un sin número de posibilidades y un efectivo diseño y selección de las herramientas que disponen conforme una propuesta pedagógica y los propósitos didácticos que los preceden, dan sentido a un sinnúmero de alternativas y herramientas que permiten visualizar contenido, en tanto el mismo puede enriquecerse con componentes multimediales integrados. Tal es el caso de los docentes de Ingeniería Electrónica que disponen de animaciones y simuladores en repositorios organizados de forma sencilla pero efectiva para enriquecer y complementar el desarrollo de los contenidos, también en instancias de presentación de formularios o cuestionarios para procesos de autoevaluación de los alumnos. Otra impronta que caracteriza a los docentes de Electrónica son los foros de debate que han dispuesto de manera estratégica como componentes interdisciplinarios, estos espacios comunes de articulación se han convertido en estrategias claves que han propiciado la genuina articulación entre las materias pertenecientes a los mismos campos formativos, como en materias afines. Esto que se ha propiciado en las instancias virtuales, generó un impacto significativo y se extendió en las instancias presenciales.

Otro aspecto relevante es el repositorio común que comparten los docentes, con los datos que recopilan de los formularios Google que implementan para realizar cuestionarios. La posibilidad de compartir los resultados y los datos cuantitativos y estadísticos de los mismos les habilita una mirada holística de los procesos de los alumnos.

Un grupo de docentes de esta carrera ha explorado y experimentado con mayor énfasis las bondades de la web 2.0, por lo que integra con mucha facilidad los recursos de diversas plataformas como por ejemplo YouTube, de esta forma incrustando y disponiendo los videos en el mismo entorno virtual, minimizan la potencial dispersión en el caso de que los dispusiera como un enlace o link externo. Esta facilidad se extendió a todos los recursos que son generados en las plataformas de edición de la actual web 2.0.

También es posible sistematizar y monitorear la exploración y visualización de los contenidos que realizan los alumnos, es así que un grupo de docentes de Ingeniería en Sistemas han incursionado en aplicaciones que les permiten generar contenido interactivo e integrarlos (SCORM) a las plataformas virtuales y recuperar la información al respecto de la evolución de la exploración que los alumnos realizan en los mismos, los tiempos de lectura, como asimismo obtener las respuestas o interacciones que los alumnos responden sobre los contenidos desarrollados, pero integrados al conjunto de información que genera el aula virtual que los contiene.

En este grupo de docentes también las herramientas de simulación y las plataformas lúdicas han favorecido las posibilidades de enriquecer las dinámicas generadas en los entornos virtuales de aprendizaje que diseñan e implementan.

Los aspectos comunes en ambos grupos de docentes refieren, por un lado, con el análisis que han realizado en torno al diseño de los contenidos, en este sentido detectaron cada vez más la relevancia y ponderación exponencial que los alumnos realizan sobre el diseño, estilo y grado de interactividad de los recursos didácticos digitales y por otro lado la creciente participación de los alumnos en instancias de requerimiento sincrónico como por ejemplo sesiones de chat o videoconferencias programadas por los docentes, o en extensión a sesiones de eventos de otras instituciones educativas o afines, que sus docentes propician que realicen, (como por ejemplo Webinar).

En forma general, las principales ventajas señaladas por los docentes entrevistados mencionamos las siguientes:

- Le permite al equipo docente proponer objetivos y que sean los alumnos los que dispongan de la autonomía de elegir su propio itinerario formativo para alcanzar dichos objetivos; en este sentido también la administración del tiempo para los procesos, como el nivel de profundidad sobre cada instancia.
- Los entornos virtuales, los recursos digitales y actividades que los componen son “motivadores”, trascienden el concepto de ser sólo espacios donde recibir información de los docentes sino que son los alumnos los que constituyen su propio entorno de trabajo y marcan su propio ritmo.
- Las aulas virtuales propician que los alumnos desarrollen la capacidad de pensamiento crítico y destrezas que potencian la investigación y análisis de la información, en este sentido es clave el diseño que los docentes realicen y la disposición de los recursos digitales para el desarrollo de contenidos formales.

- Los entornos virtuales de aprendizaje propician la participación, creación compartida y la colaboración activa.
- Les permite ampliar significativamente la variedad y cantidad de recursos didácticos en una potente variedad de formatos y soportes.
- Las aulas virtuales favorecen la adopción de un modelo de enseñanza donde el rol central del alumnos es primordial y que los alumnos de la educación universitaria valoran y consolidan, en tanto avanzan en su trayecto formativo .
- La extrapolación de los límites espacio temporales del aula presencial les habilita un sinnúmero de posibilidades en tanto les favorece la convergencia de acciones con los fenómenos con los conviven en ámbitos sociales y profesionales.
- Alcanzar nuevas e interesantes posibilidades de personalizar los procesos de aprendizaje de los alumnos, que en los ámbitos universitarios resultaba muy difícil, en tanto con las nuevas herramientas progresivamente evidencian la disposición de información que les proporciona datos relevantes para ajustar las decisiones a fin de proporcionar alternativas ajustadas grupalmente e incluso en algunas instancias, individualmente (personalizar el aprendizaje con un eficiente monitoreo).
- La flexibilidad que aportan los entornos virtuales de aprendizaje, es un aspecto clave que evidencia posibilidades superadoras ante las propuestas meramente presenciales, sin la disposición del aula extendida que los entornos virtuales habilitan, las interacciones quedan sujetas a un tiempo y condiciones físicas que no siempre son las mejores. Sin duda la flexibilidad de disponer un espacio formal y extendido que habilita las multidireccionales interacciones que se suscitan en los procesos de enseñanza y aprendizaje potencian significativamente los mismos.

En las propuestas híbridas, que amalgaman las virtudes de lo presencial y lo presencial, tal como hemos estado analizando y explorando, un capítulo aparte le requiere la complejidad de la instancia de evaluación. Estas propuestas que alcanzan un avanzado binomio de virtualidad y presencialidad, como estrategia didáctica para propuestas de trayectos formativos de grado con planes de estudio que se corresponden a la modalidad presencial, las instancias presenciales son exclusivas

para la formalidad de la evaluación. Los docentes entrevistados han manifestado que si bien proporcionan un conjunto de recursos a fin de que los alumnos puedan realizar un proceso de autoevaluación en instancias previas a los parciales o exámenes, son inexorables las instancias presenciales y formales para la evaluación con connotación tradicional y de registro documental.

A modo de conclusión es menester destacar tanto la sinergia que presentan los docentes de ambas carreras y la empatía que está desarrollando la gestión directiva en respuesta al compromiso, responsabilidad y esfuerzo que realizan los docentes que ya están protagonizando las transformaciones de la Educación Superior en torno a la Sociedad del Conocimiento y la Cultura Digital.

Bibliografía:

- Casablancas Silvina:** “Cómo aprender en contextos digitales?”. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/novedades/como-aprender-contextos-digitales>
- Cope, Bill y Kalantzis, M.** (2009) Aprendizaje ubicuo. Disponible en: http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf
- Castells, M.** (2006). La sociedad red. Alianza Editorial. Comisión Europea (2010a). Europe’s Digital CompetitivenessReport. Luxembourg. Disponible (01/07/13) en: [http://ec.europa.eu/information_society/digital-agenda/documents/Digital Transformation. A Framework for ICT Literacy: ETS. Disponible \(01/07/13\) en: \[http://www.ets.org/Media/Tests/Information_and_Communication_Technology_Literacy/ictreport.pdf\]\(http://www.ets.org/Media/Tests/Information_and_Communication_Technology_Literacy/ictreport.pdf\). Janssen, J., &Stoyanov, S. \(2012\).](http://ec.europa.eu/information_society/digital-agenda/documents/Digital_Transformation_A_Framework_for_ICT_Literacy_ETIS.pdf)
- Alonso, C. y Gallego, D.** (1996), Integración curricular de los recursos tecnológicos. Barcelona: Oikos-Tau.
- Argudín, Y.** (2005), Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. México: Trillas.
- Barroso, R. Carlos** (2007), “La incidencia de las TIC en el fortalecimiento de hábitos y competencias para el estudio”, en EDUTECH, revista electrónica de tecnología educativa, núm. 23. Disponible en: <http://edutech.rediris.es/Revelec2/revelec23/cbarroso/cbarroso.html>
- Bates, T.** (2001), Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios. España: Gedisa.
- Dondi, C. et al.** (2004), “Percepciones de los estudiantes sobre la relevancia de las tic para estudios universitarios”, en Sangrà, A. y González, M. (coords.) La transformación de

las universidades a través de las TIC. Discursos y prácticas., pp. 99-112. Barcelona: Editorial UOC.

La inclusión de las TIC, en la enseñanza de los profesores universitarios y en los estudios de sus alumnos

PATRICIA MÓNICA NUÑEZ

pnuez2002@yahoo.com.ar

Facultad de Humanidades-Universidad Nacional del Nordeste-UNNE

Los estudios anteriores como antecedentes

El Proyecto de Investigación comenzado este año y que se denomina “La inclusión de las TIC, en la enseñanza de los profesores universitarios y en los estudios de sus alumnos”, tiene como antecedentes a dos proyectos desarrollados a través de la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste, el PI 069/09 y en el PI 12H013 (Res. N^a 960/12 -CS-), a los cuales se pretende continuar, profundizar y ampliar el objeto de estudio.

Estos estudios serán un antecedente importante tanto desde el marco conceptual como el marco metodológico.

Desde lo conceptual sostenemos una mirada crítica de la inclusión de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza, una postura en el campo de la Tecnología Educativa que en nuestro país fue sostenida y ampliamente estudiada por la Dra. Edith Litwin.

Esta autora sostiene que para analizar el uso de tecnologías en el aula, desde una postura de la Tecnología Educativa crítica es necesario: superar la antinomia entre la postura que considera que la incorporación de tecnología puede resolver cualquier problema, y aquella que resta valor a la dimensión técnica del diseño y la práctica de la enseñanza; sumar los aportes teóricos de los nuevos enfoques de las Teorías de la Comunicación, las Teorías Psicológicas del Aprendizaje desde sus enfoques cognitivo, psicogenético y sociocultural, la Teoría de Sistemas y fundamentalmente de la Didáctica como ciencia que estudia y explica la enseñanza; apelar a los conocimientos de disciplinas sociales que permiten comprender el contexto socio-histórico-político y cultural en que se desarrolla la enseñanza y tener en cuenta su vinculación con las dimensiones ética y política en la medida que se responde a finalidades educativas (Litwin, E., 1995).

En cuanto al marco metodológico se continuará trabajando desde la lógica cualitativa, debido a la naturaleza del objeto y a la intención de comprensión, interpretación y producción de conocimiento sobre el mismo, lo cual es necesario y coherente con la postura epistemológica-conceptual adoptada. Se mantendrá la utilización de entrevistas en profundidad a profesores, el estudio de sus materiales de enseñanza y se incluirán encuestas a los estudiantes, todo esto se aplicará a casos múltiples de las Facultades de la UNNE ubicadas en la ciudad de Resistencia, Chaco.

Postura frente a las TIC en la enseñanza

Integrar tecnologías a la enseñanza, desde un concepto amplio de tecnologías, no es cosa solo de estos tiempos. Pasando por los diversos tipos de medios y materiales didácticos, que se utilizaron para enseñar algo a lo largo de la historia, desde las tablillas de cera, los primeros impresos con la aparición de la imprenta, la radio, la televisión, los medios audiovisuales y en la actualidad las TIC, esto siempre trajo el desafío de integrar creativamente las tecnologías a la enseñanza, la necesidad de formación por parte de los docentes para utilizarlas y la impregnación de las mismas en las prácticas de los estudiantes y en la cultura.

Algunas de estas tecnologías perduraron más, a lo largo del tiempo, en las prácticas pedagógicas como los libros de texto, otras encontraron más persistencia según los campos disciplinares, como los medios sonoros, visuales o audiovisuales, imprescindibles para la enseñanza de algunos contenidos particulares.

En la actualidad estamos atravesando una etapa científico-tecnológica mundial, sumado a ello la llamada Sociedad de la Información SI,

“...Nos estamos refiriendo al argumento según el cual en el nuevo escenario social, económico, político y cultural de la SI -facilitado en buena medida, por las TIC y otros desarrollos tecnológicos que han venido produciéndose desde la segunda mitad del siglo XX- el conocimiento se ha convertido en la mercancía más valiosa de todas, y la educación y la formación en las vías para producirla y adquirirla.” (Coll, C.)

El fuerte impacto de las tecnologías de la información y la comunicación, TIC, en los diversos ámbitos de la sociedad y la cultura y en nuestras vidas cotidianas,

hace que se espere también un fuerte impacto de la incorporación, de estas tecnologías, en la educación por el papel que se les atribuye en la llamada Sociedad de la Información. Cesar Coll detalla cual es la novedad que suman las TIC en la educación, frente a otro tipo de tecnologías:

“...La novedad, en definitiva, reside más bien en el hecho de que las TIC digitales permiten crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para (re)presentar, procesar, transmitir y compartir grandes cantidades de información con cada vez menos limitaciones de espacio y de tiempo, de forma casi instantánea y con un coste económico cada vez menor (Coll y Martí, 2001).”

El estudio se enmarca en un enfoque socio-crítico y relacional del uso de las TIC, que ve en ellas un elemento de la cultura que debe formar parte de la enseñanza en la medida que promueva “buenos aprendizajes” en los estudiantes, alejándonos del enfoque técnico e instrumental que solo entiende a estos recursos como elementos buenos en sí por lo “novedoso”, sin analizar el real impacto en la enseñanza y el aprendizaje.

El desafío en el ámbito educativo es superar la lógica tecnocrática e instrumentalista con la que nacieron estos medios (Burbules y Callister, 2001).

En esta lógica hay una continuidad inseparable entre medios y fines, una necesaria separación entre buenos y malos usos, independientes de las decisiones personales que sobre ellos se tomen, prevalece el criterio eficientista de relación costos-beneficios y subyacen fuertes intereses económicos del mercado en su adquisición e implementación. Ve a las TIC como herramientas externas, objetos fijos con usos y finalidades concretas y establecidas, con la concepción de que su simple uso produce cambios al modo de una panacea.

Esta postura eficientista ha cobrado en diferentes momentos históricos relevancia, debido a los intereses políticos y económicos imperantes. El “determinismo tecnológico” sin tener en cuenta el impacto social y humano del uso de las TIC en la enseñanza, se conjuga muy bien con los intereses económicos que ven en el mercado escolar un “trampolín” hacia el mercado doméstico de computadoras. A este fenómeno lo describe Buckingham de la siguiente manera:

“ ... Mucho de este discurso político está caracterizado por una forma de determinismo tecnológico: la noción de que la tecnología digital producirá automáticamente ciertos tipos de efectos (por ejemplo, en relación con “estilos de aprendizaje” o formas particu-

lares de cognición) sin tener en cuenta los contextos sociales en los que se use, o los actores sociales que la empleen. Más aún, el avance de las TI en la educación también ha sido impulsado por el interés comercial de la industria y por los esfuerzos, a veces muy intervencionistas, del gobierno para respaldarlo. Para afirmar lo obvio, las computadoras son un negocio muy grande. En medio de una economía imprevisible y rápidamente cambiante, la educación ha proporcionado un mercado relativamente estable para corporaciones ávidas de mantener sus márgenes de ganancias; y también ha sido ampliamente percibida como un trampolín hacia el lucrativo mercado doméstico.” (Buckingham, D., 2006: 2)

En estos momentos, como lo advierte Gabriel Salomon (2000), la necesidad de aplicación de la tecnología a la educación está tan naturalizada que se ha perdido de vista el papel que la misma educación tiene que tener para determinar esa utilización. Es aquí donde se cae en la visión tecnocéntrica, es la tecnología y su aplicación el centro y no para qué se la utiliza y qué se desea lograr con ella. Se da por supuesto que su inclusión ya representa una mejora, esta idea en educación hace caer en un estado de “fascinación” ante ellas, dejando de lado la preocupación por el aprendizaje de los alumnos y las decisiones docentes en la enseñanza.

“...la queja constante, y a veces justificada, sobre el estado de la educación y la necesidad de mejorarla, renovarla. ... van acompañadas de una búsqueda continua de soluciones rápidas, virtudes mágicas y herramientas maravillosas. Primero fue la radio educativa, luego el cine, la máquina de enseñar, la televisión instructiva: todos supuestos remedios para el malestar educativo.

Y ahora, repentinamente, algo nuevo en el horizonte: la computadora, con la promesa de revitalizar la educación. ...la computadora, con Internet y los multimedia, con sus capacidades de simulación y modelaje, con el e-mail, el hipertexto y otras posibilidades, nos seduce hasta hacernos creer en que puede hacer milagros. Su introducción en aulas, colegios, casas e inclusive el trabajo, para los aprendizajes va acompañada de la suposición de una mejor educación.” (Salomon, G. 2000: 1)

Frente a esta concepción los autores Burbules y Callister (2001) proponen ir hacia una lógica pos-tecnocrática, que sostiene una concepción relacional entre las TIC y los seres humanos, una relación bilateral en las que ambas partes se influyen y modifican. El uso de las TIC produce modificaciones en lo físico del ser humano, como así también en su cultura y valores, ciertas prácticas sociales y actividades humanas sufren cambios con su inclusión.

Algunas conclusiones de los estudios anteriores

Los dos proyectos previamente desarrollados, apuntaron al sentido, los objetivos y propósitos de los docentes 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. Luego del proceso de investigación desarrollado se organizaron las conclusiones finales, en tres ejes que tratan de explicar el sentido de 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).

Los propósitos docentes encontrados en los casos estudiados son de diversa índole entre ellos:

a) Propósitos que tienen que ver con decisiones metodológicas que se toman como equipo de cátedra y están relacionadas con la duración de la materia, las exigencias del desarrollo de procedimientos en diferentes soportes tecnológicos y la necesidad de integrarlos con marcos teóricos, a fin de desarrollar un conocimiento crítico en los estudiantes frente al uso de estos recursos.

b) El propósito de dinamizar las clases y darle más precisión a los conceptos expuestos encuentra en las TIC un muy buen recurso para ello. El utilizar presentaciones, imágenes, videos para desarrollar los temas les permite lograr mayor grado de independencia de la realización manual de fórmulas o gráficos en la pizarra, lo cual les permite más precisión y claridad en las graficaciones y cálculos.

c) Otros propósitos tienen que ver con favorecer la comprensión y la retención en los estudiantes, mediante la inclusión de imágenes que representan conceptos abstractos, lo cual permite también una mayor relación teoría-práctica, que redundando en

la formación profesional de los estudiantes y también más precisión y claridad en la enseñanza.

d) La intencionalidad docente del uso de las TIC para complementar las clases presenciales y favorecer la comunicación con los estudiantes a partir de aulas virtuales, facilitando a los alumnos la continuidad en la asignatura y la finalización con éxito de la cursada.

2. El sentido de la inclusión de las TIC en la enseñanza, centrado en la formación profesional y el contenido disciplinar.

En la docencia universitaria, por los objetivos de formación de este nivel educativo, cobran especial importancia los conocimientos y prácticas profesionales específicas que deben adquirir los alumnos y los contenidos disciplinares a desarrollar en la asignatura de que se trate.

La inclusión de las TIC en la enseñanza 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 2002).

El otro sentido referido es el valor de las TIC para el desarrollo de los contenidos disciplinares, tanto para favorecer la presentación y el tratamiento del contenido en la clase, como para llegar a grados de mayor profundización y complejidad en el tratamiento de los mismos.

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.

Se percibe a estos docentes cercanos a una visión crítica que advierte sobre la necesidad de integrar las TIC, adaptarlas en forma “paulatina y natural” según las

necesidades y situaciones a resolver, tanto de la enseñanza como de la vida cotidiana, como un objeto más de la cultura actual que va formando parte de la vida.

Características de un nuevo escenario

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 contexto hay algunos aspectos que lo caracterizan y en los que debemos detenernos:

A. Cambios en los ámbitos institucionales con la presencia de las TIC

Vemos hoy la evolución de los escenarios institucionales caracterizados por una “alta disponibilidad tecnológica” (Maggio, M. 2012), signo de la evolución de las prácticas culturales con tecnologías fuera de las escuelas y las universidades, que empujaron su entrada en las aulas.

Tanto por programas oficiales como por la disponibilidad cotidiana de alumnos y docentes, las TIC son parte de los objetos que nos acompañan a diario, esto trajo implicancias en el campo educativo, en los escenarios institucionales que tuvieron que empezar a tomar decisiones sobre la infraestructura necesaria, disponer de servicios técnicos y de seguridad para el nuevo equipamiento, cuestiones relacionadas con las conexiones a internet dadas oficialmente o mantenidas por la misma comunidad educativa, etc.

Estos cambios repercutieron también en la necesidad de capacitación docente, en la modificación de las condiciones y los tiempos del trabajo docente y en cuanto a los alumnos, junto a las mayores condiciones de inclusión social y cultural que trajeron las TIC, viene el desafío de desarrollar otras competencias para el aprendizaje que las incluyan y que no solo se disponga de ellas para la recreación y el tiempo libre.

En estos escenarios mostrados como tan atractivos, aparecen otros temas críticos como las cuestiones de inseguridad para los establecimientos educativos y los propios alumnos que cuentan con estos dispositivos, la venta ilegal que se hace de ellos, la necesidad de la renovación tecnológica inexorable, el requerimiento de

mantenimiento y soporte técnico para ello y el desafío de la integración en los lugares y personas que se resisten a ello.

B. Presencia de nuevos alfabetismos

El concepto de alfabetización se comenzó a utilizar en la década del 70, haciendo referencia a la instrucción no formal de adultos que consistía en contar con las habilidades básicas de leer y escribir, según lo exponen los autores Lanskhear y Knobel (2013). Pero razones políticas, económicas, laborales y socio-culturales fueron haciendo que el término se aplicase a cada vez mayor cantidad de prácticas que el solo leer y escribir.

Surgen así a partir de vivir en la actual sociedad de la información, del conocimiento y del aprendizaje, lo que los autores llaman “nuevos alfabetismos”, tanto desde lo ontológico porque son de otra naturaleza, son competencias post-tipográficas, como desde lo paradigmático, porque encierran nuevas formas de pensar, comportarse y relacionarse.

Es así como surge la alfabetización digital, proceso que los alumnos viven espontáneamente por inmersión en la cultura y los docentes tienen el doble desafío de incorporar a sus prácticas culturales cotidianas y a la enseñanza. Al decir de Cesar Coll:

...”la alfabetización digital comporta no sólo el aprendizaje del uso funcional de estas tecnologías, sino también el conocimiento de las prácticas socioculturales asociadas al manejo de estas tecnologías en la Sociedad de la Información y la capacidad para participar en esas prácticas utilizando dichas tecnologías de manera adecuada...”

C. ¿Cuál es el lugar de la innovación con tecnologías?

Puestos así ante estos nuevos escenarios, la necesidad de nuevas competencias y el desafío de adaptarse, actualizarse y cambiar, nos preguntamos ¿Cuál es el lugar de la innovación con tecnologías? Ante la inclusión de tecnologías en la enseñanza, ¿Cuál es la necesidad? o ¿De dónde proviene? Es real o ficticia? Es real o creada por la presencia obligada de dispositivos? Es una novedad? Es una moda?

Esto último es un riesgo muy tentador el solo utilizar recursos didácticos digitales para que las clases sean “más entretenidas”, porque “atraen más a los alumnos”, porque dan un maquillaje de “actualizado”, mientras que el verdadero contenido y estrategias de la enseñanza siguen siendo tan tradicionales como antes, o pero aún se vacían de contenidos y prácticas educativos para los alumnos.

El lugar de la innovación aquí es la inclusión de las TIC en la enseñanza, asociada a la enseñanza para la comprensión, el aprendizaje en contextos reales, el lograr cambios significativos en los alumnos que atiendan a los nuevos alfabetismos, que el tiempo actual les requiere. Una innovación no solo tecnológica sino ante todo didáctica, que utilice todos los medios al alcance, desde una concepción post-tecnocrática, no instrumentalista, como sostienen Burbules y Callister, tendiente a una inclusión genuina que asegure “buenas enseñanzas” y “aprendizajes potentes”.

Como lo expresa Marta Libedinsky, debemos diferenciar las innovaciones didácticas de las solo tecnológicas.

“Para nosotros es importante diferenciar con claridad la innovación tecnológica de la innovación didáctica. Las nuevas tecnologías y las nuevas metodologías de enseñanza. Como bien sabemos en ocasiones se evidencia en las aulas el ingreso de innovaciones tecnológicas en forma de dispositivos tecnológicos, programas y aplicaciones pero no así el ingreso en simultáneo de innovaciones en las formas de enseñar, de aprender, de evaluar ((Manso et al, 2011; Garzón et al, 2012).” (Libedinsky, M. 2014)

Al decir de la misma autora a partir de la inclusión de las TIC en educación, podemos pensar muchos ejemplos: formar no sólo a los alumnos sino también a las familias de estos en el uso de las TIC , diseñar redes docentes, incorporar nuevos contenidos curriculares relacionados con las TIC, integrar nuevas tecnologías en todas las asignaturas, implementar actividades de aprendizaje y de evaluación con nuevas herramientas y aplicaciones virtuales, utilizar nuevos espacios físicos para aprender y enseñar, combinar nuevos recursos didácticos digitales con los tradicionales, emplear espacios virtuales para el desarrollo profesional docente, etc., lo cual no siempre se traducen en innovaciones didácticas, en las que se rompa con prácticas anteriores o prácticas frecuentes y se recuperen antecedentes, “raíces”, valiosos para la enseñanza y la formación de los estudiantes.

En esta relación entre TIC, enseñanza e innovación es bueno volver la mirada a la persona del docente y a los fines de la educación. Con todos los recursos que hay hoy al alcance de los docentes, creemos que el punto para que se de esa integración

entre tecnologías y enseñanza está en la creatividad del docente, en su libertad para actuar, probar, con sus propios tiempos y de acuerdo con el conocimiento que tiene de sus estudiantes, del contenido, del contexto. Como lo expresa Mariana Maggio:

“Una Tecnología Educativa con sentido didáctico no es el ambiente en sí o el artefacto de turno, sino el conocimiento acerca de la enseñanza que en cada caso podemos construir, a partir del análisis crítico de las prácticas que en cada ambiente tiene lugar.

“En la tensión de una escuela que intenta adoptar lo que la política y/o el mercado tratan de imponerle, soñamos con que esas nuevas tecnologías, sean concebidas a instancias de los educadores, plasmando sus visiones y necesidades.” (Maggio, M., 2012)

Ahora...la mirada puesta en los estudiantes

En el estudio actual introducimos la preocupación por para qué, por qué y cómo incluyen las TIC 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, A. 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.

A decir de la autora, en el curso sobre Epistemología de la Didáctica, dictado en la Universidad Nacional de Mar del Plata, del 8 al 10 de marzo de 2017, las relaciones que el alumno establezca con el conocimiento y su forma, van a ser decisivas para definir los que van a ser los aprendizajes de esos estudiantes, por lo tanto el profesor debe lograr que el alumno estudie, y pone a esto como un objetivo fundamental de la Didáctica.

Camilloni en el mismo curso menciona dos antecedentes sobre este aspecto, que nos interesan para el futuro estudio:

a) Cita a Michael Uljens, autor finlandés, y los tres conceptos claves que en la actualidad, se deben tener en cuenta en la enseñanza, el reconocimiento de la libertad del otro, una convocatoria a la auto-actividad del alumno con la intervención pedagógica del profesor y el reconocimiento de la plasticidad del alumno, el alumno no puede ser determinado desde el exterior, es capaz de aprender por sí.

b) Cuando desarrolla los modelos contemporáneos en la Didáctica, menciona a Hilbert Meyer este autor nos remite a la concepción de la enseñanza orientada a la enseñanza orientada a la acción en la práctica. Esta postura sostiene que los alumnos entienden los contenidos sobre la base de sus disposiciones para aprender (factores intelectuales y afectivos) y su propio modo de aprender, así como a partir de los conocimientos previos adquiridos a lo largo de su vida. Es en ese contexto que integran las nuevas informaciones y los correspondientes contenidos, y es de ese modo que construyen su conocimiento. Esto produce un giro en el que el docente es un facilitador del aprendizaje que ayuda a sus alumnos en el proceso de construir el conocimiento, en tanto que a los alumnos les cabe el rol verdaderamente activo durante la clase. Reconociendo los diferentes modos de aprender de los alumnos, el docente debe recurrir a recursos didácticos variados (textos, medios audiovisuales, juego de roles, presentaciones a cargo de los alumnos, etc.) y variar las formas de cooperación en la clase (trabajo individual, en parejas, en grupos).

Es así que intentaremos hechas luz sobre como impactan las TIC, en las decisiones que los alumnos toman al estudiar, que influencia ejercen sobre estas decisiones las acciones de enseñanza con TIC de los profesores, si el uso frecuente e intenso que hacen nuestros estudiantes de las TIC en su vida cotidiana, también impregna sus hábitos y prácticas de estudio.

Bibliografía:

- 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)
- Coll, Cesar.** Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. file:///D:/Downloads/aprender_y_ensenar_con_tico.pdf(consultado 20-3-17)
- Lankshear, Colin y Knobel, Michele** (2013). Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula. Editorial Morata, España.
- Libedinski, Marta.** La innovación en la enseñanza como resolución de problemas. Entrevista realizada el martes 1 de julio de 2014 y publicada IEARN de la Fundación Evolución, Educación- Tecnología-innovación .(consultado 30-3-17)
file:///D:/Downloads/La_innovacion_en_la_ensenanza%20(4).pdf
- Lion, Carina** (2000). "Las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios, analizadas desde la perspectiva del impacto de las tecnologías en el conocimiento" (En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año VIII, N°. 16, Pág. 31-39, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, correspondiente a julio de 2000. ISSN 0327-7763).
- Litwin, Edith.** (1995). Tecnología Educativa. Políticas, historias y propuestas. Paidós, Buenos Aires.
- Maggio, Mariana** (2012). Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- Zabalza, Miguel Ángel.** (2007) La Enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas. Narcea, Madrid.

Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a una Estrategia de Autoevaluación Basada en Competencias

MARIO GUILLERMO OLORIZ

MARÍA LAURA LUCCHINI

PABLO FERNANDO OLORIZ

moloriz@unlu.edu.ar / llucchini@unlu.edu.ar / pablooriz@gmail.com

Universidad Nacional de Luján (UNLu), Departamento de Ciencias Básicas

Introducción

Si consideramos a la teoría del aprendizaje significativo, la cual se caracteriza por la retención de información más duradera, la que puede dar lugar a nuevos aprendizajes interrelacionados, y produce cambios más intensos que continuaran incluso después de que los detalles concretos sean olvidados, podemos afirmar para que este aprendizaje sea posible, el material con que trabajarán los estudiantes debe estar compuesto por elementos interrelacionados en una estructura organizada, de manera tal que las partes no se relacionen entre sí de modo arbitrario. Pero por sí sola esta condición no es suficiente para que el aprendizaje significativo se produzca, sino es necesario que determinadas condiciones estén presentes en el estudiante: Predisposición, Ideas Inclusoras y Motivación. (Chrobak, R.; 1998)

La predisposición se da si la persona tiene algún motivo por el cual esforzarse, si se carece de un objetivo que la persona pretenda alcanzar, que esté dispuesta a realizar el esfuerzo que significan el conjunto de actividades necesarias para alcanzar ese objetivo. Justamente, uno de los primeros retos que enfrentamos los docentes al comenzar el dictado de un curso, ya sea en el contexto de la formación curricular o de manera extracurricular, es motivar y predisponer a los estudiantes de manera tal que asuman realizar el esfuerzo que sabemos será necesario para que dispongan de los conocimientos y competencias que se espera logren mediante esa actividad académica.

En algunos casos se espera que la predisposición por parte de los estudiantes surja de la motivación que los mismos puedan tener por alcanzar el éxito académico que representa la aprobación del curso, lo que se denomina motivación extrínseca dado que es un estímulo externo al estudiante. Sin embargo, si logramos que los

mismos sientan motivación intrínseca por hacerse de los conocimientos que se impartirán en el curso y desarrollar las competencias que se esperan como objetivo del mismo estaremos contando con las condiciones para que se produzca, realmente, un aprendizaje significativo.

Uno de los objetivos, o el principal, de la educación superior es ayudar a los estudiantes a desarrollar al máximo sus capacidades y habilidades, por lo tanto es necesario lograr que los mismos asuman la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, incluida la instancia de evaluación del mismo. Es importante que el estudiante se involucre en la fase de evaluación que es propia del proceso educativo rompiendo la posición que “es un problema del docente” y él es quien “padece” la evaluación. Un camino para alcanzar este objetivo es involucrar a los estudiantes en actividades de autoevaluación que los orienten e informen respecto de cómo se está dando su aprendizaje y cuan cerca o lejos está de los objetivos que debiera estar alcanzando o las competencias de las que debiera disponer a determinada altura del proceso.

La ventaja de involucrar al estudiante en actividades de autoevaluación es que este tipo de evaluación involucra al aprendizaje significativo. Cuando realizamos las evaluaciones tradicionales, el estudiante estudia y se prepara tratando de retener aquello que podrá estar presente en la evaluación. La actividad tiene el solo objetivo de superar una barrera sin importar si logra apropiarse de ese conocimiento y desarrollar las competencias para la aplicación del mismo. La meta es recordar y aplicar de manera tal de superar la barrera de la evaluación. En instancia de autoevaluación, al desaparecer el docente calificador, el estudiante está autoevaluando el grado de apropiación que logró hasta ese momento, que realmente aprehendió de lo que se trabajó en el curso.

De las diversas definiciones que existen respecto de lo que se entiende por competencia, principalmente en el ámbito educativo dado que el término surge en el ámbito laboral, tomaremos la definición dada por Carlos Cullén:

Las competencias son complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas. (Carlos Cullén, 1996)

Al mismo tiempo, los beneficios de la autoevaluación aplicada al proceso de aprendizaje, radica en dos aspectos principales: incentiva en el estudiante el análisis de los resultados que logró alcanzar y detectar sus puntos débiles y fuertes de manera tal de orientar sus esfuerzos. (Santos y Matas; 2007).

También debemos considerar, tal como lo plantea Lucía Malbernat, que las instituciones de educación superior hay impulsado durante los últimos años la incorporación de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC's) como soporte a sus actividades académicas preparando a los estudiantes para acceder al conocimiento y producirlo en un ámbito que sea coherente con la realidad en que viven. (Malbernat; 2011). Difícilmente una institución de educación superior no cuenta hoy con una plataforma educativa que le permita implementar actividades mediadas por las TIC's para que sus estudiantes puedan interactuar con materiales, actividades, sus compañeros de curso y hasta los propios docentes de manera sincrónica o asincrónica.

Desde esta perspectiva, de la autoevaluación en los procesos educativos y la evaluación de competencias, es que modificamos la estrategia pedagógica que aplicamos en la asignatura Sistemas de Información I, correspondiente a la carrera de Licenciatura en Sistemas de Información que ofrece la Universidad Nacional de Luján (UNLu).

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.

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 (Ciudad autónoma de Buenos Aires 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 de 1.847 estudiantes.

Para el caso particular de este trabajo, nos situamos en la carrera de Licenciatura en Sistemas de Información. Esta carrera fue creada en el año 2003 producto de la modificación del plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Análisis de Sistemas que se ofertaba desde el año 1990.

La carrera integra la nómina del artículo 43° de la Ley de Educación Superior, Ley 24.521, y por consiguiente fue acreditada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria mediante Resolución N° 833/2013.

La Actividad Académica

Nuestra experiencia particular, en el marco de la carrera de Licenciatura en Sistemas de Información de la UNLu, se desarrolla en la asignatura Sistemas de Información I. Esta actividad académica pertenece al primer cuatrimestre del segundo año del plan de estudios. Tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen competencias para aplicar el enfoque sistémico al estudio de organizaciones, de manera tal que sean capaces de describir los requisitos para un producto de software de manera formal. La especificación de requisitos, es el documento que dará origen al proceso de la ingeniería de software, proceso cuya finalidad es la producción y puesta en operación de una aplicación informática, en este caso particular, en ambientes organizacionales.

Integramos el equipo docente de esta asignatura desde hace más de 20 años durante los cuales se fueron adecuando los contenidos a los avances en este sub campo de la informática y aplicando diferentes estrategias educativas de manera tal de mejorar el rendimiento académico de quienes cursan esta actividad académica.

Esta actividad académica requiere de los estudiantes que desarrollen la capacidad de abstracción necesaria para modelar situaciones organizacionales mediante diferentes técnicas, de manera tal de poder contar con la información detallada de los procesos organizacionales a los que se pretende aplicar las tecnologías de la información y la comunicación. Por este motivo, la misma tiene previsto que el 60%

de las actividades sean de carácter práctico dado que resulta indispensable el desarrollo de competencias para modelar dichas situaciones organizacionales que darán origen a la especificación de requisitos del software.

Durante los últimos años, específicamente hasta el año 2015, fijamos como requisito indispensable para la aprobación del curso la entrega obligatoria, por parte de cada estudiante, de al menos el 75% de los trabajos prácticos obligatorios. De esta manera, pretendíamos que el estudiante de cuenta de su labor más allá de la presencia o no en las clases teóricas o prácticas. La contrastación de estos trabajos prácticos con las evaluaciones parciales, nos permitía indagar respecto de los problemas de aprendizaje que podrían justificar el desempeño del estudiante en la instancia de evaluación y desarrollar una devolución para el proceso evaluativo acorde a cada estudiante en particular.

Es importante señalar, que trabajamos con grupos reducidos de estudiantes, comisiones de entre 25 y 45 estudiantes, dado que la tasa de abandono temprano de esta carrera, aquel que se produce durante el primer año, es superior al 58% de la matrícula.

Durante el año 2015, en instancia de planificación de las actividades para el año 2016, nos propusimos modificar el requisito de entrega de trabajos prácticos obligatorios reemplazándolo por actividades de autoevaluación, las que implementaríamos mediante la Plataforma Educativa de que dispone la UNLu, de manera tal que los estudiantes debieran cumplir estas evaluaciones como parte de las actividades obligatorias que son requisito para cumplir con el régimen de asistencia.

La Propuesta

La asignatura Sistemas de Información I, forma parte del primer cuatrimestre del segundo año del plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Sistemas de Información de la UNLu. En esta actividad académica los estudiantes deben desarrollar competencias para aplicar el enfoque sistémico al estudio de organizaciones, de manera tal que sean capaces de describir los requisitos para un producto de software de manera formal. La especificación de requisitos, es el documento que dará origen al proceso de la ingeniería de software, proceso cuya finalidad es la producción y puesta en operación de una aplicación informática, en este caso particular, en ambientes organizacionales.

Los estudiantes trabajan con textos que describen situaciones reales en ambientes organizacionales, a los que denominamos “notas de relevamiento”. Deben analizar los procesos que se describen y modelarlos identificando las relaciones del sis-

tema en estudio con las entidades externas al mismo, las entradas y salidas de información y la transformación que se produce en la misma, para transformar las entradas en las salidas. Esta tarea de modelado requiere que el estudiante vaya desarrollando la competencia de identificar los distintos tipos de estímulos que producen que se activen procesos organizacionales, identificando los controles, registros y productos que se producen en los mismos. En nuestra experiencia, el desarrollo de esta competencia requiere de práctica y resolución de casos los cuales deben organizarse de manera tal que incrementen la complejidad y vayan mostrando las distintas alternativas funcionales que pueden darse en ambientes organizacionales. Por esta característica, los estudiantes se encuentran con la dificultad que no pueden superar las instancias de evaluación “estudiando” dado que de no haber dedicado el tiempo suficiente a la resolución y discusión de los casos prácticos, la curva de aprendizaje para el desarrollo de esta competencia convierte casi en imposible la posibilidad de prepararse unos días previos a la instancia de evaluación.

Por este motivo, es que veníamos aplicando la entrega de trabajos prácticos de manera obligatoria, para mostrar a los estudiantes la necesidad de aplicar tiempo y esfuerzo a la realización de los trabajos prácticos durante el desarrollo del curso. Sin embargo, la entrega la realizaban al finalizar el curso y solo servían para poder explicar el desempeño del estudiante en la instancia de evaluación. Resultaba extemporáneo para incidir en su avance dado que en caso de requerirlos durante el desarrollo del curso encontrábamos que los que resolvían los trabajos los pasaban a sus compañeros para que pudieran cumplir con el requisito.

Durante el año 2015, determinamos cuales eran las competencias que debían disponer los estudiantes al terminar cada semana de clase. Para ello definimos el objetivo de cada clase de seis horas (más allá que se desarrollan en dos días por semana de 3 horas cada uno) y para cada objetivo definimos que competencia debería haber desarrollado el estudiante de haberse alcanzado ese objetivo. Luego desarrollamos casos prácticos en los cuales buscamos identificar si el estudiante disponía o no de la competencia que nos permitía dar por alcanzado el objetivo.

Semana	Actividad	Competencia a desarrollar	Actividad de Auto-evaluación
1	Desarrollo Unidad 1 – Sistemas y Organizaciones. Descripción de los distintos sistemas organizacionales por tipo de organización.	Capacidad para identificar operaciones primarias y secundarias de una organización en función de su objetivo	Describir objetivos organizacionales y tener que definir si ciertos subsistemas involucran operaciones Primarias o Secundarias

Tabla 1: Ejemplo de Planificación para la Primera semana de Clases

La Tabla 1, muestra un ejemplo de actividad de autoevaluación planteada para la primera semana, en función del objetivo en términos de competencia a desarrollar por los estudiantes. En total pudimos definir 6 para la primera implementación, durante el año 2016, que abarcaron la primera parte del curso comprendiendo la totalidad de los temas involucrados en la primera evaluación parcial. Las actividades eran puestas a disposición de los estudiantes una vez concluida la clase en que terminábamos de desarrollar las actividades previstas para el logro de cada objetivo o “punto de control”. El estudiante dispone de una semana para realizar la actividad de autoevaluación dado que luego la Plataforma Educativa la desactiva y ya no puede realizarla.

Cumplir con estas actividades fue utilizado como el régimen de asistencia que establece el Régimen General de Estudios de la UNLu, por lo cual quien no cumpliera el 75% de las actividades de autoevaluación no cumpliría con el requisito de asistencia mínima y quedaba en condición de Libre en la cursada.

Los estudiantes se encuentran habituados al uso de la Plataforma Educativa dado que desde el primer año de la carrera la utilizan para descarga de materiales, foros y correo con los docentes. No obstante, encontramos que era la primera experiencia que tenían de utilizarla como herramienta de autoevaluación. Detectamos inconvenientes de implementación o uso solo con 2 estudiantes sobre un total de 30 que realizaron las actividades de autoevaluación (6,6%).

Los estudiantes completan la actividad de autoevaluación y la plataforma les indica la calificación obtenida y la corrección de cada una de las acciones que incluía la autoevaluación. Una vez cerrada la misma, el estudiante podía visualizar la explicación o justificación de su corrección dado que para cada respuesta incorrecta se desarrolló la explicación de los motivos por los cuales esa opción no era adecuada.

Cabe señalar, que en la primera clase, cuando se describen los objetivos, contenidos y modalidad de la asignatura, se explicó que las actividades de autoevaluación no eran tenidas en cuenta para la calificación ni serían utilizadas por los docentes para efectuar devoluciones a los estudiantes, salvo de manera particular y ante la consulta expresa. Pasada la primera de las actividades, los estudiantes vieron que no se utilizaba ni el contenido ni el resultado de la actividad de autoevaluación para el trabajo en clase y comenzaron a consultar de manera particular cuando tenían inquietudes respecto de su trabajo.

El curso del primer cuatrimestre del año 2016 se integró con 34 estudiantes inscriptos, de los cuales 30 completaron al menos una de las actividades de auto-

evaluación (Los 4 restantes no se presentaron a cursar la asignatura teniendo condición final Ausente).

La tasa de respuesta de las autoevaluaciones tuvo cierta variación, dado que no todos los estudiantes completaron la totalidad de las evaluaciones.

Cantidad de Actividades	Número de Estudiantes	Tasa de Respuesta
6	20	66,6%
5	5	16,6%
4	4	13,3%
3	1	3,5%

Tabla 2: Cantidad de Actividades Realizadas por Estudiante

La Tabla 2, muestra que el 66,6% de los estudiantes realizó la totalidad de las actividades de autoevaluación y casi el 30% de los restantes entre 5 y 4 actividades. Solo uno de los estudiantes no logró completar el 75% de las actividades de autoevaluación requerido para cumplir con el régimen de asistencia obligatoria, sin embargo el mismo no se presentó a ninguna de las evaluaciones parciales. Esto muestra que el número de actividades planteadas, así como el período que se determinó para que los estudiantes cumplan con las mismas, no resultó una barrera que obstaculizó el tránsito de los estudiantes por la actividad académica.

Los Resultados

Las actividades de autoevaluación abarcaron solo la primera parte de la asignatura, todas las unidades que integran la primera evaluación parcial, dado que no llegamos a desarrollar actividades de autoevaluación por competencias que abarcaran la totalidad del programa de la asignatura. Sin embargo, esto nos permitió evaluar el rendimiento de los estudiantes en la primera y segunda evaluación parcial dado que la única diferencia que se produjo respecto de la modalidad implementada en los años anteriores fueron estas actividades de autoevaluación para la primera mitad del curso.

El nivel de dificultad de las evaluaciones fue similar al que se aplicó en años anteriores dado que el equipo docente no se ha modificado durante los diez últimos años y siempre nos planteamos que la evaluación indague respecto de aquellas competencias que entendemos deben disponer a ese momento del desarrollo del curso los estudiantes.

Para nuestra sorpresa, y primera vez desde que nos encontramos a cargo del curso, como ya señalamos desde hace más de 20 años, la tasa de aprobación del primer parcial fue del 100%. La escala de calificaciones que aplica la UNLu es entre 0 y 10 y para considerar aprobada una evaluación parcial se debe alcanzar, al menos, 4 puntos de calificación. La puntuación de la evaluación se determina de manera tal que para obtener 4 puntos se deben lograr el 60% de los objetivos de evaluación de la misma.

La distribución de calificaciones para los 28 estudiantes que se presentaron a la evaluación fue la siguiente:

Calificación Obtenida	Número de Estudiantes	%
10	2	7,1%
9	7	25,0%
8	6	21,4%
7	4	14,3%
6	3	10,7%
5	4	14,3%
4	2	7,1%

Tabla 3: Distribución de Calificaciones del Primer Parcial

La Tabla 3 muestra que más del 67% de los estudiantes alcanzaron una calificación de 7 o más puntos, lo que indica que alcanzaron al menos el 80% de los objetivos de evaluación que comprendían el examen y solo 2 estudiantes llegaron solo al 60% de los objetivos obteniendo una calificación de 4 puntos.

Dado que implementamos esta modificación en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, analizamos la correlación entre la calificación obtenida en la evaluación parcial y el resultado de las actividades de autoevaluación, de manera tal de verificar si quienes tuvieron buen desempeño en las autoevaluaciones lograron las mejores calificaciones. El coeficiente de correlación de Pearson no da valores significativos entre la calificación obtenida y la cantidad de actividades de autoevaluación que contestó el estudiante de manera correcta. Podría inferirse que las actividades de autoevaluación por competencias no servirían como predictoras del resultado que obtendrá el estudiante en la evaluación parcial. Claro está que las condiciones en que se realizan ambas actividades es bien diferente así como el tipo de actividad que debe realizar el estudiante al haberse mediado las autoevaluaciones mediante las tecnologías de la información y comunicación.

Comparamos entonces el resultado obtenido en esta primera evaluación parcial, comparado con la misma evaluación de los años anteriores:

Primera Evaluación Parcial	2013	2014	2015	2016
Aprobados	20	28	16	28
Desaprobados	15	5	3	0
Ausentes	8	8	6	6
TOTAL de inscriptos	43	41	25	34
% Aprobados de los que rindieron	57,1%	84,8%	84,2%	100,0%
% Desaprobados de los que rindieron	42,9%	15,2%	15,8%	0,0%
% Ausentes	18,6%	19,5%	24,0%	17,6%

Tabla 4: Resultado Primera Evaluación Parcial 2013-2016

La Tabla 4, muestra que la cantidad de estudiantes que rindieron la primera evaluación durante los últimos años fue equivalente, en el orden de los 20 a 35 estudiantes. La mayor tasa de aprobación para esta evaluación había sido del 84%, pasando este año a alcanzar el 100%. La tabla muestra que el porcentaje de ausentes también disminuyó este año, lo que podría haber explicado la alta tasa de aprobación dado que un número importante de ausente podría haber influido sobre la tasa de aprobación.

Durante la segunda mitad del curso, los estudiantes tuvieron que presentar los trabajos prácticos de carácter obligatorio, tal como hicimos en los años anteriores, dado que no preparamos actividades de autoevaluación por competencias. Mostramos entonces el resultado obtenido para la segunda evaluación parcial:

Calificación Obtenida	Número de Estudiantes	%
10	0	0,0%
9	6	21,4%
8	3	10,7%
7	4	14,3%
6	4	14,3%
5	2	7,1%
4	3	10,7%
Desaprobado	6	21,4%

Tabla 5: Distribución de Calificaciones Segundo Parcial

La Tabla 5, muestra que el 21,4% de los estudiantes desaprobaron la segunda evaluación parcial y algo más del 46% alcanzó una calificación al menos de 7 puntos. Son notorias las diferencias de rendimiento del mismo grupo de estudiantes, dado que estuvieron presentes los mismos que lo hicieron a la primera evaluación, los 28 estudiantes.

Comparamos entonces el resultado de esta segunda evaluación con los años anteriores:

Segunda Evaluación Parcial	2013	2014	2015	2016
Aprobados	19	23	13	22
Desaprobados	13	3	2	6
Ausentes	11	15	10	6
TOTAL de inscriptos	43	41	25	34
% Aprobados de los que rindieron	59,4%	88,5%	86,7%	78,6%
% Desaprobados de los que rindieron	40,6%	11,5%	13,3%	21,4%
% Ausentes	25,6%	36,6%	40,0%	17,6%

Tabla 6: Resultado Segunda Evaluación Parcial 2013-2016

La Tabla 6, muestra que el resultado de la segunda evaluación fue equivalente al de los años anteriores, con una tasa de desaprobación del 21,4%, algo superior al 2014 y 2015 pero inferior a la que se dio en el 2013 y menor cantidad de ausentes que los años anteriores.

Conclusiones

Más allá que cada grupo de estudiantes es particular, así como cada individuo es un ser único e irrepetible y su capacidad o dificultad para comprender diversas cuestiones o apropiarse de determinadas competencias varía, nos resultó llamativo que la totalidad de los estudiantes que se presentaron a la primera evaluación parcial la aprobaran, justamente habiendo modificado la estrategia pedagógica durante esa parte del curso.

Durante la instancia de recuperación, de la que participaron la totalidad de los estudiantes que desaprobó la segunda evaluación parcial, tuvimos una charla con cada uno consultándoles respecto de a que atribuían la diferencia de rendimiento que habían tenido entre ambas evaluaciones. De los 6 estudiantes, 4 hicieron referencia a que sentían que las actividades de autoevaluación los habían obligado a dedicar tiempo de análisis y reflexión de lo trabajado en clase o en las actividades prácticas de esta asignatura y que al no tener esa obligación para el segundo parcial estudiaron antes del mismo como lo hacen para las demás asignaturas. Otro de los consultados alegó problemas de índole personal, que le habían obstaculizado la preparación adecuada para la evaluación y el último distracción el día de la evaluación.

Efectuamos la revisión de los trabajos prácticos que entregaron quienes desaprobaron la segunda evaluación parcial, y encontramos que no llegaron a realizar todos los de carácter obligatorio, si bien presentaron el 75%, y una cantidad importante estaban resueltos de manera incompleta o sin la revisión posterior a la resolución en clase.

Creemos que la estrategia de haber implementado las actividades de autoevaluación obligatorias y que las mismas apunten a evaluar competencias y no cuestiones que los estudiantes pueden resolver recurriendo a la bibliografía o las guías de estudio ha favorecido el aprendizaje significativo por parte de los estudiantes que cursaron durante el primer cuatrimestre de 2016 la asignatura Sistemas de Información I.

Sabemos que el proceso de apropiación de conocimiento y desarrollo de competencias es de carácter incremental y requiere de la afectación del tiempo, esfuerzo y motivación necesarios para que el aprendizaje se lleve a cabo. Las actividades de autoevaluación obligatorias evitaron que el estudiante dedique solo el momento anterior a la evaluación parcial a realizar el esfuerzo de comprensión y reflexión que son necesarios para la relación entre los saberes de que dispone y los que está incorporando en ese momento. Esta estrategia podría haber favorecido el aprendizaje significativo por parte de los estudiantes.

También entendemos que sin la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación sería imposible realizar actividades de este tipo dado que a medida que aumenta la cantidad de estudiantes que asisten al curso debe aumentar la cantidad de docentes afectados a las correcciones y las devoluciones necesarias para que se produzca el aprendizaje. Por otra parte, la instancia de devolución interpersonal incorpora el problema de la comprensión y barreras psicológicas que pueden darse entre el estudiante y el docente que hace la devolución.

Hemos desarrollado, para el curso del año 2017, actividades de autoevaluación para la segunda parte del curso esperando alcanzar resultados similares a los del año anterior. Esperamos evaluar los resultados en ambas evaluaciones parciales y ver si logramos mejoras en la segunda instancia de evaluación. Por otra parte, trabajando con otro equipo docente, estamos elaborando actividades de autoevaluación por competencias para implementar en cursos más numerosos en los cuales se dificulta aún más la tarea de seguimiento o corrección de actividades de manera personalizada. Planificamos la implementación para el año 2018, en cursos que atienden entre 600 y 800 estudiantes por cuatrimestre en comisiones de trabajo integradas entre 50 y 80 estudiantes.

Creemos que la implementación de actividades de autoevaluación, mediadas por las TIC's resultan de ayuda para mejorar el desempeño académico de los estudiantes y, por consiguiente, la retención de los mismos dada la alta relación que existe entre el rendimiento académico y el abandono de los estudios superiores.

Bibliografía

- Beneitone, P. E., César, G., Julia, M., Maida Marty, S., & Gabriela, W.** (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final, proyecto Tuning América Latina 2004-2007 (No. 281.8 BEN).
- Bernabe, I.** (2008). Las WebQuests en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desarrollo y evaluación de competencias con tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la universidad. TDR Tesis Doctorales en Red.
- Chrobak, R.** (1998), *Metodologías para lograr aprendizaje significativo*. Universidad Nacional de Comahue. Editorial EDUCO. Argentina
- Cullen, C.** (1996). El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. *Novedades Educativas*, 62, 20-23.
- García, E. C.** (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado (Vol. 4). Graó.
- Gallego, M. L. V.** (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24.
- Gimeno Santos, M., & Gallego Matas, S.** (2007). La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de psicología. *Revista de psicodidáctica*, (22), 7-28.
- Malbernat, L. R.** (2011). TICs en educación: competencias docentes para la innovación en pos de un nuevo estudiante. In VI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.
- Ramos, C. B.** (2007). La incidencia de las TICs en el fortalecimiento de hábitos y competencias para el estudio. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (23).

Apps para dispositivos móviles de comunicación en las ciencias básicas. Herramienta de transformación de las prácticas educativas

AMÍLCAR PEDRO ORAZZI

estructurarte2112@hotmail.com

Facultad de Arquitectura y Urbanismo UNLP

1.- Introducción

El objetivo es tener una mayor gestión sobre las regularidades funcionales de las situaciones de enseñanza y dotar a la enseñanza y el aprendizaje de nuevos enfoques y formas con la utilización de elementos que nos brindan las nuevas tecnologías, en este caso particular la utilización de Apps de dispositivos de comunicación móviles como herramienta didáctica.

La Cátedra Matemática a instrumentado a lo largo de estos últimos años la incorporación de dispositivos de comunicación móviles para la realización de actividades que van desde trabajos prácticos hasta seminarios, en esta ponencia en particular vamos a hacer referencia a dos actividades prácticas, una con la app mal math y la otra con la app math helper.

En la utilización de las Apps es el alumno quien construye el conocimiento a partir de las herramientas y pautas dadas por el profesor.

Toda situación didáctica comprende la intervención del profesor sobre la dupla alumno-medio con el objeto de hacer funcionar las situaciones didácticas y los aprendizajes que ellas provocan.

2.- Objetivos

Objetivos generales

- . Desarrollo de competencias por parte de los alumnos.
- . El uso de las aplicaciones del celular con fines didácticos, incentivando la imaginación, la creatividad y fomentando el adecuado uso dentro del aula.

Objetivos particulares

Utilizar la App Mal Math para la resolución de integrales y derivadas como herramienta matemática para el desarrollo del diseño arquitectónico.

Utilizar la App Math Helper Lite para la resolución de funciones, sistema de ecuaciones, matrices, vectores, geometría, representaciones gráficas, límites y teoría de probabilidades como herramienta matemática para el desarrollo del diseño arquitectónico.

3.- Análisis de la estrategia didáctica

Ante la propuesta de utilizar aplicaciones del celular como herramienta educativa, se plantearon los siguientes puntos para hacer una evaluación de la situación: definir al alumnado, su tecnología, sus gustos, usos, costumbres..., pensar en la elección del dispositivo y del número de dispositivos: tabletas o móviles, propios o no, por grupos o individual, la definición del tiempo de uso y concreción de las acciones curriculares: toda la jornada, por materias, por proyectos, etc. la delimitar el uso en el aula y la participación: cuándo, cómo, qué y quién, y la evaluación: del mismo modo cuándo, cómo, qué y quién.

4.- Fundamentación de la propuesta

La Cátedra de Matemática en el intento de definir las mejores estrategias y técnicas, los recursos más adecuados y las más apropiadas mediaciones para la mayor calidad de la docencia universitaria; se propone reformular las prácticas educativas innovando y experimentando lo que nos hace actuar de una u otra manera como profesionales de la educación superior.

En este caso la innovación está establecida por la utilización de las aplicaciones del celular como elemento didáctico, lo cual ha reformulado las prácticas áulicas.

5.- Participación de los alumnos

Parte de los componentes fundamentales de los procesos educativos tienen que ver con el compromiso de los estudiantes.

Su participación y permanencia en los procesos, aunque parezca obvio decirlo, es condición necesaria para su éxito. Aún más, las motivaciones de los estudiantes y su entusiasmo para ser parte de dichos procesos genera impactos positivos, no sólo en los posibles resultados de aprendizaje y desarrollo de determinadas competencias, sino en el clima de aprendizaje, en las expectativas de los actores y en los resultados de promoción de los estudiantes de un nivel a otro.

Estos procesos generan además dinámicas de cambio en las motivaciones y expectativas de los docentes, las que a su vez se retroalimentan con las de los propios estudiantes, generando el fortalecimiento de los vínculos en la generación de condiciones para el desarrollo de los aprendizajes.

Al incorporar las app en el proceso educativo intentamos que los alumnos se sientan más estimulados a la participación, motivarlos, entusiasmarlos para con esto lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje,

6.- Actividad áulica

Son 2 las actividades áulicas que se desarrollaron con las aplicaciones para celulares, la primera con la aplicación Mal Math y la segunda con la aplicación Math Helper Like.

A continuación desarrollaré cada actividad.

6.1.- Actividad con la aplicación para celular Mal Math

La aplicación Mal Math la vamos a utilizar para resolver integrales y derivadas, en ejercicios planteados dentro de un seminario.

6.1.1.- Protocolo de la actividad áulica

El seminario se realiza en una jornada única, la cual es designada y comunicada a los alumnos con 15 días de anticipación, siendo su asistencia por parte de ellos obligatoria. La cantidad máxima de alumnos por grupo es de 5.

Se requiere que por lo menos se disponga de un celular con la aplicación por grupo.

6.1.2.- Instructivo de descarga

La App Mal Math se descarga de forma libre y gratuita de Play Store.

La Play Store es una plataforma de distribución digital de aplicaciones para los dispositivos, así como una tienda en línea desarrollada y operada por Google. Esta plataforma permite a los usuarios navegar y descargar aplicaciones, juegos, música, libros, revistas y películas.

En caso que el alumno no haya podido realizarla por motivos de falta de conocimiento sobre el uso del celular, la descarga se realizará en el día del seminario con la asistencia de un docente.

La descarga solo dura unos pocos minutos, y el uso de la aplicación es inmediato.



Imagen de la pantalla del celular con la aplicación Mal Math

6.1.3.- Instructivo de uso de la aplicación

Se encuentra designado un docente el cual por medio de un power point, explica que la pantalla del celular se divide en dos partes, la inferior donde se encuentra un teclado numérico, que además posee los símbolos de las distintas funciones, potencias, radicación, logaritmos, etc. y la parte superior que es donde se visualiza lo que uno escribe, esto lo podemos observar en la imagen anterior.

El docente también da varios ejemplos para que el alumno comprenda como es su uso.

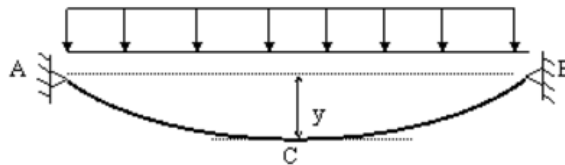
6.1.4.- Instructivo de la actividad Áulica

La actividad áulica comprende el desarrollo de ejercicios en donde el alumno parte de la resolución la debe realizar por medio de la aplicación, comprendiendo

los temas de integrales y derivadas. Una vez realizado el cálculo de los ejercicios por medio de la aplicación, se procederá a transcribir cada uno de los pasos de la resolución, agregando imágenes de las distintas etapas del desarrollo, por medio de capturas de pantalla, para ilustrar el uso de la aplicación.

Vamos a citar uno de los ejercicios del seminario, veremos su enunciado y muy brevemente su desarrollo, a los efectos de comprender como se utiliza la aplicación.

Enunciado del ejercicio: Sabiendo que las vigas de arriostramiento de una tenso estructura se encuentran separadas a una determinada distancia $L= 100$ m, sometidas a una carga uniformemente distribuida $w= 50\text{kN/m}$ y conociendo que la tensión admisible del acero es 1800 kN/mm^2 .



Hallar:

- 1.- El ángulo de inclinación de la viga de arriostramiento.
 - 2.- La longitud de la cuerda.
 - 3.- La tensión máxima a la cual está sometido el cable.
 - 4.- El área mínima de dicho cable.
- El alumno deberá realizar el cálculo del ángulo de inclinación de la viga de arriostramiento, como la longitud del cable por medio de la utilización de la aplicación.

Para el cálculo del ángulo de inclinación de la viga de arriostramiento se debe realizar la derivada de la función:

$$y = \frac{w \cdot x^2}{2H}$$

Esta derivada es la que el alumno la debe realizar con la aplicación.

Para el cálculo de la longitud de la cuerda deberá realizar la integral.

$$L = \int \sqrt{1 + \left(\frac{wx}{H}\right)^2} dx$$

A título ilustrativo se muestra una imagen de la aplicación con el desarrollo de una integral indefinida

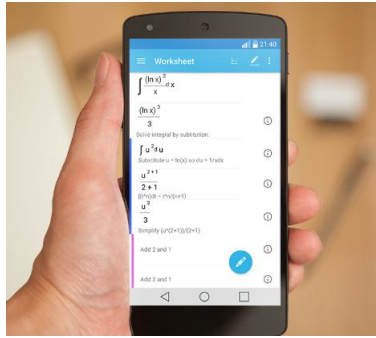


Imagen de la aplicación Mal Math en el desarrollo de una integral indefinida

6.1.5.- Evaluación

La evaluación del trabajo se realizará teniendo en cuenta la presentación, el contenido matemático y la destreza en el uso de la aplicación.

6.1.6.- Comentarios sobre la utilización de los conceptos de derivadas e integrales en otras ramas de las ciencias

El conocimiento de derivadas e integrales y la aplicación de esta app no se limitan solo a la utilización del análisis arquitectónico sino que también son aplicables en las distintas ramas de la ingeniería, medicina, economía, etc.

Por ejemplo las derivadas se utilizan en las siguientes ramas de la ingeniería:

Ingeniería electrónica: Estudio de circuitos eléctricos, ley de Ohm, calculo de consumo eléctrico, etc...

Ingeniería Industrial y Alimenticia: En el caso de industrias alimenticias para la transferencia y desarrollo de modelos matemáticos de cantidad de movimiento, de calor y de masa, cálculos de rendimiento y evaluación de la eficiencia de los procesos.

Ingeniería Química: Determinación de volúmenes, cálculos de cantidad de masa, leyes de los gases ideales, etc.

Ingeniería Civil: Relaciona las ecuaciones de las cargas estáticas con las ecuaciones de corte y de momento flector, ecuación de la elástica de deformación.

Ingeniería en sistemas: Se aplica por sobre todo al diseño de programas que involucren velocidades.

Ingeniería Mecánica y Física: cálculo de inercias, velocidades, aceleraciones, fuerzas externas e internas que actúan en un mecanismo, en la estática, inercia, comportamiento de energía térmica, flujo de calor.

Así podríamos mencionar utilidades que se dan a las derivadas en la medicina (muchas de las enfermedades pueden ser descritas por ecuaciones, en las que se estudian el crecimiento de bacterias o células malignas) o en la economía (la maximización de beneficios y la minimización de costos, optimizaciones).

Las integrales podemos citar en una forma más general que se utilizan es para el cálculo de áreas, volúmenes, ecuación de continuidad, cantidad de movimiento, ecuación de conservación de la energía, longitud de onda, en las distintas ramas de la ingeniería, en la medicina en el estudio de la velocidad de propagación de una enfermedad, velocidad de reacción de un medicamento, tasa de crecimiento poblacional de bacterias, la concentración en determinado tiempo de una mezcla, las fuerzas de los huesos, tensiones, presiones.

6.2.- Actividad con la aplicación para celular Math Helper Like

Esta aplicación se utiliza para resolver sistemas de ecuaciones, vectores, geometría, representaciones gráficas de funciones, etc...

A continuación veremos algunas capturas de pantalla ilustrando las utilidades de esta aplicación.

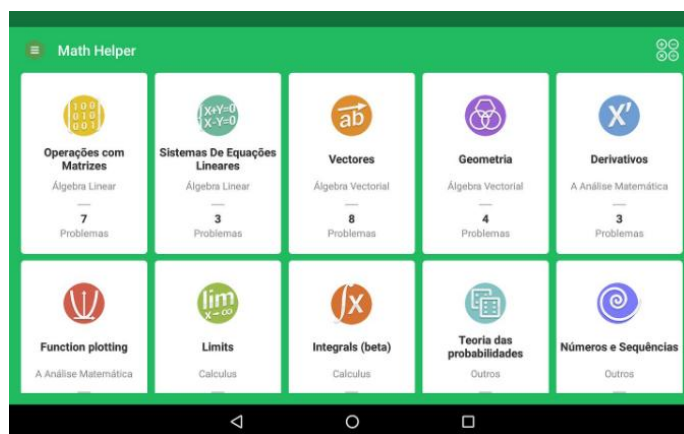
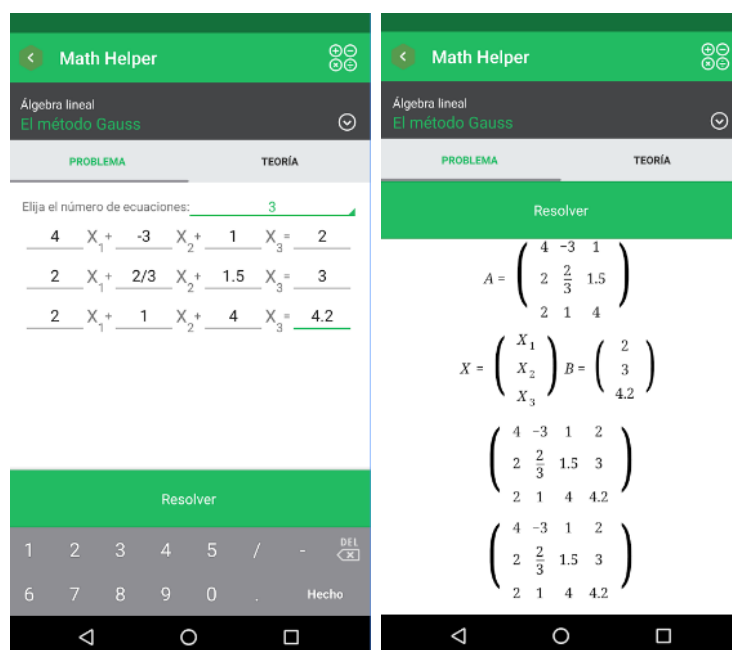
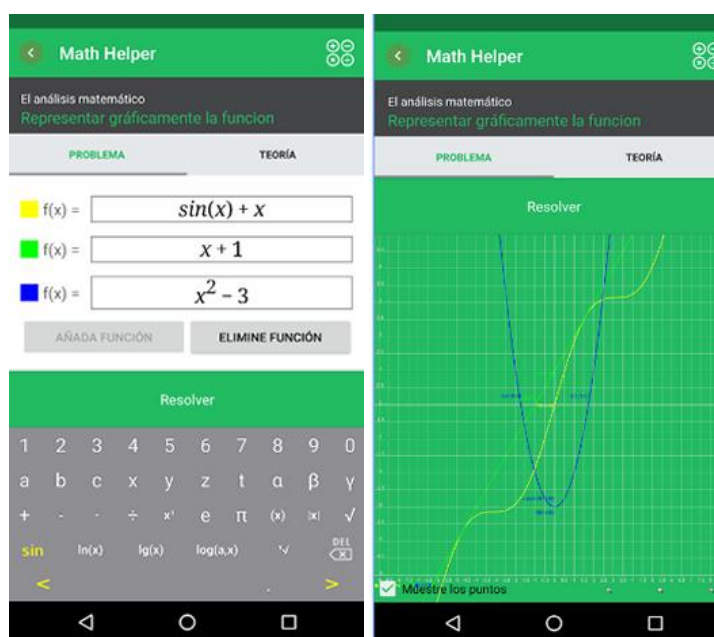


Imagen de las distintas utilidades que ofrece la aplicación Math Helper Like



Imágenes en la cuales se pueden apreciar la resolución de un sistema de ecuaciones de 3 variables por el método de Gauss.



Imágenes en la cuales se pueden apreciar la gráfica de 3 tipos de funciones distintas, una trigonométrica, una lineal y una cuadrática en un sistema de ejes cartesianos.

6.2.1.- Protocolo de la actividad áulica - Instructivo de descarga - Instructivo de uso de la aplicación

El protocolo de la actividad áulica, el instructivo de descarga y de uso de la aplicación es análogo al caso anterior, por lo cual para no ser repetitivo, continuare directamente con el instructivo de la actividad áulica.

6.2.2.- Instructivo de la actividad Áulica

Se utiliza la aplicación Math Helper Like en sistemas de ecuaciones, vectores, geometría, y representaciones gráficas de funciones.

En el ejercicio que se va a mostrar a continuación se va a utilizar la aplicación Math Helper para resolver un sistema de 3 ecuaciones con 3 incógnitas, como comentario previo mencionaré que el ejercicio siguiente como el anterior y los demás del seminario están orientados a un marco arquitectónicos, en este caso vamos a tratar una dosificación de hormigón, en la cual aparecen 3 variables que son las cantidades de agua, aglomerante y áridos, el ejercicio consiste en encontrar las cantidades de cada uno ellos para esa dosificación en particular.

Enunciado del ejercicio: Se pretende realizar una dosificación en la cual el 60% del agua, mas el 50% del aglomerante, representa el 30% del total de los componentes.

El 20% del agua mas el 60% del aglomerante mas el 60% de los áridos representa la mitad de todos los componentes. Hay 100 unidades más de aglomerantes que de agua. Hallar las cantidades respectivas de cada uno de los componentes de la dosificación.

Planteado la aplicación para resolver un sistema de 3 ecuaciones con 3 incógnitas.

A cada variable se le asignara una letra para el planteo de las ecuaciones.

Cantidad de agua -- x

Cantidad de aglomerante – y

Cantidad de áridos -- z

Sistema de ecuaciones.

$$\begin{cases} 3x + 2y - 3z = 0 \\ -3x + y + z = 0 \\ y = x + 100 \end{cases}$$

Resolvemos el sistema de ecuaciones por medio de la aplicación Math Helper, y de esta forma hallamos las cantidades de cada componente.

6.2.3.- Evaluación

La evaluación del trabajo se realizará teniendo en cuenta la presentación, el contenido matemático y la destreza en el uso de la aplicación.

6.2.4.- Comentarios sobre la utilización de los conceptos de derivadas e integrales en otras ramas de las ciencias

A continuación mencionaré las distintas aplicaciones que tienen los conceptos tratados en otras ramas de la ciencia, con esto quiero mostrar el potencial de utilidades que tiene la App Math Helper Like.

Los vectores se usan, en las distintas ramas de la ingeniería (ambiental, electrónica, hidráulica, mecánica, construcciones, etc.) para calcular el equilibrio de fuerzas, desplazamiento y movimiento de fluidos, calculo medio del viento, en la medicina en el estudio de las palancas producidas en las articulaciones, en la arquitectura para el análisis estructural de las fuerzas, en la Matemática, en la Física, etc.

Las ecuaciones se utilizan en las distintas ramas de la ciencia aplicada como la mecánica, la geometría, la estadística, la hidráulica, la economía, la ingeniería, la matemática, etc. La geometría tiene aplicaciones importantes en muchas disciplinas. Tiene una particular importancia en la arquitectura, ya que se utiliza para calcular el espacio, ángulos y distancias que tienen un interés inmediato para el diseño arquitectónico.

El arte utiliza la geometría para todo lo que tiene que ver con la profundidad espacial. Las ecuaciones de fractales son una rama de la geometría que tiene que ver con las dimensiones recursivas o autosimilares.

Las funciones son utilizadas en las distintas ramas de la ingeniería (química, civil, electrónica) en la física, en la astronomía, en la arquitectura.

7.- Conclusiones

La utilización de Apps como herramientas de enseñanza han tenido una aceptación masiva por parte de los alumnos, en donde encontraron nuevas formas de

asimilar los contenidos, esto lo vemos en los resultados muy positivos que han dado los trabajos prácticos y seminarios realizados con estas aplicaciones.

Como dato estadístico y de diagnóstico la cátedra durante el año lectivo realiza periódicamente encuestas en las cuales se le pide al alumno que opine sobre las nuevas herramientas implementadas, para tener un análisis de las situaciones lo más preciso posible.

Al encuestarlos sobre la utilización de las Apps Mal Math y Math Helper Like, los resultados fueron muy positivos, en primer lugar porque los alumnos descubrieron que el celular tiene utilidades más allá de lo referente a la comunicación, redes sociales o juegos y que es también una herramienta para el desarrollo de actividades académicas.

En segundo lugar los alumnos mencionaron que les sorprendieron la rapidez y eficiencia de los resultados, concluyendo en que es una herramienta que optimiza las prácticas.

En tercer lugar, por nuestra parte hemos observado que el interés por parte de los alumnos en la utilización de las apps ha sido muy grande, lo cual ha generado que las apps sean un elemento de captación de atención, motivación y participación de los alumnos.

El uso de los dispositivos móviles de comunicación ha implicado modificar sustancialmente las prácticas de enseñanza, en este caso con la incorporación de nuevos trabajos prácticos.

Las oportunidades de acceso y construcción del conocimiento que se ofrecen han implicado un aprovechamiento eficaz e integral, el desarrollo de nuevas prácticas de gestión educativa y el despliegue de nuevas estrategias y metodologías pedagógicas.

Este es un ámbito importante de innovación, en el que el desarrollo de iniciativas juega un importante rol catalizador.

La conexión de las prácticas de enseñanza y aprendizaje con la experiencia que creciente y cotidianamente tienen los estudiantes con ambientes digitales, multimediales e interactivos, hace de este componente un elemento de gran relevancia para conectar los proyectos y los resultados esperados.

Bibliografía

Castell, M.; Fernandez-Ardevol, M.; Linchuan Qiu, J.; Sey, A. (2006): "Comunicación móvil y sociedad: una perspectiva global". Barcelona: Ariel, Fundación Telefónica.

Morales, M. (2010): "Dispositivos móviles al servicio de la educación". Disponible en: http://www.elearningsocial.com/article.php?article_id=411__ (Consultado el 27-04-2012)

Implementación de tecnología digital en el sistema educativo universitario

AMÍLCAR PEDRO ORAZZI

estructurarte2112@hotmail.com

Facultad de Arquitectura y Urbanismo - Universidad Nacional de La Plata

1.- Introducción

La matemática es una organización dinámica, ya que los procedimientos generan nuevos problemas y apelan a nuevos resultados que a su vez conllevan abordar y plantear nuevas estrategias, en este caso particular la utilización de nuevas herramientas bajo la utilización de recursos tecnológicos. La propuesta tiene en cuenta que el aprendizaje de la matemática trascienda los tiempos áulicos, adecuando estos, a los tiempos que el alumno necesite y disponga.

2.- Marco Teórico

Para elaborar cualquier propuesta didáctica en matemática debe reconocerse que: Aprender es un proceso continuo. Se aprende a partir de conocimientos y de esquemas de percepción, de acciones anteriores, de dudas y aún de errores. El conocimiento se adquiere a través de diversos procesos intelectuales vinculados a acciones y que producen resonancia afectiva. El conocimiento que se posee nunca es completo ni acabado. Desde una perspectiva constructivista se apunta a un proceso de aprendizaje apoyado en la acción del alumno a quien se estimula a reorganizar y ampliar sus conocimientos previos. Ausubel afirma que el aprendizaje debe ser significativo, lo que implica la existencia de una estructura cognitiva que le permite al que aprende relacionarse de una manera sensible con una idea. Esta significatividad se da de dos maneras distintas: respecto a la coherencia con los contenidos en íntima relación con la disciplina estudiada y respecto del desarrollo de las jerarquías de conocimiento del alumno. El propósito de esta obra es que el docente desarrolle una labor de enseñanza que brinde al alumno la posibilidad de descubrir para lograr una comprensión relacionada, proponiendo situaciones que se transformen en problemas por resolver, entendiéndose por problema: “toda situación

con un objetivo por lograr, que requiera del sujeto una serie de acciones u operaciones para obtener una solución de la que no se dispone en forma inmediata, obligándolo a engendrar nuevos conocimientos, modificando los que hasta ese momento poseían....” (Brousseau)

Se deben tener en cuenta las posibilidades de los alumnos, lo que es capaz de hacer por sí mismos y lo que pueden lograr con la ayuda de un material extra áulico. Así el aprendizaje se transforma en significativo cuando no es arbitrario ni confuso, es pertinente, relacionable y cuando se logra que cada alumno esté motivado para aprender, de manera que lo que aprende se transforme en funcional. La construcción de un concepto no sólo debe permitirle arribar a una definición del mismo, sino también reconocer los tipos de problemas que dicho concepto le permiten resolver, es decir buscar las limitaciones y alcances del mismo como modelo. Se debe distinguir desde un principio que existen diferencias entre los siguientes aspectos: la matemática en sí misma, las prácticas sociales de enseñar y aprender matemática, la didáctica de la matemática y la matemática a nivel Universitario. Todos estos aspectos, aunque guarden entre sí estrechas relaciones, no forman parte de los mismos cuerpos del conocimiento.

Según Brousseau (1993, pág. 1) “La didáctica de la matemática estudia las actividades didácticas que tienen por objeto la enseñanza, evidentemente en lo que ellas tienen de específico, de la matemática”.

Para Rodino y Batanero (1.996, pág. 18): “La Didáctica de las Matemáticas estudia los procesos de enseñanza / aprendizaje de los saberes matemáticos- en los aspectos teóricos-conceptuales y de resolución de problemas- tratando de caracterizar los factores que condicionan dichos procesos. Se interesa por determinar el significado que los alumnos atribuyen a los términos y símbolos matemáticos, a los conceptos y proposiciones, así como la construcción de estos significados como consecuencia de la instrucción”. Chevallard, Bosch y Gascón (1997, pág. 60) señalan: “Didáctica de las matemáticas es la ciencia del estudio y de la ayuda al estudio de las matemáticas. Su objetivo es llegar a describir y caracterizar los procesos de estudio – o procesos didácticos- de cara a proponer explicaciones y respuestas sólidas a las dificultades con que se encuentran todos aquellos (alumnos, profesores, padres, profesionales, etc.) que se ven llevados a estudiar matemáticas o a ayudar a otros a estudiar matemáticas”. Para enseñar matemática se requiere de un sólido dominio científico y también se debe poder hacer uso de aquellas nuevas herramientas tecnológicas que existen hoy en día, desde la utilización de softwares, vista de videos educativos, tutoriales o videos de experiencias desde el marco de la observación y descubrimiento de la matemática en la vida cotidiana, con el objetivo de

favorecer y enriquecer el proceso de aprendizaje. La premisa fundamental de esta disciplina es el estudio de los procesos de transmisión, adquisición y construcción de los diferentes contenidos matemáticos en la situación de enseñanza y aquí se involucra a la enseñanza de la matemática en todos los niveles. La didáctica de la matemática se propone describir y explicar los fenómenos relativos a las relaciones entre enseñanza y aprendizaje del saber matemático.

3.- Desarrollo del trabajo

El objetivo es tener una mayor gestión sobre las regularidades funcionales de las situaciones de enseñanza y dotar a la enseñanza y el aprendizaje de nuevos enfoques y formas con la utilización de elementos que nos brindan las nuevas tecnologías, se deben entender que el aprendizaje de la matemática tiene su propia psicología, como así también los alumnos que hoy trascurren los primeros años de una carrera universitaria teniendo una psicología propia con respecto a la utilización de elementos o recursos informáticos, cabe citar que ellos son nativos informáticos. La materia matemática en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de La Plata se dicta en los dos primeros años de la carrera, en donde los alumnos tienen edades que oscilan entre 18 y 20 años. Es el alumno quien construye el conocimiento a partir de las herramientas y pautas, dadas por el profesor. Toda situación didáctica comprende la intervención del profesor sobre la dupla alumno-medio con el objeto de hacer funcionar las situaciones didácticas y los aprendizajes que ellas provocan. Esta intervención recibe el nombre de *devolución* de una situación fundamental. El profesor induce a que el alumno se apropie, responsabilice y haga suya una situación didáctica, para ello se le presenta al alumno el nuevo material didáctico y este debe asumir la responsabilidad de su utilización.

El objetivo de la Cátedra, es que los estudiantes desarrollen competencias, para evaluarla críticamente y para discutirla desde el punto de vista científico y metodológico. Durante el transcurso de la planeación y el desarrollo de la propuesta didáctica de utilización de material digital, no deben descuidarse los objetivos y competencias, para retroalimentar y readecuar la estrategia si se hace necesario. Luego una forma de garantizar las mejores actividades es que sean factibles, y profundizarlas de antemano. De igual forma es importante pensar las actividades que resulten un reto para el estudiante, sus niveles de exigencia y los prerrequisitos para aportar en los procesos de autoformación.

4.- Experiencia educativa

El uso de las material digital utilizando las nuevas tecnologías implica la expectativa razonable de que ellas permitirán una modificación sustantiva de las prácticas de enseñanza por parte de los docentes, y de las prácticas de aprendizaje de los estudiantes. Las oportunidades de acceso y construcción del conocimiento que se ofrecen implican, para su aprovechamiento eficaz e integral, el desarrollo de nuevas prácticas de gestión educativa, el despliegue de nuevas estrategias y metodologías pedagógicas. Este es un ámbito importante de innovación, en el que el desarrollo de iniciativas juega un importante rol catalizador. La conexión de las prácticas de enseñanza y aprendizaje con la experiencia que creciente y cotidianamente tienen los estudiantes con ambientes digitales, multimediales e interactivos, hace de este componente un elemento de gran relevancia para conectar los proyectos y los resultados esperados.

5.- Participación de los alumnos

Parte de los componentes fundamentales de los procesos educativos tienen que ver con el compromiso de los estudiantes. Su participación y permanencia en los procesos, aunque parezca obvio decirlo, es condición necesaria para su éxito. Aún más, las motivaciones de los estudiantes y su entusiasmo para ser parte de dichos procesos genera impactos positivos, no sólo en los posibles resultados de aprendizaje y desarrollo de determinadas competencias, sino en el clima de aprendizaje, en las expectativas de los actores y en los resultados de promoción de los estudiantes de un nivel a otro. Estos procesos generan además dinámicas de cambio en las motivaciones y expectativas de los docentes, las que a su vez se retroalimentan con las de los propios estudiantes, generando el fortalecimiento de los vínculos en la generación de condiciones para el desarrollo de los aprendizajes.

6.- Recursos Humanos

Formación docente: Formación inicial y en servicio asociada a la adopción, adaptación y actualización de contenidos curriculares y prácticas.

Competencias generales: Iniciativas de capacitación para la adquisición y/o certificación de destrezas generales en el uso de herramientas informáticas, formación básica y herramientas de productividad y comunicación.

Uso educativo: iniciativas de entrenamiento y formación asociadas al uso específico de herramientas informáticas con fines y en contextos educativos.

Apoyo Pedagógico: esfuerzos para proveer apoyo pedagógico y seguimiento para los participantes, orientándolos o desarrollando tutorías en servicio para la implementación de las actividades propuestas.

Todos los antecedentes pertinentes al desempeño de los docentes, respecto de los objetivos de aprendizaje: formación, horas dedicadas, tasa de alumnos por profesor, salarios, evaluación de desempeño, incentivos, etc.

7.- Desarrollo Curricular

Trabajo que se desarrolla para conectar las metas de aprendizaje con los objetivos asociados al uso del material digital. Incluye la incorporación del material digital en la currícula, su inclusión como destreza o contenido transversal o vertical, las metas de aprendizaje propuestas específicamente en su manejo por parte de los actores. Organización de los aprendizajes. Las formas en que se estructuran y organizan las actividades de aprendizaje (didáctica), incluyendo la forma en que se desarrolla de la currícula, la frecuencia de uso y las estrategias para la gestión del conocimiento.

8.- El video como herramienta educativa

El video comienza en la década del 60 como herramienta de la televisión, y en poco tiempo se generaliza su uso sobre muchos campos como, cultura, entretenimiento, deporte, información, cine, política y enseñanza. La informática, más precisamente ha expandido a ritmo exponencial el uso del video a través de YOUTUBE, GOOGLE, etc., como así también a través de las redes sociales como Facebook, y específicamente en la enseñanza a través de páginas confeccionadas para tal fin. Sabemos que esta generación ha incorporado el uso de la informática en forma masiva, es por eso que decidimos sumar a los apuntes y guías de trabajos prácticos los videos como una herramienta didáctica más. La introducción de elementos tecnológicos a la práctica educativa en sus procesos

fundamentales: enseñanza y aprendizaje, es un elemento de constante avance, pero también de constante reflexión, investigación y regulación por parte del docente. El video educativo es un recurso didáctico que emplea técnicas audiovisuales para el registro filmado de contenidos que se pretenden enseñar y aprender. El video como recurso de un docente presente en el aula de clases es capaz de dinamizar la enseñanza y el aprendizaje, por cuanto puede convertirse, en un brazo de acción dinámica, amena y de amplia disponibilidad. Por otra parte, en la educación a distancia el video amplía la gama de posibilidades del estudiante y del docente, pues permite al estudiante, adaptar su actividad escolar a sus particulares condiciones personales de tiempo, espacio y ritmo, todo lo que es impositivo en la educación presencial formal.

9.- Concepto de video educativo

El video educativo es un elemento audiovisual diseñado con elementos didácticos para intentar adelantar un proceso de enseñanza novedoso, generador a su vez de un proceso de aprendizaje también novedoso. Dependiendo de su diseño y estructura, el video educativo puede haber sido diseñado como un elemento componente de un plan educativo, en donde es concebido como una de las estrategias para la enseñanza de una competencia o varias, o puede haber sido diseñado como un elemento autónomo de instrucción en donde el alumno será tutorado por el narrador del video, o por la secuencia y estilo con que se presenten los contenidos.

En ambos casos representan la utilización de tecnología para mejorar la educación, sea esta presencial o a distancia (en el caso de los videos educativos, esta distancia es ambivalente, siendo distancia del docente o del alumno).

10.- Definición de vídeo educativo

El vídeo es uno de los medios didácticos que, sirve para facilitar a los profesores la transmisión de conocimientos y a los alumnos la asimilación de éstos. Podemos definir un vídeo educativo como aquel que cumple un objetivo didáctico previamente formulado.

11.- Características

Para que un video educativo sea de calidad debe cumplir con exigencias de ser eficiente, atractivo, dinámico, pertinente, instructivo y autónomo, aún cuando sea para ser utilizado en clases. Básicamente, en asuntos de forma, un video óptimo debe contar con un lenguaje adecuado, suficientemente explícito, que introduzca elementos técnicos y conceptos gradualmente más complejos. Además, en asuntos de fondo, es preciso que tenga una estructura organizada y gradual que permita al estudiante seguir debidamente la instrucción que el video ofrece y que permita la evaluación de lo aprendido. Podemos resumir estas características de la siguiente manera: Un video educativo debe presentar un contenido de interés, que tenga significado e importancia para el logro de las competencias.

La presentación de la información debe ser precisa y experta. La estructura del video debe ser organizada gradualmente, para que permita al alumno ser autónomo en su aprendizaje. El lenguaje debe ser idóneo e introducir conceptos técnicos y también explicaciones básicas ilustradas o ejemplificadas. La presentación debe respetar la distribución adecuada de colores y sonidos, para no convertirse en elemento distractor del aprendizaje o, por el contrario, en elemento de poco atractivo para el sujeto principal de la acción: el alumno. Debe estimular los sentidos del alumno a través de imágenes y sonidos potencialmente didácticos y capaces de producir en el alumno un aprendizaje significativo debe ser ameno, entretenido, que capture la atención del alumno desde el inicio hasta el fin.

12.- Tipología de los vídeos educativos

Atendiendo a su estructura, los vídeos didácticos se pueden clasificar en las siguientes tipos:

Documentales: muestran de manera ordenada información sobre un tema concreto.

Narrativos: tienen una trama narrativa a través de la cual se van presentando las informaciones relevantes para los estudiantes (por ejemplo un vídeo histórico que narra la vida de un personaje). **Lección mono conceptual:** son vídeos de muy corta duración que se centran en presentar un concepto (por ejemplo un vídeo sobre el concepto de cálculo de reacciones) **Lección temática:** son los clásicos vídeos didácticos que van presentando de manera sistemática y con una profundidad ade-

cuada a los destinatarios los distintos apartados de un tema concreto (por ejemplo un vídeo sobre el arte griego).

Vídeos motivadores: pretenden ante todo impactar, motivar, interesar a los espectadores, aunque para ello tengan que sacrificar la presentación sistemática de los contenidos y un cierto grado de rigor científico. Muchas veces tienen una estructura narrativa.

Aspectos a considerar en la evaluación de vídeos didácticos

Aspectos funcionales (funcionalidad curricular)

- 1.- Utilidad, eficacia.
- 2.- Relevancia de los objetivos.
- 3.- Guía didáctica.

Aspectos técnicos, estéticos y expresivos

- 1.- Imágenes.
- 2.- Textos, gráficos y animaciones.
- 3.- La banda sonora.
- 4.- Los contenidos
- 5.- La estructura del programa y la secuenciación de las imágenes.
- 6.- El planteamiento audiovisual

Aspectos pedagógicos

- 1.- Capacidad de motivación
- 2.- Adecuación a la audiencia (contenidos)
- 3.- El planteamiento didáctico.

13.- Planteo de la problemática

Debido a la alta cantidad de inscriptos que posee la Cátedra de matemática, superando una matrícula anual de más de 1200 alumnos, observándose que la relación docente-alumno es desproporcionada.

Como consecuencia se encontraron los siguientes inconvenientes: Clases de consultas numerosas y de temas reiterados.

Aumento en la cantidad de integrantes de los grupos de trabajo.

Aumento en la cantidad de grupos de trabajo.

Disminución en el seguimiento personalizado del alumno por parte del docente.

Por otro lado, el docente no puede planificar las actividades pensando a la clase como un conjunto homogéneo, cada alumno sigue a la materia según sus ritmos de

trabajo. Por estos motivos citados anteriormente, se pensó en la incorporación de nuevo material educativo, que ha posteriori se detallará.

14.- Fundamentación de la propuesta

En el intento de definir las mejores estrategias y técnicas, los recursos más adecuados y las más apropiadas mediaciones para la mayor calidad de la docencia universitaria; se propone reformular las prácticas educativas innovando y experimentando lo que nos hace actuar de una u otra manera como profesionales de la educación superior.

Mientras para la educación básica es importante la reconstrucción de las ciencias básicas para la vida social y laboral; para la universidad lo prioritario es no solo la reconstrucción de la ciencia y el servicio social de ella, sino la producción de conocimiento y la inserción del profesional en la vida. Con respecto a la producción del conocimiento, que es uno de los temas que hoy y aquí nos ocupa, es significativo considerar: la generación de nuevas relaciones, caminos alternativos, principios, propiedades y aplicaciones, para favorecer el avance de las ciencias, a partir de un pensamiento crítico, creativo y de la capacidad de resolver problemas. Habiendo aplicado tal concepto en la asignatura *Matemática y Física Aplicada*, de la FAU-UNLP, es que en esta ponencia presentamos algunas de las líneas de trabajo llevadas a cabo para que ello ocurra.

Sintetizamos en cuatro puntos básicos: la construcción y puesta en práctica de un nuevo material didáctico al que denominamos videos educativos matemáticos, videos tutoriales, la creación de videos documentales sobre Matemática, utilizando el concepto de Yves Chevallard de transposición didáctica y la enseñanza de softwares (matemáticos y de diseño) muy en boga en estos días como herramientas para el estudio de Matemática.

Cantidad y calidad del aprendizaje son propósitos indivisibles, por eso la Cátedra a través del docente como instancia de construcción y distribución del conocimiento propone estar en condiciones de cualificar la efectividad de los procesos de producción del aprendizaje, con conocimiento de causa del papel activo del estudiante como sujeto de su propio aprendizaje. Las estrategias didácticas para el desarrollo apropiado del proceso de aprendizaje y enseñanza, hacen que se abra un abanico de posibilidades cuyo propósito es ofrecer información para contribuir a la práctica docente con nuevas relaciones y conceptos sobre las circunstancias en que se realiza la enseñanza de la Matemática. Entendemos que la complejidad de la Ma-

temática hace que su enseñanza deba estar sujeta a cambios profundos, adecuándose a nuevos contextos, generando un aprendizaje y desarrollo permanente de los docentes, obligándolos a experimentar nuevas formas de enseñanza, como replanteos de nuevas estrategias metodológicas, cambios de planificaciones, innovación en materiales didácticos, etc. Es por todo esto que nos vemos en la necesidad de experimentar permanentemente con nuevas estrategias de enseñanza, de las cuales detallaremos algunas a continuación.

15.- Videos educativos matemáticos - Videos tutoriales

Contexto

Clases muy masivas, donde la comprensión de los alumnos algunas veces se ve dificultosa, por el hecho de estar lejos del pizarrón o no oír con claridad al docente.

Alumnos que por distintas razones no pueden asistir a las clases.

Destinado a:

Alumnos que por diversos motivos de enfermedad o de fuerza mayor no pueden asistir a la clase regular.

Alumnos que no han realizado una comprensión adecuada de la clase impartida por el docente.

Alumnos interesados repasar conocimientos adquiridos.

Alumnos que quieren repasar algún tema previo a la evolución, sea esta parcial o final.

Alumnos que por razones personales, se les dificulta la toma de apuntes, y les es útil volver a escuchar al docente.

Todos los alumnos que se encuentre cursando regularmente la asignatura.

Objetivo:

Mejorar el aprendizaje del alumno.

Generar una contención hacia el alumno que por algún motivo no ha podido asistir a las clases, y está interesado en adquirir el conocimiento.

Como herramienta de repaso de contenidos.

Brindarles a los alumnos nuevas modalidades de obtención de material de estudio.

Tiempo de duración:

Tienen una duración aproximada de 5 minutos

Cantidad:

Se estima entre 4 a 6 por tema.

Lugar de adquisición:

Los mismos se pueden descargar desde: correo electrónico., CD, pendrive, descarga de la página de la Cátedra.

Modalidad de visualización:

TV - PC - CELULAR

Extensión del archivo:

En ningún caso suplantán a las clases dictadas en el aula, son un complemento de las mismas.

16.- Documentales sobre matemática

A los efectos que los alumnos entiendan la interacción que existen entre las diversas asignaturas a lo largo de la Carrera de Arquitectura, y la necesidad de ver una misma temática desde distintas ópticas, lo que llevará al enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con la intención de acercar a los alumnos a un entorno real, y que estos comprendan las aplicaciones y/o utilización de la Matemática en la Arquitectura, se ha creado lo que denominamos *Documental Matemática Viva (DMV)* que consiste en muestras de videos editados por el personal docente de la Cátedra, en donde se pueden observar el análisis de obras arquitectónicas desde un aspecto matemático, haciendo referencia al entorno socio-económico-cultural en el que se encuentran, como así también entrevistas a los profesionales intervinientes en éstas. Es sabido que en la carrera de Arquitectura se desarrollan conceptos que provienen de distas áreas del conocimiento. Y si bajamos a los contenidos que se estudian en el Taller, encontramos contenidos obviamente de Matemática, pero, también de Física, que son tratados interdisciplinariamente, procurando desarrollarlos a partir de su aplicación a la Arquitectura. Lo que se pretende es desarrollar en el alumno el pensamiento arquitectónico desde una base interdisciplinaria. Los videos *documentales* nos ayudan a acercar una realidad concreta a un ambiente académico, por medio de un caso real. El caso se convierte en incentivo que motiva a aprender. Permite que el aprendizaje sea significativo para los estudiantes. El estudio de estos casos, es útil para iniciar la conceptualización en un tema, para la revisión de la materia, para formar al estudiante en la toma de decisiones y para promover la investigación sobre ciertos contenidos. En consecuencia, hemos efectuado una serie de videos con entrevistas a diferentes docentes de otras cátedras afines a la de Matemática, con el fin de aportar su mirada a esta interrelación antes citada. Además, utilizando el concepto de Yves Chevallard de *transposición didáctica*

ca, entendida como la transformación del saber científico en un saber posible de ser enseñado, se han realizado videos donde se desarrollan temas concretos de vinculación matemática con el quehacer arquitectónico, creyendo en la necesidad de conocer y manejar la Matemática para poder analizar, diseñar y construir Arquitectura.

17.- Software como herramienta educativa

El desarrollo que ha alcanzado la informática en la educación, nos plantean la necesidad de investigar y profundizar en un conjunto de problemas inherentes a la informática educativa, que tenga la flexibilidad de ajustarse y modificarse según el avance de las tecnologías. El uso del software educativo se hace cada vez más evidente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de enseñanza; el centro de estudio de este trabajo, específicamente es proponer determinadas vías para la utilización de la computación y el software educativo en el desempeño profesional del Profesor General Integral, las cuales permitan elevar el nivel de aprendizaje.

El objetivo principal de la introducción a computación en el proceso docente educativo es contribuir al perfeccionamiento y optimización del sistema educacional y dar respuesta a las necesidades de la sociedad en este campo. Como objeto de estudio tenemos que tener en cuenta que la alfabetización computacional se ha convertido en una expresión mágica que es aplicable a casi todo lo que se nos ocurra en términos de iniciar a alguien en el uso de la computación. Como medio de enseñanza la computadora brinda la posibilidad de interactuar entre usuario y la máquina, elemento este que de no existir sería muy poco probable que este medio pudiera ofrecer algo diferente o mejor que otros medios de enseñanza.

En la cursada hemos implementado la utilización de software para la resolución de integrales, derivadas y funciones trigonométricas. La facultad dispone de un aula específica para estos efectos, con el equipamiento necesario para que el alumno pueda disponer de todos los elementos para que se realicen las actividades planteadas por la cátedra.

18.- Conclusiones

La utilización de estas nuevas herramientas de enseñanza ha tenido una aceptación masiva por parte de los alumnos, en donde encontraron nuevas formas de asimilar los contenidos impartidos durante la cursada. Como dato estadístico y de

diagnostico la cátedra durante el año electivo realiza periódicamente encuestas en las cuales se le pide al alumno que opine sobre las nuevas herramientas implementadas, para tener un análisis de las situaciones lo más preciso posible.

El éxito se ve reflejado en el alto porcentaje de alumnos aprobados, como así también en la disminución de alumnos que abandonan la cursada. El software educativo es uno de los medios que propicia el apoyo del trabajo independiente del estudiante. Por todas las actividades que han realizado los estudiantes con los contenidos de esta asignatura entendemos que el empleo de un software educativo es de gran utilidad como herramienta auxiliar en la enseñanza lo que constituye una necesidad, ya que permite:

Fomentar el conocimiento teórico y práctico de la materia.

Motivar el interés por la asignatura

Estimular la comunicación, la intervención y participación de los estudiantes en los trabajos del grupo.

Incorporar al material toda la información necesaria para el aprendizaje.

Distribuye directa e instantáneamente los contenidos.

Bibliografía

Adel, J: "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la tecnología educativa. Curso 15 pedagogías '95. La Habana. 1995.

Fernández, B. e Insel Parra. Medios de enseñanza, comunicación y ¿Sólo recursos técnicos? Curso 28 pedagogías '99. La Habana. 1999.

Fernández R, Berta y Julio García Otero. Tecnología educativa: Gilbert. c. d. Elvira. la habana: ed. pueblo y educación,.146p. 2004.

Ahriman, Bravo y Sánchez. Experiencia de la aplicación de los medios audiovisuales en la enseñanza de la estadística. En actas de las jornadas: La innovación "emergente" como medio de mejora de la calidad de enseñanza en la ingeniería. Madrid: Ice de la Universidad Politécnica. Págs. 179-187. 1992.

Bravo y LLanas, B. Curso en vídeo de Microsoft fortran 5.1. (8 vídeos) Madrid: ice. de la Universidad Politécnica de Madrid. 1994.

Herramientas didácticas en la enseñanza universitaria

FRANCISCO PANTUSO ^{1,2}

SILVIA VIRGINILLO²

Pantuso@unlu.edu.ar

1 Universidad Nacional de Luján, Departamento de Tecnología. 2 Universidad del Salvador. Escuela de Agronomía.

Introducción

El concepto de aprendizaje por competencias fue implementado por David McClelland en los años 70, a partir de una serie de estudios en donde encontró que las tradicionales pruebas de desempeño no eran efectivas para predecir el éxito en el trabajo. Propuso tener en cuenta las características de los trabajadores y sus comportamientos concretos ante situaciones de trabajo (Tobón, 2006).

De un tiempo a esta parte, se impulsa un modelo educativo que se centre, no en el profesor, como en el modelo tradicional; tampoco en el alumno como se llegó a proponer en algunas escuelas de tipo activo. Muchos de los estudiantes universitarios de los primeros cursos carecen de modelos de razonamiento formal, por lo que se considera necesario desarrollar estrategias didácticas que faciliten su desarrollo cognitivo. (Bugallo Rodríguez, A 1995).

Hoy se busca centrar el modelo educativo en el aprendizaje mismo. El cual deberá ser perseguido y propiciado por el docente. La función del docente no puede reducirse a la transmisión de la información, ni a la de facilitador del aprendizaje; sino que el docente se constituye en un mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. En esta mediación el profesor orienta y guía la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporciona ayuda pedagógica ajustada a su competencia.

Para Gómez (2010) el término competencia resulta confuso, ambiguo y polisémico, sujeto a diversas interpretaciones, lo que dificulta enormemente su utilización en la docencia y en la evaluación.

Consideramos que el término competencia profesional se centra en la posibilidad de activar, en un contexto laboral específico, los saberes que pueda poseer un individuo para poder resolver de forma óptima las situaciones propias de su rol, función o perfil laboral, Echeverría (2002). Para el diccionario de la Lengua

Española competencia significa incumbencia, pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. Por lo tanto, el desarrollo de la competencia requiere adquirir conocimientos en profundidad, desarrollar habilidades y actitudes, pero también practicar su integración ante situaciones problemáticas en las que hay que dar algún tipo de respuesta. Por lo tanto, sí que es posible desarrollar competencias en la educación superior, aunque el proceso de desarrollo quizás no se pueda dar por concluido hasta que la persona se encuentre en la práctica profesional real, (Cano, 2015).

Para lograr que el conocimiento ocupe el papel indicado se requiere la construcción de un nuevo modelo educativo que centre el currículo en el educando, particularmente en el desarrollo de sus competencias, de manera tal que se logre una convergencia entre lo individual y lo social en aspectos ligados a lo cognoscitivo, afectivo y psicológico, que potencien una capacidad adaptativa al entorno generado en los últimos años (García Retana J. 2011).

A partir de los procesos donde la pedagogía es ajustada a competencias, el conocimiento se concibe no solo como un instrumento para explicar y comprender la realidad, sino también como motor del desarrollo y factor dinamizador del cambio social. Donde los conocimientos científicos y tecnológicos, así como la capacidad para acceder a los medios de información, constituyen la base de la organización social, la economía, la cultura y los valores.

En la actualidad dentro del ámbito laboral se plantea la necesidad de la formación continua de sus profesionales, y la necesidad de conformar y ejecutar un plan formativo *ad hoc*. Los cambios que se están sucediendo en la Educación Superior, han reabierto, en este ámbito, viejas discusiones referentes a la conveniencia de desarrollar planes de formación que estén vinculados y al respecto de cuáles deben ser sus contenidos y estructura. A partir de aquí se comienza a reconocer la importancia del desempeño docente para crear y adecuar diversos métodos didácticos que orienten el desarrollo de sus competencias (Delors, 1997) y su aplicación al contexto sociocultural, donde la evaluación se transforme en una herramienta que procure la mejora del educando y del proceso educativo en general, en vez de ser un mecanismo de medición y de castigo.

Objetivo

El objetivo propuesto fue formar estudiantes de la asignatura genética y mejoramiento en un modelo basado en el aprendizaje por competencias, mediante la

utilización de distintas herramientas didácticas en el ámbito de la enseñanza universitaria.

Materiales y Métodos

En la asignatura genética y mejoramiento que se dicta en el tercer año de la carrera de ingeniería agronómica de la Universidad de Luján, hemos realizado una serie de cambios pedagógicos de manera de ir introduciendo el modelo de formación por competencias junto a una serie de herramientas didácticas y evaluativas sobre una parte del currículo. Los temas donde se implementaron dichos cambios son los referidos al mejoramiento tanto animal como vegetal. Dentro de los cambios realizados se observa, la incorporación de mayor cantidad de **herramientas multimedia**, ampliándose el uso de la plataforma digital, mejorando las presentaciones en clase e incorporando videos, de modo de provocar en el estudiante mayor interés por los temas tratados. Herramientas estas utilizadas para fomentar, también, el **aprendizaje colaborativo** centrado en el estudiante y basando el trabajo en pequeños grupos, donde los estudiantes con diferentes niveles de habilidad utilizan una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su entendimiento sobre una materia, haciendo hincapié en mejorar las relaciones entre los integrantes del grupo y entre estos y el resto de la clase. Se trabajó además sobre el **autoaprendizaje**, es decir tratar de que los estudiantes adquieran conocimientos, actitudes y valores por cuenta propia en temas seleccionados por los docentes y expuestos por los alumnos al finalizar la cursada, de manera que adquieran una comunicación efectiva.

En lo referente al **aprendizaje basado en competencias** se trabajó fundamentalmente aumentando el contacto de los estudiantes con el medio; a través de mayor cantidad de horas de trabajo a campo y mayor contacto con el medio rural, esto posibilitó el aprender y dominar las tareas referidas a su actividad profesional futura. También se trabajaron las *competencias cognitivas*, explicar, comprender, analizar, argumentar y cuestionar los conocimientos adquiridos. Para finalmente hacerlo con las competencias en valores y actitudes, en lo que hace a incentivar la iniciativa, el trabajo colaborativo y la automotivación.

En cuanto al sistema de evaluación se utilizaron distintas herramientas como la **evaluación continua**, en cada encuentro realizado, además de las dispuestas por la reglamentación vigente (3 parciales) y finalmente una encuesta de **autoevalua-**

ción anónima respecto de distintos aspectos referentes a los docentes, material didáctico, trabajo a campo, evaluaciones y viajes realizados.

Resultados y conclusiones

Como resultado de los últimos tres años trabajando sobre los conceptos antes mencionados, se ha logrado que los estudiantes se adapten a los cambios propuestos, de manera de que dominen nuevas tecnologías y puedan trabajar en equipo para lograr además, buenas relaciones entre los integrantes al tiempo que adquirirían las distintas competencias propuestas.

Se observó, un mayor interés por parte de los estudiantes por los temas mediante la aplicación de este conjunto de herramientas y fundamentalmente de aquellas basadas en el aprendizaje por competencias. Destacándose que el 85% de los estudiantes respondieron como favorable o muy favorable el sistema de evaluación continua que les permite estar al día con los conocimientos que se imparten en la asignatura. En cuanto a las herramientas utilizadas para un aprendizaje basado en competencias el 92% de los estudiantes respondieron muy satisfactoriamente con el conjunto de actividades realizadas, fundamentalmente con las competencias prácticas.

En una sociedad del conocimiento, la capacidad para reaprender se convierte en un factor crítico. *Los analfabetos del siglo XXI no serán los que no saben leer y escribir, sino aquellos que no saben aprender, desaprender y reaprender* (Alvin-Toffler).

Bibliografía

- Bugallo Rodríguez, Anxela.** (1995): “La didáctica de la genética: Revisión bibliográfica”. Revista Enseñanza de las ciencias, 1995,13 (3), 379-385.
- Delors, Jacques.** (1997). “La educación encierra un tesoro”. México: UNESCO.
- Echeverría, Benito.** (2002): “Gestión de la competencia de acción profesional”. Revista de Investigación Educativa, 20(1), 7-43.
- García Retana José Ángel.** (2011): “Modelo educativo basado e competencias: importancia y necesidad”, Revista electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, 11 (3), 1-24.

Gómez, Víctor. Examen a las “competencias” en educación.

En: http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=110&Itemid=81

Mas Torelló, Òscar. (2011):“El profesor universitario: sus competencias y formación”. (2011). Revista de curriculum y formación del profesorado. 15(3),195-211.

Cano García, M^a Elena. (2015): “Evaluación por competencias en educación superior”. Madrid: Ed. LaMuralla, 224 páginas.

Sutz J. (2014) “Quality and relevance in academic research. Notes to move toward convergence”. Revista iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad; 9 (27). 1-19.

Tobón, Sergio. (2006) “Formación basada en Competencias”. Segunda Edición, Ecoe ediciones Ltda, 2006.

La asesoría pedagógica y la integración de las TIC en entornos presenciales de enseñanza en la UNT

COSME ANTONIO ROCCHIO

crocchio@yahoo.com

Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Tucumán

1. Introducción

Esta ponencia se presenta en el marco del proyecto de investigación “El Asesor Pedagógico en la Universidad Nacional de Tucumán. Hacia la búsqueda de su identidad y legitimación”, Radicado en la Facultad de Filosofía y Letras, su fin es tratar interdisciplinariamente un rol de imprecisa delimitación –el de asesor pedagógico– cuya presencia institucional, mas no formalmente “institucionalizada” en la Universidad Nacional de Tucumán, se caracteriza por rasgos contradictorios entre los que se destaca una tensión irresuelta entre permanencia – disolución, reconocimiento – desconocimiento que exalta a la inestabilidad e indefinición como notas predominantes de su historia”.

La incorporación de las TIC en los procesos educativos en Educación Superior en general ha sido escasa; en aquellas trabajando en este aspecto, no existe un único modelo de incorporación de las TIC, pues estos varían de acuerdo al nivel de uso e intención (integración, complementariedad, sustitución). En el caso de la UNT, institución con múltiples carreras de grados presenciales y algunas capacitaciones y cursos de posgrados semipresenciales; en las cátedras que hacen uso de TIC predomina el modelo a nivel de integración y complementariedad.

Los datos para realizar el presente trabajo se obtuvieron a través de entrevistas semi-estructuradas realizadas a profesionales que se desempeñan como Asesores Pedagógicos en las siguientes facultades: Arquitectura y Urbanismo, , Filosofía y Letras, Ciencias Exactas y Tecnología, Bioquímica, Química y Farmacia, Medicina, Escuela de Enfermería, Odontología y el ICPC -Instituto Coordinador de Programas de Capacitación -.

Algunos de los interrogantes, en relación a la integración de las TIC, que guiaron esta investigación fueron: ¿Cuál es su experiencia como Asesor Pedagógico en la relación a las TIC? Qué lugar le asigna a las nuevas tecnologías en las acciones que realiza? ¿Cuál es la realidad actual de la facultad en cuanto a utilización de TIC

por parte de los docentes? ¿Se dispone de recursos tecnológicos para el dictado / apoyo de clases? ¿Cuál es el uso didáctico que se hacen de estos recursos tecnológicos? ¿La facultad cuenta con entornos virtuales de enseñanza - aprendizaje (campus virtual)? ¿Las cátedras utilizan blogs, sitios web o perfiles en redes sociales, como complemento a la actividad áulica? ¿Los docentes han recibido capacitación en TIC y en la mediación didáctica utilizando las mismas?

En este trabajo se presenta en primer lugar un marco conceptual sobre las TIC en los procesos educativos de Educación Superior y se intenta analizar:

1. Las actitudes, limitaciones y resistencias en los docentes para incorporar TIC a sus prácticas.
2. Una aproximación al actual concepto de Pedagogías Emergentes y algunas de sus características, así como delimitar algunos de los principios que actualmente las definen en el entorno educativo.
3. Las relaciones entre asesoramiento pedagógico e innovación educativa.
4. Los roles emergentes en los actores involucrados (Docentes, alumnos, Asesores Pedagógicos, Especialistas disciplinares, etc.) vinculados a la progresiva incorporación de las TIC en las prácticas pedagógicas.

2. El impacto de las TIC en el ámbito de la educación Universitaria

La revolución tecnológica está transformando todos los ámbitos de la vida humana y muy especialmente en el campo de la educación. En ese sentido, las TIC en la Educación Universitaria constituyen medios de enseñanza potenciales, pero al mismo tiempo, imponen desafíos.

En los procesos de enseñanza-aprendizaje los protagonistas deben apropiarse de las herramientas tecnológicas que la sociedad desarrolla, introduciéndolas como medios que posibiliten la comunicación eficaz en las aulas. Como estas herramientas no fueron creadas con fines pedagógicos, la universidad debe adaptarlas a las exigencias y peculiaridades de los procesos educativos que en su seno se desarrollan, desde una perspectiva innovadora. Se habla de conocer con detenimiento las nuevas tecnologías, saber utilizarlas e introducirlas en la práctica educativa de forma racional y mirando siempre la ejecución de objetivos netamente educativos.

Tal como se han incorporado las TIC en los últimos tiempos en forma intensiva y extensiva, su inserción en el ámbito educativo para el desarrollo de sus funciones

sustantivas resulta de una relevancia insoslayable. Así se puede ver su utilización en enseñanza, investigación, extensión y gestión administrativa.

En este entorno de aplicación de las TIC al quehacer de las instituciones de educación superior, el término e-universidad se refiere a “la aplicación intensiva, extensiva y estratégica de las nuevas tecnologías de la información, las telecomunicaciones e Internet (TICs) a todas las actividades” (Finkelievich y Prince, 2006: 2).

El alcance del concepto está dado por las actividades académicas y administrativas de la institución y su empleo como herramienta para la vinculación con el resto de los actores de la comunidad y para el desarrollo de otras modalidades de enseñanza.

“Las instituciones de educación superior transitan un momento “evolutivo” en cuanto a su adaptación o asimilación de las TIC, donde se pueden mencionar dos etapas en el ciclo de implementación según los estudios sobre Gobierno Digital aplicados a las organizaciones del Estado” (Finkelievich y Prince, 2006: 2):

- Una etapa de experimentación, donde se encuentran esfuerzos aislados y de carácter espontáneo, no coordinados, de tipo voluntarista. Son aplicaciones simples y difusoras de la tecnología. Los esfuerzos se caracterizan por ser personales.
- Una etapa de integración, donde se integran los esfuerzos aislados de la etapa anterior en otras áreas, en forma horizontal o vertical. Se observa una creciente centralización y coordinación con planes y programas para llevarlos a cabo con responsables específicos.

De las entrevistas realizadas se deduce que las cátedras que hacen uso de TIC se encuadran en la etapa de Experimentación, dado que no existe una coordinación con planes y programas para llevarlos a cabo, son docentes entusiastas que, en algunos casos con la colaboración de alumnos, hacen uso de Blogs, Redes Sociales, etc.

Vygotsky señala que el ser humano puede aprender o puede desarrollarse, alcanzando funciones en un nivel superior al que posee siempre y cuando haya una mediación cultural en donde pueda interactuar tanto con otros agentes sociales como con diferentes herramientas culturales; entonces, no son solamente las personas las que ayudan al individuo a desarrollarse y a aprender sino también las herramientas sociales. Una de las características que poseen las TIC está íntimamente relacionado con lo antes expuesto ya que una de las características de ellas es la conectividad, el aprender con y de otros que enmarca en el enfoque vygotskiano. En este mismo sentido, Gavriel Salomón (1992) fue un pionero al considerar que el cultivo de una habilidad transferible puede ocurrir exclusivamente a través de la tecnología cuando la tarea desarrollada exige la participación mental del sujeto in-

volucrado. Esto fue ampliado luego por Jonassen (1996) quien profundizó lo dicho sosteniendo que las computadoras (y los usos pedagógicos que deriven de ella) pueden ser consideradas herramientas intelectuales para apoyar el aprendizaje. El autor argumenta que la utilización de ciertas herramientas tecnológicas pueden ser utilizadas como herramientas cognitivas o, en sus propias palabras, mindtools (herramientas mentales o cognitivas), ya que promueven y favorecen el pensamiento crítico entre los estudiantes. Las mindtools son “socios intelectuales del aprendizaje porque favorecen el pensamiento crítico y el aprendizaje de nivel superior”.

Hepp (2008) plantea que el desafío de las TIC como recursos de enseñanza debe ayudar a los estudiantes a desarrollar las siguientes habilidades:

- Pensamiento crítico (a través del uso de software educativo)
- Resolución de problemas
- Capacidad de colaborar (a través de trabajos en grupo, actividades on-line como wikis y blogs, etc.)
- Capacidad de autoaprendizaje
- Mayor responsabilidad (en cuanto a la privacidad de la información que se maneja, los derechos de autor, etc.)
- Capacidad de búsqueda, síntesis y comunicación de la información.

Por otro lado, algunos investigadores, como Morrissey (2008), Duro (2008) sostienen que las investigaciones existentes sobre el uso de TIC en el aula y sus consecuencias positivas aún no están demostradas por, al menos, tres razones interconectadas: 1- la falta de cambio organizacional significativo de las instituciones educativas, 2- la falta de inversión en infraestructura y 3- la capacitación de los docentes. Duro, por su parte, argumenta que no debemos considerar a las TIC la “panacea frente a las distintas dificultades que hay que afrontar para mejorar la educación”. Cabe aclarar que, aun sosteniendo lo antes dicho, para Morrissey, el acceso a recursos TIC puede ofrecer un entorno mucho más rico para el aprendizaje y una experiencia docente más dinámica. Por su parte, Murduchowicz (2008) sostiene que “el acceso a las tecnologías no asegura el uso y el uso no significa el acceso”

3. Aptitudes, limitaciones y resistencia de los docentes ante la integración de las TIC

Loveless (2003) categoriza las barreras que presentan los docentes universitarios a la hora de incorporar los recursos digitales a su práctica docente de la si-

guiente manera: de primer orden: acceso a TIC, tiempo para practicar, soporte técnico, contenidos. Barreras de segundo orden: creencias, actitudes, práctica, autoeficacia con TIC. Barreras de tercer orden: por qué y cómo usar TIC para enseñar una asignatura específica en el aula de una cierta unidad académica con estudiantes que tienen un determinado contexto familiar, social y de historia escolar.

En las facultades de la UNT observadas, en general podemos decir que existen en algunas, barreras de primer orden y en todas barreras de segundo y tercer orden.

Por su parte, Lugo y Rossi (2003) en un informe desarrollado con el apoyo y financiamiento del IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) y el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, encontraron al menos tres cuestiones que hacen a la problemática de la inclusión de TIC en la docencia argentina: i. la falta de recursos económicos o tecnológicos por parte de los alumnos visualizada en las dificultades en el acceso y al uso de las nuevas tecnologías, ii. Las políticas de ajuste presupuestario en la cual se han visto incluídas muchas de las universidades estatales y iii. las resistencias, temores y dificultades del plantel docente en la transición que significa el pase de la presencialidad a la virtualidad. Según las investigaciones e informes consultados para este trabajo y ya discutidas aquí, que al menos dos de las tres cuestiones arriba mencionadas podrían estar en francos procesos de superación.

Pérez Tornero J. M. y Pi M.(2013) en una investigación cualitativa revela la existencia de tipos o categorías de actitudes de los docentes ante la integración de las TIC, especificando las siguientes características de cada grupo:

a. Apóstoles

Están convencidos, se sienten líderes porque adoptan las tecnologías antes que los demás. Buscan crear comunidad de entendidos. Orientan a sus compañeros. Se enfrentan a los resistentes. Tratan de dirigir la implementación de las tecnologías en sus instituciones. Quieren ser reconocidos como innovadores. *“El futuro de la educación es totalmente digital y lo veo positivo.”*

b. Convencidos

Sienten que la tecnología les ayuda al cambio. La integran activamente en sus prácticas educativas. Aprenden de ella. Tratan de informarse y buscan orientación porque no se sienten seguros. Progresan y aprenden. Colaboran con compañeros en el proceso. *“Esto es imparabile [...] Queramos o no las van a utilizar. No podemos ir en contra...”*

c. Pragmáticos

Aceptan incorporar las TIC a su práctica educativa. Son críticos ante ciertos progresos pero experimentan con sentido práctico. En la medida en que se forman y aprenden cambian sus rutinas académicas. Defienden un sistema híbrido. *“Con las nuevas tecnologías el profesor y el alumno se encuentran en un escenario más horizontal, están más a la par. Y en la educación tradicional el profesor está más por encima, el rol del profesor es absolutamente distinto.”*

d. Confusos

Se resisten también a las TIC. Se hallan confundidos y son conscientes de ello. Saben que tendrán que hacer el cambio. No dominan las TIC. *“Este cambio requiere, antes que todo, un proceso de formación en todos los niveles. Yo creo que la transformación debe ser paulatina.”*

e. Resistentes

La incorporación de las TIC a la enseñanza representa una pérdida de algunos valores clásicos de la educación. Se esfuerzan por defender el rol del profesorado. Sienten cierta aversión hacia las TIC (tecnofobia). *“Cuando conocí algunos libros de texto digital, vi que tienen muchas posibilidades, pero [...] son y deben ser una herramienta más para la educación.”*

En las facultades de una UNT relevadas, se percibe que el grupo a priori más sólido es el formado por el de los convencidos y los pragmáticos, en menor medida los resistentes y no se descubrió la existencia de los denominados apóstoles.

4. agogías Emergentes

Adell, J. y Castañeda, L. (2012) definen las pedagogías emergentes como el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje.

Un concepto análogo a Pedagogía Emergente es el del Tecnología Emergente, Para definir aquellas tecnologías todavía poco difundidas y utilizadas, cuyo impacto en distintos ámbitos es incipiente pero que generan grandes expectativas, se ha acuñado el término de “tecnologías emergentes”. De hecho, destacar qué tecnologías y qué usos de ella serán importantes en un futuro inmediato constituye casi un

género dentro de lo que podríamos denominar informes “futuristas” sobre educación y TIC.

George Veletsianos (2010) ha propuesto recientemente una definición de “tecnologías emergentes”, específica para la educación:

“Las tecnologías emergentes son herramientas, conceptos, innovaciones y avances utilizados en diversos contextos educativos al servicio de diversos propósitos relacionados con la educación. Además, propongo que las tecnologías emergentes (“nuevas” y “viejas”) son organismos en evolución que experimentan ciclos de sobreexpectación y, al tiempo que son potencialmente disruptivas, todavía no han sido completamente comprendidas ni tampoco suficientemente investigadas.” (Veletsianos 2010, págs. 3-4)

Características de las pedagogías emergentes:

a. Las pedagogías emergentes pueden ser o no nuevas pedagogías.

El concepto de nuevo es problemático para definir lo emergente (Veletsianos, 2010, pág. 13) y no debemos confundir emergente con nuevo. Si bien muchas tecnologías emergentes son nuevas, el mero hecho de ser nuevas no las convierte automáticamente en emergentes. Así pues, las tecnologías emergentes en educación pueden ser nuevos desarrollos de tecnologías ya conocidas o aplicaciones a la educación de tecnologías bien asentadas en otros campos de la actividad humana.

De la misma forma, en el caso de las pedagogías emergentes, las ideas sobre el uso de las TIC en educación pueden suponer visiones inéditas de los principios didácticos o, como suele ser más habitual, pueden beber de fuentes pedagógicas bien conocidas.

b. Las pedagogías emergentes son organismos en evolución que existen en estado de “llegar a ser”.

Para ser precisos, debemos decir que Veletsianos no afirma que las tecnologías emergentes son realmente organismos, sino que indica que son “como organismos en evolución”; por tanto, que son la propia tecnología y las prácticas a ella asociadas las que están en continuo refinamiento y desarrollo (Veletsianos, 2010, pág. 13-14). Un ejemplo nos lo ofrecen los servicios “2.0” de la Internet, en estado de “beta permanente” (O’Reilly, 2005), ya que sus desarrolladores introducen constantemente mejoras sin dejar de ofrecer los servicios básicos.

Del mismo modo, desde un punto de vista pedagógico, la realización y difusión de experiencias educativas que emplean estos servicios, y la reflexión y el debate sobre sus posibilidades educativas en las comunidades que se establecen a su alrededor, hacen evolucionar las propias prácticas. En realidad, se trata de una coevolución entre tecnologías y su uso didáctico.

c. Las pedagogías emergentes atraviesan ciclos de sobreexpectación.

Dice Veletsianos que las tecnologías emergentes de hoy pueden ser la esperanza de mañana. Una idea simple hoy puede ser mañana la clave de la transformación de un sector o incluso de un sector educativo (2010, pág. 14), y por ello tenemos la tendencia a atribuirles propiedades casi mágicas a dichas tecnologías. Sin ir más lejos, un buen ejemplo de sobreexpectación educativa nos lo ofrece la educación a distancia. Aunque las TIC parecen haberlo cambiado todo en esta modalidad educativa, lo cierto es que en las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza que están en la base de la mayoría de las prácticas pedagógicas en la educación a distancia online, los roles de los participantes, el tipo de relaciones de comunicación que se establecen entre ellos, el papel y la formalización del currículum y los contenidos, etc. siguen siendo, en muchos casos, las mismas que en la época de la enseñanza por correspondencia: una enseñanza basada en la relación entre el aprendiz individual y materiales que se “distribuyen” por algún medio (Bartolomé, 1995; Martínez, 2003).

d. El impacto y los efectos de las pedagogías emergentes todavía no han sido bien comprendidos ni suficientemente investigados.

Las tecnologías emergentes, según nos dice Veletsianos, se caracterizan porque la totalidad de posibilidades y el impacto a corto, medio y largo plazo sobre procesos, personas e instituciones todavía no han sido bien comprendidas.

En muchos casos, los primeros usos de las tecnologías emergentes, dado que no conocemos sus posibilidades, suelen replicar procesos conocidos: las usamos como “sustitutos ventajosos” de otras tecnologías. Los críticos suelen destacar los usos tradicionales de la tecnología emergente para afirmar que nada ha cambiado realmente y, por tanto, no vale la pena el esfuerzo necesario para generalizarla e integrarla en las prácticas cotidianas. Lo cierto es que cuesta tiempo y esfuerzo explorar

y comprender todas las posibilidades de las tecnologías emergentes. Ni los entusiasmos iniciales, ni las descalificaciones prematuras suelen estar suficientemente justificadas.

e. Las pedagogías emergentes son potencialmente disruptivas pero su potencial está en su mayor parte sin desarrollar.

Según Veletsianos, las personas y las instituciones pueden identificar el potencial revolucionario de productos y procesos en una tecnología, pero tal potencial no se ha materializado todavía. De hecho, su realización en muchas ocasiones no depende de la propia tecnología, sino de las condiciones del contexto de aplicación y, especialmente, de los intereses comerciales que la rodean. Un magnífico ejemplo es el de los libros de texto digitales, un sector económico, las editoriales de materiales educativos, aterrorizado por lo ocurrido en otros sectores cuando adoptaron los formatos digitales (la música, por ejemplo), que hace años que trabaja para mantener el statu quo adoptando solo las tecnologías y los enfoques compatibles con sus actuales beneficios y frenando las posibilidades de la tecnología digital.

El concepto de innovación disruptiva ha sido desarrollado por Clayton M. Christensen (véase Bower y Christensen, 1995 y Christensen, 2012). Una innovación disruptiva es aquella que crea un nuevo mercado o cadena de valor y destruye la que ha existido durante años o décadas, sustituyendo o desplazando una tecnología anterior.

5. Los procesos de innovación educativa

Los procesos de innovación respecto a la utilización de las TIC en la docencia universitaria suelen partir, la mayoría de las veces, de las disponibilidades y soluciones tecnológicas existentes. Las actividades ligadas a las TIC y la docencia han sido desarrolladas, generalmente, por profesores entusiastas, que han conseguido dotarse de los recursos necesarios para experimentar.

Pero no existe en el organigrama de la Universidad una ubicación clara de la responsabilidad de los recursos de TIC para la docencia, ni un canal establecido para su financiación, gestión y desarrollo. Los Servicios de Informática de las facultades han podido en algunos casos darles cierto soporte, pero *sin la imprescindible planificación docente y configuración pedagógica*, por lo que se pone de manifies-

to la rigidez de la estructura universitaria para integrar en su funcionamiento cotidiano la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los docentes tienen un papel fundamental en el proceso de innovación educativa, se podría decir que es imposible que la universidad convencional pueda iniciar procesos de cambio sin contar con los profesores, pero tampoco parece que pueda tener éxito a la larga aquellas experiencias promovidas por profesores sin el apoyo de la institución. En este sentido, creo que es verdaderamente necesaria la concurrencia y la iniciativa institucional. Este tipo de proyectos deben ser asumidos por toda la organización y por los equipos gestores, atendiendo entre otras cosas a los peligros que el ignorar este tipo de iniciativas tiene para la universidad.

Amieva, R.L. y Clérici, J.V (2013) reflexionan sobre sus propias prácticas como asesoras pedagógicas y plantean los siguientes interrogantes en relación a los vínculos entre innovación y asesoramiento pedagógico: ¿qué lugar ocupa o debería ocupar el asesor pedagógico con relación a estos procesos de innovación?, ¿en qué debería consistir su tarea? ¿cómo son estos vínculos en la práctica?

Hay varios roles que la bibliografía existente sobre el tema, asigna al asesor pedagógico en su trabajo con las innovaciones -«animador», «promotor», «orientador», «guía», «gestor»...-Al respecto Amieva, R.L. y Clérici, J.V (2013) señalan dos cuestiones: por un lado, el predominio de imágenes pro-innovaciones asociadas al asesoramiento pedagógico; por otro, cierta tendencia a connotar estas imágenes con un carácter universal y absoluto al punto que podría pensarse que pueden operar en el marco de cualquier paradigma, aunque con distintos intereses o propósitos. Las autoras planteas cierta reserva en aceptar que desempeñan -o que deberían desempeñar- algunos de esos papeles; básicamente, por tres razones:

a. Consideran que es necesario un trabajo sobre el lenguaje, un cuidado con los términos que se usan porque no son «simples» palabras: este trabajo sobre el lenguaje es necesario frente a políticas y reformas que han instalado en la universidad, un universo vocabular proveniente de otros ámbitos con el que se denominan y describen las funciones, los actores y las prácticas educativas. Si los docentes son vistos como «recursos humanos», los investigadores como «productores de conocimiento», ¿qué viene a ser o a esperarse de un asesor pedagógico respecto a su trabajo con los procesos de innovación y cambio educativo?

b. No dan por hecho que los cambios que se persiguen con las innovaciones deban, sin más, ser «animados» o «promovidos».: Antes de promover o animar cualquier cambio, que se impone una actitud y un momento de cautela, de reflexión, de examen, sobre los orígenes de políticas y reformas en cuyo marco los

docentes intentan inscribir las innovaciones: ¿cuáles son sus motivos y finalidades?, ¿en atención a qué situaciones o problemas surgen?, ¿cuáles son sus bases empíricas?; ¿qué interpretación hacen del contexto, de las situaciones y de los problemas sociales y educativos?; ¿cuál es el lugar que parecen otorgarle y qué expectativas tienen de los docentes?... Al respecto Zabalza (2004, p. 117 y 120) señala sobre que “innovar no es sólo hacer cosas distintas sino hacer cosas mejores”, o dicho de modo afirmativo, en “introducir cambios justificados en la práctica”

c. No dan por hecho que le corresponda al asesor pedagógico la «animación», «promoción» o «gestión» de los cambios. Concebidas como área de apoyo a la docencia y a la gestión académica, la asesoría pedagógica tiene, por lo general, un alcance y un poder de acción limitados. Pero, además hay cambios en la organización curricular o en la forma de comunicación y de trabajo de los docentes que requieren ser movilizadas y coordinadas por otras instancias institucionales con poder de decisión y de ejecución, como las secretarías académicas, los Departamentos, las Comisiones Curriculares Permanentes, entre otras. Sin la participación comprometida de estas instancias que aseguren sino la institucionalización al menos la discusión de los cambios derivados de las innovaciones, la tarea de animación del asesoramiento bien pronto tropieza con el escepticismo de los docentes que dudan del impacto de los cambios.

6. Roles emergentes en los actores involucrados

En los últimos años la realidad social ha cambiado de una manera clara. Las nuevas tecnologías en general, e Internet en particular, han cambiado la forma de acceso a la información.

Si nos centramos en el caso del proceso de enseñanza/aprendizaje, esta nueva forma de acceso a la información ha modificado de forma radical el rol del profesor. Anteriormente el profesor seleccionaba y secuenciaba la información que llegaba a los alumnos, el cual construía su conocimiento atendiendo, sobre todo, a los estímulos facilitados por el profesor, el cual era la puerta al mundo del conocimiento. El alumno, ante cualquier problema, acudía al profesor de manera habitual para solicitar aclaraciones y dudas. Hoy en día, le resulta mucho más rápido acudir a internet.

La facilidad de acceso a la información, que se puede ver como algo positivo para el proceso de aprendizaje, ha separado en parte el proceso de enseñanza del de aprendizaje, ya que en muchas ocasiones, los datos procedentes de las TIC pueden

dejar en un segundo lugar la información procedente del docente. Esta nueva realidad, sitúa al alumno frente a una inmensa cantidad de información, que en algunos casos es caótica, e incluso errónea; y de este modo, en muchas ocasiones, el alumno no es capaz de integrarla en sus redes de conocimientos previos. Frente a esta situación, es preciso que los docentes replanteen su papel en la construcción del conocimiento.

El profesor debe adoptar nuevos roles, ya que.... deja de ser fuente de todo conocimiento y pasa a actuar como guía de los alumnos, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas; pasa a actuar como gestor de la pléyade de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador y mediador (Salinas, 2004: 4).

Consecuentemente, el profesor depone su faceta de experto en contenidos, presentador y transmisor de información y se convierte fundamentalmente en un diseñador de medios, un facilitador del aprendizaje y un orientador del estudiante, lo que supondrá que realice diferentes tareas: diseñar actividades de aprendizaje y evaluación, ofrecer una estructura para que los alumnos interaccionen, o animar a los estudiantes hacia el autoaprendizaje.

El profesor, por otra parte jugará un papel importante en el diseño de materiales y recursos adaptados a las características de sus estudiantes, materiales que serán elaborados por él y, en su caso, en colaboración con otros colegas y expertos. El trabajo cooperativo del profesor se podrá extender también a un conjunto de profesionales, tales como expertos en diseño y producción de materiales didácticos multimedia.

En cuanto al rol del Asesor Pedagógico, el cual no posee un campo de acción estructurado, sino que conforma su identidad en un entrecruce de campos disciplinares y profesionales, articulando el conocimiento pedagógico con el de los otros: los ingenieros, los médicos, los economistas, en cuya institución desempeña la compleja tarea de asesoramiento. *Coordinador, facilitador, mediador, formador, orientador, asesor* y otros; estas distintas visiones de ejercer el rol marcan las acciones de intervención, formación, investigación, orientación, en las que se conjugan la práctica y la teoría de manera dinámica y diversa.

Las funciones habituales desempeñadas que podemos vincular a la integración de las TIC son:

- a. Consensuar criterios de trabajo colaborativo.
- b. Estimular al desarrollo organizacional mediante el uso de estrategias innovadoras.

c. Facilitar la aplicación de estrategias efectivas para los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Lo descripto hasta aquí no intenta definir en forma exhaustiva y acabada el rol del asesor pedagógico, considerando que el desempeño del mismo es el de un agente mediador entre el conocimiento y la formación del mismo y las unidades académicas, o como colaborador en la identificación y solución de problemas.

La asesoría pedagógica, debería no limitarse a hacer un diagnóstico superfluo, sino a contribuir a identificar los emergentes, como ser la incorporación de TIC en la enseñanza universitaria.

7. Consideraciones finales

En la educación superior es poco probable que se mejore la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes simplemente por la aplicación de una nueva tecnología. Sin embargo, el aprendizaje se puede mejorar cuando las innovaciones tienen en cuenta no sólo las características de la tecnología sino también el diseño pedagógico, el contexto en el que el aprendizaje tiene lugar, las características de los estudiantes, su experiencia previa y la familiaridad con las tecnologías involucradas.

En general, las tareas llevadas a cabo por los asesores pedagógicos de las facultades de la UNT reveladas son: formación docente, investigación educativa, evaluación institucional, reforma curricular; apoyo y orientación al trabajo de las cátedras respecto a planeamiento, organización de contenidos, replanteo de metodologías de enseñanza, la problemática de la evaluación, asistir a estudiantes que fracasaron en evaluaciones finales, tutorías mixtas (profesores tutores y alumnos tutores) para alumnos de los primeros cursos, intervención en ciclo de iniciación y nivelación.

Como se observa no se mencionan actividades de intervención en lo que respecta a: la integración de TIC, al asesoramiento en pedagogías emergentes, etc.

Por lo tanto, para que la incorporación de las TIC tenga un impacto pedagógico y mejoren los aprendizajes de los alumnos será de vital importancia la intervención del Asesor Pedagógico para que se repiense la propuesta educativa y no sea solo un cambio de soporte, para ello el Asesor Pedagógico debería familiarizarse con los rasgos relevantes que rigen los principios de las pedagogías emergentes:

- Poseen una visión de la educación que va más allá de la adquisición de conocimientos o de habilidades concretas. Educar es también ofrecer oportunidades para que tengan lugar cambios significativos en la manera de entender y actuar en el mundo.

- Se basan en teorías pedagógicas ya clásicas, como las teorías constructivistas sociales y construccionistas del aprendizaje, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje dialógico, etc. y en ideas más “modernas”, como el conectivismo y el aprendizaje rizomático.
- Superan los límites físicos y organizativos del aula uniendo contextos formales e informales de aprendizaje, aprovechando recursos y herramientas globales y difundiendo los resultados de los estudiantes también globalmente. Se anima a que los participantes configuren espacios y ecologías de aprendizaje.
- Muchos proyectos son colaborativos, interniveles y abiertos a la participación de docentes y alumnos de otras unidades académicas de cualquier parte del mundo.
- Potencian conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la competencia “aprender a aprender”, la metacognición y el compromiso con el propio aprendizaje de los estudiantes, más allá del curso, el aula, la evaluación y el currículum prescrito.
- Convierten las actividades áulicas en experiencias personalmente significativas y auténticas. Estimulan el compromiso emocional de los participantes.
- Los docentes y los alumnos asumen riesgos intelectuales y transitan por caminos no trillados. Son actividades creativas, divergentes y abiertas, no mera repetición.
- En la evaluación se suele adoptar un margen de tolerancia que permite evidenciar los aprendizajes emergentes, aquellos no prescritos por el docente.

Bibliografía

- Finquelievich, S. y Prince, A.** (2006); Universidades y TIC's en la Argentina: universidades argentinas en la sociedad del conocimiento. Telefónica de Argentina. Editorial Buenos Aires.
- Rodríguez Izquierdo, R. M^a.** (2010). El impacto de las TIC en la transformación de la enseñanza universitaria: repensar los modelos de enseñanza y aprendizaje. Consultado: 07/06/2015 de la fuente: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014897003>
- Salinas, J.** (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Consultado: 16/02/2017 de la fuente. <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>

- Adell, J. y Castañeda, L.** (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Lugo, M.T y V. Rossi** (2003). Situación presente y perspectivas de desarrollo de los Programas de Educación Superior Virtual en Argentina. Colección la Educación Superior en Argentina.
- Cayo, V. E.** (2016). Los recursos digitales como recursos auxiliares de enseñanza. Un estudio del uso y valoración de las Tics por parte de los profesores universitarios (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina Disponible en RIDAA Repositorio Institucional de Acceso Abierto <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/214>
- Pérez Tornero J. M. y Pi M.** (2013). La integración de las TIC y los libros digitales en la educación. Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Editorial Planeta.
- Zabalza, M. A.** (2004) “Innovación en la enseñanza universitaria” en Contextos Educativos.
- Salomón, G.** (1992) Las diversas influencias de la tecnología educativa en el desarrollo de la mente, en: Revista Infancia y Aprendizajes n° 58. Madrid.

Nuevas Tecnologías: ¿Nuevos escenarios?

MARIEL SANTOALLA

MARCELA CALÓ

NATALIA MOLINA

m_santoalla@yahoo.com.ar / marcelamvc@yahoo.com.ar / nataliagmolina@gmail.com

Profesorado de Psicología, Facultad de Psicología, UBA.

“Las NTIC han ido influenciando las prácticas sociales configurando un nuevo espacio social con características propias, el de la conectividad digital. Y la institución escuela no ha quedado al margen de ello. El desafío: comprender la nueva construcción de subjetividad en nuestros estudiantes. Porque sin comunicación no hay educación”.

Patricia Etcheverry.

Introducción

El objetivo propuesto es presentar algunas reflexiones en torno a una experiencia... Se trata de la que convoca a una cátedra del Profesorado en Enseñanza Media y Superior en Psicología que se dicta en la Facultad de Psicología de la UBA. Tal como se anticipara, las reflexiones referidas, se realizan en torno a la socialización de prácticas educativas mediadas por las tecnologías, en diferentes ámbitos y contextos, teniendo en cuenta las instituciones que ceden sus espacios para que los estudiantes realicen sus prácticas formativas docentes.

En particular, Edith Litwin (1997), ha referido tempranamente, que la computadora se ha convertido en el nuevo soporte del texto escrito. Así como también, ha puesto el acento sobre cómo la revolución tecnológica impacta y se impone en todos los estratos sociales. De esta manera, influye fuertemente en las experiencias de aprendizaje de forma inédita, dado que no ha quedado al margen de la misma.

A la luz de las reflexiones de la autora, surge la necesidad de problematizar esta temática; pensando y repensando alternativas posibles a poner en práctica, en función del panorama actual. Se comprende que dicha tarea sólo es posible, si los actores intervinientes toman un real compromiso con ella, a partir de un esfuerzo colectivo.

Nuestros estudiantes del profesorado, ya manejan ciertas tecnologías, en tanto han cursado la Licenciatura en Psicología y también una Carrera de Especialización o semejante, para las que han hecho uso de herramientas tales como, documentos digitales y dispositivos (smartphones o tablets). Pero, muchos de ellos manifiestan que escasamente manejan las nuevas tecnologías en tanto ‘herramienta didáctica’. Parecería que aquellas, resultan ajenas a la formación que -se supone- deberían poder operar para desempeñarse como futuros docentes.

Es a partir de pensar en dicha formación, que la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza promueve e intensifica el uso de dispositivos y herramientas que puedan transpolarse como ‘tecnoconocimiento’, conforme propone Carina Lion (2006). Ello implica “una imbricación profunda entre tecnologías y conocimiento. No se trata simplemente de una relación soporte-contenido sino de la apertura a canales enriquecidos para la apropiación, reelaboración y reconstrucción del conocimiento a través de la valoración de la imagen, de los procesos perceptivos y de las problemáticas de la modelización, de la interactividad y de las narrativas hipertextuales”.

Desarrollo

“Es cierto, por ejemplo, que en una civilización urbana que aporta tanto bienestar, tantos desarrollos técnicos y de otro tipo, la atomización de las relaciones humanas conduce a agresiones, a barbaries, a insensibilidades increíbles.”

Edgar Morín.

La Tercera Revolución Tecnológica: desigualdad de equipamiento e infraestructura en contextos situados

En relación a las políticas de Estado vinculadas a Educación y la implementación del uso de nuevas tecnologías en las aulas, la misma Lion (2015) sostiene que, los programas como “Conectar Igualdad”, por ejemplo, constituyen una apuesta y un primer paso en el largo camino de adecuación de las mismas. No obstante, resultan incompletos y aún insuficientes, si no van acompañados de una capacitación sostenida y adecuada, tanto de docentes como de estudiantes. Si se busca complejizar la apuesta, se puede pensar que el cambio, se debe generar en un espectro aún mayor; eso significa que los espacios educativos han de ser concebidos de otro mo-

do, en una mejor sintonía con la cultura actual. Es interesante pensar que la educación vigente, se desenvuelve en un escenario completamente diferente, donde tanto el docente, como el aprendiz del siglo XXI, están atravesados por otras coyunturas, que no guardan relación alguna con los que antaño fueron. Las nuevas tecnologías, no se pueden incluir, si se continúa pensando en una educación del siglo pasado, con docentes del siglo XIX y alumnos del XXI.

Es así que en nuestro país, mayoritariamente las estrategias políticas relacionadas con las TIC, se han direccionado a la creación de nuevos espacios de aprendizaje; el desarrollo de una plataforma común, flexible, amigable y abierta; la capacitación del profesorado así como el delineado de planes con su correspondiente evaluación. A partir de ello, se esperaba suplir la desigualdad social educativa, así como favorecer la justicia social con nuevas herramientas que igualaran oportunidades en una formación de calidad. No obstante, en tal sentido, “Juan Carlos Tedesco recordaba que es necesaria una visión sistemática que rompa con el determinismo social de los resultados de aprendizaje, pero advertía que no vendrá de las TIC, sino de fuera de ellas”. (Benavides y Pedró, 2007, p. 25).

“Tener información tendría que ayudarnos a predecir sucesos a resolver nuevas situaciones, hoy la información es contradictoria y no es analizada. El reto de la escuela es convertir tanta información en verdadero conocimiento”.

Juan Ignacio Pozo.

Por otra parte, la gestión pública ha estado en general orientada a la creación de ciertas condiciones favorables para el uso de las TIC. Es a partir de allí que se ha invertido en infraestructura y equipamiento, al punto tal que el actual gobierno realiza grandes esfuerzos para desarrollar la denominada “modernización del Estado” y se está trabajando fuertemente en lo que la burocracia estatal ha dado en llamar “expediente electrónico”. Asimismo, se han realizado acciones para generar condiciones favorables para su empleo en aulas, aunque aún no se consigue la dotación de equipos apropiados de alta capacidad y conectividad; es decir: todavía no existe una banda ancha adecuada que -a bajo costo- conecte la totalidad de centros educativos.

Si se busca complejizar la apuesta, en relación al uso de las nuevas tecnologías en las aulas, Lion (2015) propone pensar que el cambio se debe dar en un espectro aún mayor, debería incluso pensarse la escuela de otro modo, más en sintonía con la cultura actual. Es decir, no se pueden incluir las nuevas tecnologías, si se contin-

úa pensando en la escuela del siglo pasado. La escuela actual, se desenvuelve en un escenario completamente diferente, tanto el docente, como el aprendiz del siglo XXI, están atravesados por otras coyunturas, que no guardan relación alguna con lo que fueron.

En los espacios de gestión pública, a veces, se presentan dificultades para acceder al uso de internet, para utilizar herramientas como youtube en clase, por ejemplo, teniendo en cuenta que en esta “modernidad líquida” se hace gala del uso de la imagen... Esto no acontece de la misma forma en el ámbito privado de educación, que brinda, con gran frecuencia, infraestructura suficiente para su despliegue. Evidentemente esto tiene que ver con la toma de decisiones en relación a los recursos con que cuentan las iniciativas políticas relacionadas a infraestructura. “Los gobiernos tienen que escoger con frecuencia cuáles son las prioridades en materia de financiación educativa: ¿en la enseñanza superior que es más especializada y que solo beneficia a unos pocos?, ¿o en la educación primaria, que está más generalizada y que beneficia al conjunto de la población?” (Benavides y Pedró, 2007, p. 33). La respuesta resulta obvia, aunque no contempla la contribución del sector privado y las organizaciones no gubernamentales, como sucede en otros países en vías de desarrollo.

“¿Qué transmitir? ¿El saber? Ahí está, en todas partes por la red, disponible, objetivo. ¿Transmitirlo a todos? En este momento, todo el saber es accesible para todos. ¿Cómo transmitirlo? ¡Ya está hecho!

Michel Serres.

Serres (2014), historizando acerca del saber, sostiene que el par “soporte-mensaje” ha sufrido tres transformaciones. La primera fue durante el primer milenio antes de Cristo, momento en el que el saber era transmitido a través de la oralidad. El soporte era el cuerpo y el mensaje la voz, hasta que aparece la escritura, de este modo el soporte del cuerpo se traslada al papel y el mensaje pasa de la voz a la **escritura** (rollos, vitelas y pergaminos). Ésta es la primera transformación o revolución. En el Renacimiento (S XV y XVI) se da la segunda revolución, con la invención de la imprenta, y como consecuencia de esto último surgen los libros. La última revolución o transformación, es la actual, la llegada de las nuevas tecnologías: la informática. Así como ocurrió en las etapas anteriores, la aparición de la informática ha generado una nueva crisis que interpela al rol de los docentes, el oficio de enseñar y las acciones en clase. Al respecto Lion (2015) refiere que las tecnologías son producciones culturales (no neutrales) construidas por las personas. Esto es, son

herramientas que nos sirven para la cognición y que a su vez nos construyen como sujetos.

La revolución tecnológica se ha instalado de una manera inusitada en diferentes espacios. La masificación en el acceso y uso de los diferentes dispositivos y herramientas, han generado un nuevo “sujeto cognoscente”. Si se parte del paradigma de la complejidad, que refiere a sistemas abiertos en constante intercambio con el medio, los cuales son altamente permeables a los cambios que se suceden a su alrededor, se podrá dimensionar cómo impacta dicha revolución en las aulas. Numerosos estudios han hecho foco en el cambio sistemático que se ha producido en el modo de enseñar y de aprender.

Los nuevos estudiantes ponen en funcionamiento para la construcción del conocimiento, otros procesos cognitivos. Los buscadores de internet permiten abrir múltiples ventanas a informaciones, cuyos textos están plagados de imágenes. De esta manera, los procesos de síntesis a realizar resultan funciones más complejas, como consecuencia del gran volumen de información que puede obtenerse. El uso de la memoria cambia, ya no se necesita retener tanta información, debido a puede ser recuperada desde muchos sitios. Resulta más importante saber dónde ir a buscarla y es aquí donde el docente cumple un papel fundamental, debe ser una brújula en este proceso.

Acerca de la postura del cuerpo, que las personas adoptan frente a las computadoras, Serres (2014) sostiene que se trata de una posición activa, pues la espalda se encuentra recta, tal como la postura que utiliza el conductor de un vehículo. Es esa persona con los brazos hacia adelante, la que tiene el control de lo que allí ocurre, la que conduce.

Es por lo precedentemente expuesto que la comunidad educativa debe adquirir las competencias digitales, necesarias, para poder transitar esos escenarios mediados por las nuevas tecnologías. No obstante, en la experiencia que se ha acumulado, no resulta suficiente aún, la deliberada inclusión de la herramienta tecnológica en nuestros estudiantes. Es más, en muchos casos hay que forzar su uso: en la preparación de clases, en los insumos didácticos para sus prácticas, en definitiva: en la propia narrativa escolar de los futuros docentes de psicología. Los estudiantes del profesorado en Psicología, futuros formadores, refieren dificultades a la hora de internalizar el uso de las nuevas tecnologías en sus planificaciones. Una vez logrado a lo largo de la cursada de la materia, se muestran satisfechos por haber vencido lo que había sido considerado como un obstáculo y refieren haber podido abrir un abanico de nuevas posibilidades a la hora imaginar sus clases.

El oficio de enseñar, el rol de los docentes y las acciones en clase:

“El docente es un mediador que tiene que ayudar a los chicos a construir su mirada del mundo, a gestionar la duda, a hacerse buenas preguntas y guiarlos a buscar mejores respuestas, partir de su realidad para poder cambiarla”.

Juan Ignacio Pozo.

Ante el nuevo panorama en gestación, desde hace ya unos años, se impone como necesario revisar/replantear la tarea y la imagen que se tiene acerca del docente dentro (y fuera) del Aula. La concepción tradicional, ha sido desplazada por un modelo de carácter más democrático y participativo, donde también han cambiado las funciones de quienes enseñan y de quienes aprenden. Es decir, el lugar hegemónico que ocupaban los docentes en relación al saber (docentes como transmisores de un saber absoluto), ha cambiado sustancialmente.

A partir de la democratización de la información, se fue ampliando considerablemente el acceso de diferentes actores educativos a las diversas fuentes de información. La consecuencia inmediata es que la información está al alcance de un amplio espectro de la población. Esto último, constituye una novedad sin precedentes.

Antaño, el ideal pansófico de Comenio, transcurrió en la preocupación de “enseñar todo a todos”. La imprenta como nueva tecnología contribuyó a tal fin, favoreciendo que las escrituras sagradas no sean conocimiento, sabiduría de unos pocos jerarcas eclesiales; sino la posibilidad de ampliar entre sus conocedores a un importante número de personas.

En la coyuntura socio-histórica actual, la democratización de la información, fue ampliando considerablemente el acceso de diferentes actores educativos a las diversas fuentes. La consecuencia inmediata es que la misma está al alcance de un amplio espectro de la población lo que constituye una novedad con precedentes semejantes a los mencionados en el párrafo anterior.

El nuevo escenario con tecnologías omnipresentes, interpela la enseñanza, convoca a nuevos desafíos. Al respecto Lion (2012) propone una metáfora para poder reflexionar sobre el tema: “El Panal Cognitivo”. Refiere que las abejas construyen unas con otras y de este modo se expanden. El docente debe comprender la necesidad de construir con el otro y crear propuestas didácticas en sintonía con tales premisas. Poder generar tareas que interpelen al otro, siempre ha sido un desafío didáctico. La información está disponible y accesible, pero en la construcción de

conocimientos hay mediaciones y es tarea del docente viabilizarlas y favorecerlas. Ahora se deberá tener en cuenta que el texto no es solamente lo escrito, y por lo tanto será muy importante promover el trabajo con la dimensión expresiva del conocimiento, tal como lo son por ejemplo las imágenes, teniendo en cuenta los procesos senso-perceptivos. Se considera por tanto, relevante la inclusión genuina de las nuevas tecnologías en la formación y prácticas docentes.

Era del conocimiento, TICs, apropiación y 'saber hacer'

La asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, trabaja con la modalidad de Comunidad de Aprendizaje, que deviene cada comisión de Trabajos Prácticos cuánto la Cátedra en su totalidad. En cada una de esas pequeñas comunidades, el conocimiento didáctico se construye de manera cooperativa y se tienen en cuenta, especialmente, los saberes previos que portan los estudiantes.

En tal sentido, cada pequeña comunidad, aprovecha el acervo cultural que porta cada estudiante y en muchos casos, se brindan de manera transversal, un par de coordenadas para que quienes realizan sus prácticas en instituciones de nivel superior, puedan hacer uso de presentaciones en power point, prezi, youtube, etc.

En la mayoría del estudiantado, la aproximación a tales herramientas resulta primaria y consecuentemente hay que apuntalar su apropiación tanto como su uso; pues resulta insoslayable “el saber hacer” con ellas para la Docencia de Nivel Superior en particular, dado que las instituciones donde realizan sus prácticas andragógicas, poseen cantidad importante de tales dispositivos para facilitar la tarea del profesor. En el Nivel Medio, el desafío resulta aún mayor puesto que los jóvenes alumnos utilizan mucho más las nuevas tecnologías que los propios estudiantes del profesorado.

En general, se parte del supuesto que toda comunidad de aprendizaje y en particular, la académica, se encuentra inserta en un contexto donde el avance tecnológico resulta insoslayable y por tanto, resulta imprescindible pensar y repensar las prácticas que se llevan a cabo dentro de cada nivel de educación, reconociendo el marco cultural, social y económico, entre otros, que subyace a las mismas.

Es por lo precedentemente expuesto, que la formación cuánto la práctica que los estudiantes realizan, se enmarcan en el paradigma de la complejidad (Morín, 2009) donde se concibe al conocimiento como de-construcción, re-construcción y co-construcción social y colectiva; haciendo hincapié en la sociedad del conocimiento y la cultura digital. El uso de nuevas tecnologías en la Didáctica Especial de la

Psicología y las Prácticas de la Enseñanza dentro de ese campo disciplinar, muchas veces genera cierto malestar en los futuros profesores por cuanto han sido fundamentalmente formados en el trato personal y el cara a cara entre docentes y estudiantes. La formación eminentemente clínica de la Facultad de Psicología de la UBA hace que la didáctica especial, encuentre una dificultad para la apropiación de las mismas. No obstante, últimamente, algunos estudiantes han referido igualmente realizar psicoterapias mediadas por las nuevas tecnologías, lo que sirve de buena excusa para la apropiación de ellas en tanto formación de profesores. Estas conclusiones/ideas a las que se ha arribado prematuramente, se basan en el trabajo llevado a cabo, a lo largo de 10 años de labor compartida entre los docentes y tutores de la cátedra, cuanto de las distintas cohortes de estudiantes que pasar por nuestras aulas y pantallas, año tras año.

Puede decirse por tanto, que: “debido a su complejidad el conocimiento es un escenario en el que confluyen, se mezclan y contemplan elementos como: la experiencia, los valores y las formas de procesamiento interno” (Gutiérrez y Orozco, 2007, p.80).

Desde otra perspectiva, y en lo que refiere específicamente al “saber hacer” de todo buen docente, se plantea como requisito curricular, la necesidad de que puedan observar el curso al cual irá dirigida la planificación y su práctica. El objetivo es que nuestros estudiantes, logren realizar un diagnóstico del grupo clase en el que llevarán a cabo la práctica de la enseñanza, recabando material que fundamente las acciones a realizar y que por supuesto, contemple el uso de las nuevas tecnologías.

Frecuentemente, quienes realizan las observaciones, refieren que lo que predomina dentro de las aulas, son adolescentes o adultos que constantemente están revisando sus dispositivos electrónicos (smartphones, tablets, iphone, etc.), dependiendo del nivel educativo y el contexto de práctica. Igualmente, mencionan que en general, el nivel de atención es acotado en el tiempo.

A partir de ello es que se realiza un rodeo para la apropiación de las nuevas tecnologías a través de las planificaciones. Recientemente, desde la Cátedra, se ha comenzado a utilizar como herramienta el Google Drive. Es una gratuita, que ofrece la empresa Google y permite corregir en línea, en simultáneo con los estudiantes y los docentes tutores el trabajo a desarrollar. El uso de dicha herramienta, permite agilizar y optimizar los tiempos de corrección, a la vez que mejora la comunicación entre docentes y estudiantes y también entre ellos mismos. De este modo, se logra una democratización de la información y del conocimiento tal como aparece promovida desde el propio Pozo Munizio (2008)...

Dicho rodeo, supone imaginar con tecnologías (Lion, 2006), la vehiculización del pensamiento, “es decir, como potenciadoras de formas de apropiación del conocimiento que permiten trascender su uso como herramientas exclusivamente y comprender que existe una relación de mutua implicación cuando se introducen las tecnologías en el aula. Las tecnologías pueden incorporarse pensando en los contenidos, en los procesos de aprendizaje, en las estrategias de enseñanza, en las características de las herramientas y su vinculación con el conocimiento. Las tecnologías nos cambian y nosotros las transformamos en sus usos y aplicaciones. Esta introducción sustantiva en términos pedagógicos favorece los procesos de apropiación crítica del conocimiento mediado tecnológicamente”.

Conclusiones

Todo el recorrido realizado hace que se puede inferir que los escenarios han cambiado. Las nuevas tecnologías han irrumpido en las aulas y en la cotidianeidad de los estudiantes y docentes. Resulta imposible imaginar y programar escenarios de enseñanza y aprendizaje por fuera de ésta nueva realidad que nos circunda. Es por esto que, en tanto formadores de formadores, debemos poner a rodar nuevas herramientas, en pos de la construcción colectiva del conocimiento. Esto en modo alguno supone un cambio simple del uso de un tipo de tecnología a otra, sino que involucra una nueva concepción acerca de cómo se enseña y de cómo se construye el conocimiento.

Serres (2014) propondrá que ante este nuevo escenario lo único que nos queda es crear. Esto es concebir la clase como un acto creativo.

La enseñanza, concebida como una práctica eminentemente social y situada; no puede concebirse al margen de las condiciones socio-históricas, culturales y económicas donde se desarrolla. Debido a ello, resulta pertinente considerar el influjo de las nuevas tecnologías al que aludíamos al inicio de esta presentación. Desconocer, cuando no minimizar, dicho impacto repercute de modo negativo en nuestras prácticas docentes cotidianas.

Tal como se esbozó al inicio de este trabajo, el marco que se sustenta es el constructivista- contextualista. Debido a ello, se comprende que el aprendizaje en entornos virtuales, no es una mera copia, sino que, requiere de un serio compromiso en la reconstrucción y apropiación de los materiales a ser aprehendidos. Onrubia (2005) al respecto, sostiene que el aprendizaje virtual supone una reconstrucción - por parte del sujeto- del contenido, donde se ponen en marcha los diferentes ele-

mentos que forman parte de la estructura cognitiva de quien aprende. “El aprendizaje virtual, por tanto, no se entiende como una mera traslación o transposición del contenido externo a la mente del alumno, sino como un proceso de (re)construcción personal de ese contenido que se realiza en función, y a partir, de un amplio conjunto de elementos que conforman la estructura cognitiva del aprendiz” (Onrubia, 2005, p.3).

Necesariamente la inclusión de las NTIC en las aulas, modificaron las formas de construir el conocimiento. La tecnología como herramienta, es comprendida (en el sentido vigotskiano) en su doble vertiente instrumental y relacional. Con ello, lo que se quiere destacar es que posee un carácter que excede meramente al “uso funcional”; muy por el contrario, su inclusión dentro de los ámbitos educativos, permite un nuevo modo de relación entre el sujeto cognoscente y el material a ser aprendido. El sujeto es modificado por la tecnología y a su vez, modifica su contexto.

Carina Lion (2006) utiliza la metáfora de las tecnologías como vehículos de pensamientos. En palabras de la autora: “las tecnologías se entienden como vehículos de pensamiento. Es decir, como potenciadoras de formas de apropiación del conocimiento que permiten trascender su uso como herramientas exclusivamente y comprender que existe una relación de mutua implicación cuando se introducen las tecnologías en el aula” (Lion, 2006, p. 4). Es por ello que resulta imperioso a nuestros estudiantes, la apropiación de tales “vehículos” que incluso viabilicen la apropiación de conocimientos pero implicados en su propia formación...

El uso de tecnologías en las aulas, genera un tipo de conocimiento particular. Pues permite la puesta en marcha de funciones cognitivas específicas, que se relacionan fuertemente con el tipo de “vehículo” utilizado. Es allí, donde se puede observar que el uso de la herramienta excede su uso meramente funcional. Antaño, se podría pensar que el libro cumplía la función de vehículo, y el mismo uso desarrolló funciones propias de las características de dicha herramienta.

Bibliografía

- Bautista, A.**; Nafría, E. y Salazar, J. (2006). El desarrollo profesional del profesorado ante el actual desarrollo tecnológico. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa V. N° 5 (2), Recuperado de: http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm
- Benavides, F. y Pedró, F.** (2007). Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos. En Revista Iberoamericana de Educación: “Políticas tecnológicas”

- cas para la sociedad del conocimiento”, N° 45, Septiembre – Diciembre 2007. Edita OEI para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid, España. ISSN: 1022-6508-X
- Gutiérrez Vargas, G. y Orozco Cruz, J. C.** (2007). Políticas tecnológicas en un escenario de gestión del conocimiento en educación. En Revista Iberoamericana de Educación: “Políticas tecnológicas para la sociedad del conocimiento”, N° 45, Septiembre – Diciembre 2007. Edita OEI para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid, España. ISSN: 1022-6508-X
- Lion, C.** (2006). *Imaginar con tecnologías: relaciones y conocimientos*. Buenos Aires: Editorial Stella.
- Lion, C.** [CITEP – UBA]. (2012, 26 de octubre). Aprender con Tecnologías. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=yZivS_vJ-n8
- Lion, C.** [Instituto de Educación – Universidad ORT Uruguay]. (2015, 17 de noviembre). Hablando de TIC en la educación superior. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=h2SVn_YWBLg
- Litwin, E.** (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires. Paidós Editores.
- Litwin, E.** (2008). *El oficio de Enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Litwin, E.** (Comp.) (1996). *Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Litwin, E.** (comp.) (2004) *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Morín, E. (2009). *El pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Onrubia, J.** (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica construcción del conocimiento. RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Peña Ochoa, P. y Peña Ochoa, M. A.** El saber y las TIC: ¿brecha digital o brecha institucional? En Revista Iberoamericana de Educación: “Políticas tecnológicas para la sociedad del conocimiento”, N° 45, Septiembre – Diciembre 2007. Edita OEI para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid, España. ISSN: 1022-6508-X
- Pozo, J. I.** (1999). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I.** (2008). *Aprendices y Maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Serres, M.** [Editorial Gedisa]. (2014, 28 de abril). Michel Serres habla sobre Pulgarcita. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4-LHiGq8QLI>

Southwell, M. (2014). IX Foro Latinoamericano de Educación: la escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones. Buenos Aires: Editorial Santillana.

Incorporación de TIC en la enseñanza universitaria en Física

GRACIELA SERRANO

LIDIA CATALÁN

SILVIA CLAVIJO

DANIELA MAUCERI

gracielamariaserrano@gmail.com

Facultad de Ciencias Aplicadas a la Industria, UNCuyo (Argentina)

Introducción

Las TIC han cambiado la forma de acceder al conocimiento y, en educación, lo hacen a través de nuevos entornos de aprendizaje en los cuales la flexibilidad, interactividad, cooperación y autogestión son características fundamentales (Freire, Gómez y García, (2016). La incorporación de TIC en el contexto educativo universitario requiere la formación de docentes en los nuevos recursos disponibles, sus potencialidades y posibilidades para conformar recursos didácticos que lleven a promover la construcción de conocimiento científico. Los recursos basados en el uso de TIC han ido multiplicándose desde finales del siglo XX, en particular los que resultan relevantes para la enseñanza de la Física (especificado por García y Gil (2006); basado en el trabajo de Bohigas (2003). Es el docente el responsable de seleccionar estas herramientas digitales, entre otras disponibles, para poder emplearlos en las clases en un ambiente de trabajo cooperativo que promueva el aprendizaje y acerque al estudiante a la forma de hacer ciencia.

Luego de revisar las publicaciones relativas al tema en la literatura actual, con este trabajo se pretende efectuar una revisión de experiencias de enseñanza universitaria mediadas por TIC realizadas en más de una década en la cátedra Física II de carreras de Ingeniería y Profesorado en Química, y pensar a futuro en las posibilidades de estas tecnologías en las aulas de Física.

Antecedentes

La Física es una ciencia experimental, por lo que la adquisición de habilidades y destrezas científicas necesarias en la formación de los estudiantes de Ingeniería y de

Profesorado puede realizarse especialmente con los desarrollos de los trabajos de laboratorio (Rodríguez y Llovera (2010); Catalán, Serrano y Concari (2010)). El Laboratorio tradicional, como lo nombran Rosado y Herreros (2009) ha sido por años el único lugar de experimentación por parte de alumnos y profesores, y su implementación requiere: recursos humanos y de materiales de laboratorio suficientes para que todos los alumnos puedan ser partícipes de la experiencia, una guía permanente y la asistencia del profesor, además del manejo por parte del estudiante de elementos e instrumentos con los que no siempre está familiarizado. El temor a hacer mal uso de la instrumentación puede ser un obstáculo para la satisfactoria realización de la experiencia. Desde hace más de una década se insiste en las virtudes del uso de las TIC en el modo de Laboratorio virtual (García y Gil (2006); Parrón (2014); Giacosa, Giorgi y Concari (2008)). Este es un sistema computacional, comúnmente hasta el año 2015 applets de Java, que pretende aproximar el ambiente de un laboratorio real tradicional (Rodado y Herreros, (2009), así permite simular fenómenos físicos y abordar conceptos abstractos ocultando el modelo matemático y mostrando el fenómeno simulado de forma interactiva en lenguaje gráfico, numérico y/o icónico. Los simuladores presentan en la PC un esquema donde se muestra el experimento y el usuario puede manipular distintos parámetros que lo controlan; los alumnos pueden así ver en forma inmediata el resultado del experimento, y repetirlo cuantas veces quieran, al tiempo de contrastar respuestas provisorias. En tal sentido, la incorporación de TIC bajo la modalidad de Laboratorios virtuales, responde a la concepción del laboratorio como el elemento que mejor caracteriza a la formación en ciencias, y en particular en Física (Álvarez y Ortiz (2007)).

Uno de los argumentos a favor del uso de los software de simulación en la realización de prácticas de laboratorio, es que los alumnos están sobrecargados de tareas prácticas en un experimento real (tomar datos, seleccionar instrumentos, realizar ajustes, etc.) lo que no les permite entender el fenómeno observado; mientras que en el Laboratorio virtual se descargan los procesos manuales, y se libera el tiempo y la atención que los alumnos pueden dedicar a entender el fenómeno modelizado (Lucero (2000); Kofman (2004)). Entre las ventajas del uso de los Laboratorios virtuales, podemos decir que favorece el aprendizaje autónomo, puesto que los estudiantes pueden repetir la experiencia tantas veces como sea necesario, en la universidad o desde su casa, contrastando hipótesis o afirmaciones provisorias para la construcción de sus marcos conceptuales. Además, se permite la realización de la experiencia de laboratorio por parte de todos los estudiantes aunque no coincidan en el mismo lugar y en el mismo tiempo (Kofman (2000); Parrón (2014); Xavier B., Xavier J. y Montse (2003)). Vemos que muchas de estas ventajas están relacionadas

a la disponibilidad de acceso a Internet, lo cual se ha modificado drásticamente en los últimos años.

Marqués (2003) utilizó los siguientes criterios de evaluación para seleccionar los simuladores:

- Adecuación a las necesidades curriculares: Se busca que la herramienta sirva para la resolución de problemas planteados y resueltos previamente de manera numérica a lápiz y papel, para luego verificarlo experimentalmente con el simulador.
- Aspecto visual y facilidad de interpretación (identificación correcta de variables): se busca que sea visualmente adecuado, en donde se identifiquen de manera rápida las variables intervinientes en el problema en cuestión. Además de contar con una velocidad de respuesta y claridad en resultados para mantener la motivación del usuario.
- Facilidad de uso, con posibilidad de diseño experimental: la herramienta a elegir debe ser dinámica y entregar la posibilidad de cambiar datos para permitir al usuario experimentar en la resolución de nuevos problemas propuestos por éste.
- Obtención de resultados cuantitativos y cualitativos: es indispensable obtener datos cuantitativos para verificar los resultados obtenidos previamente en la resolución de problemas en lápiz y papel. Además, se busca que el usuario obtenga resultados cualitativos de manera que pueda aprehender, por medio de la experimentación el fenómeno físico involucrado en el problema planteado.

Estos criterios son orientadores para seleccionar los simuladores a los fines de la experiencia a realizar.

Desde el punto de vista del aprendizaje, las posibilidades que brindan los Laboratorios virtuales para realizar cambios de variables, formular y contrastar hipótesis y explorar conclusiones provisorias en fenómenos de difícil o imposible reproducción en el laboratorio real, hace que se constituyan en un recurso potencialmente valioso para evitar aprendizajes memorísticos y repetitivos (Serrano (2015), Serrano (2016)).

Actualmente, la disponibilidad en Internet de simulaciones libres y gratuitas de los más variados temas de Física, hacen de estos Laboratorios virtuales un recurso clave y de esperable eficacia para la enseñanza y el aprendizaje de esta ciencia experimental.

Resultados

Para organizar este trabajo, se presentan algunas de las simulaciones utilizadas en las clases de la asignatura Física II, a lo largo de los más de diez años, y organizadas por tema. Cabe mencionar que en todos los momentos en que se ha empleado el uso de simuladores en la modalidad de Laboratorio virtual, éstos han sido una tarea adicional, entre otras, que se ofrecían a los estudiantes con el propósito que construyeran conceptos y establecieran relaciones significativas en el campo del electromagnetismo. Es decir que paralelamente a todas las implementaciones de estas simulaciones, se ofrecieron como actividades de aprendizaje variadas formas de acercamiento al conocimiento científico.

Tema: Circuitos de corriente continua

Las primeras experiencias virtuales llevadas a cabo en el aula de Física II se realizaron haciendo uso del software Crocodile Clips para estudiar el comportamiento de circuitos de corriente continua. El programa se descargaba a las computadoras del Laboratorio de Física en la Universidad, y los estudiantes en las horas destinadas a clases diseñaban y simulaban diferentes circuitos eléctricos antes de realizar la experiencia de laboratorio real. Las tareas con las computadoras las realizaban en grupos bastante numerosos, por el bajo número de PC disponibles. En la actualidad los alumnos trabajan con los softwares de uso libre PHET, Crocodile Clips y Crocodile Technology, con guías especialmente diseñadas para estudiar el funcionamiento de circuitos de corriente continua y la conexión de instrumentos, acompañando a las experiencias de Laboratorio real, buscando desarrollar en el estudiante la habilidad de anticipar resultados, probar diseños de circuitos, validar hipótesis y emitir conclusiones.

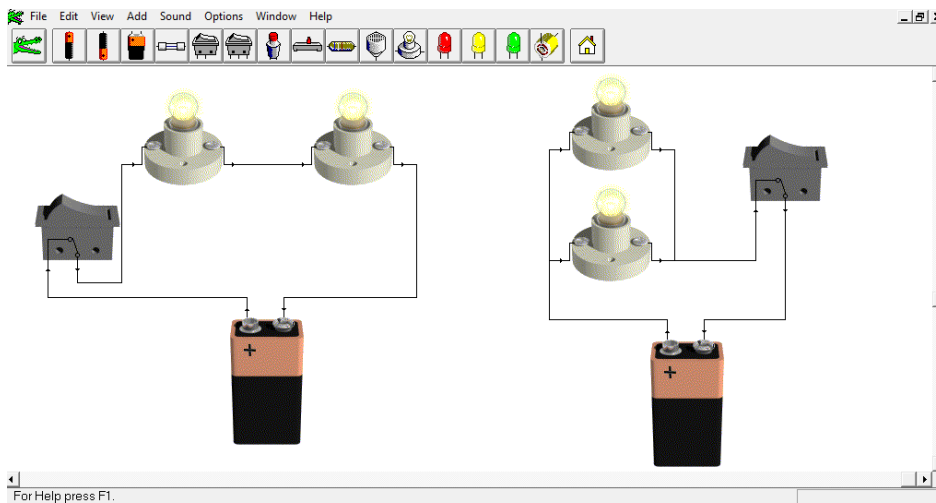


Imagen 1. Asociación serie y paralelo con lamparitas utilizando Crocodile Clips

Tema: Líneas de campo eléctrico

En los primeros años de uso de simuladores para promover al aprendizaje del electromagnetismo por los estudiantes (2007, 2008) se emplearon software que mostraban las líneas de campo eléctrico y equipotenciales, al tiempo que permitían obtener el campo eléctrico creado por distribuciones lineales de carga. El software ELQ (Grupo Galileo, Universidad Nacional del Litoral, 2007), permite recrear la configuración del campo eléctrico creado por distribuciones discretas lineales de carga. Este recurso posee una gran potencialidad, no sólo en su aspecto visual sino también conceptual para el estudio del tema campo eléctrico. El uso de la estrategia virtual fue mediado con una guía de análisis de la información brindada por el software que les permitió a los alumnos diferenciar el cálculo de campo eléctrico y potencial realizado mediante superposición discreta y continua, observar y obtener información de las superficies equipotenciales y analizar la relación entre potencial eléctrico y campo eléctrico. Los alumnos presentaron por correo electrónico el informe de las actividades realizadas acompañado por: cálculos -mediados con tablas-, discusión de aproximaciones, gráficos, y conclusiones. De los informes presentados y la evaluación que los alumnos realizaron del uso de la estrategia virtual para el estudio de los efectos electrostáticos de una barra cargada, se consideró que la experiencia fue positiva, en tanto permitió visualizar aspectos difíciles de lograr con las actividades usuales de enseñanza del tema, tales como: representación de líneas equipotenciales, análisis de la relación entre diferencia de potencial eléctrico y distancia, relación entre el campo eléctrico y las líneas equipotenciales. Sin embargo, su implementación requiere el acompañamiento permanente del docente para orientar a los alumnos en los aspectos notables a observar y la organización

conveniente de los datos, para que la misma contribuya efectivamente al aprendizaje de la electrostática (Serrano (2008), Catalán et al. (2010)).

En años siguientes se ha usado el software Electric field como soporte para el Laboratorio virtual de “campo y potencial eléctrico debido a distribuciones puntuales de cargas”. En todos los casos, estos Laboratorios virtuales se acompañaron con tareas previas (de lápiz y papel) de ejercicios y de revisión de trazado de líneas de campo eléctrico y líneas equipotenciales para distintas distribuciones de carga para contribuir con la formación conceptual sobre el tema. En este caso, este Laboratorio virtual se realizó con anterioridad al Laboratorio real de trazado de líneas equipotenciales y líneas de campo eléctrico utilizando una cuba y conductores de diferentes simetrías. El haber realizado previamente el Laboratorio virtual pareciera colaborar en que el estudiante pueda formalizar relaciones teóricas (Serrano (2014)), en particular en este caso entre las líneas de campo eléctrico y las líneas equipotenciales, las que en general son difíciles de comprender desde la teoría, dado el nivel de abstracción. A modo de ejemplo se muestra imagen brindada por el simulador Electric Field.

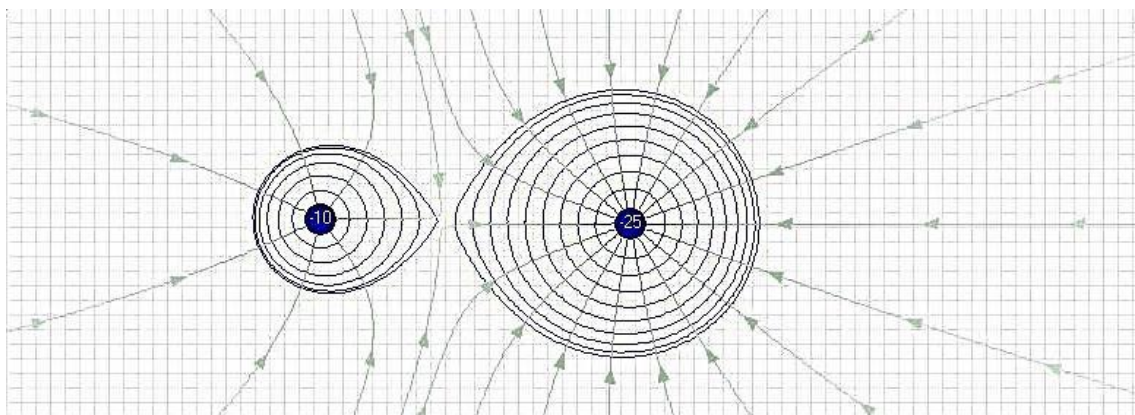


Imagen 2. Líneas de campo eléctrico y líneas equipotenciales para dos cargas puntuales negativas de diferentes magnitudes. Electric Field

Tema: Movimiento de cargas en campos eléctricos y magnéticos uniformes

También se emplearon a partir de 2009 simuladores que permitieran conceptualizar sobre el movimiento de cargas en campos eléctricos y magnéticos uniformes, un tema en el cual los estudiantes suelen presentar dificultades para aprender. Se recurrió a Fislets: Enseñanza de la Física con material interactivo pero que a la fecha no puede ejecutarse desde Google. Este simulador (ejecutable bajo Java) presentaba un campo eléctrico uniforme creado por las placas de un condensador, y una carga que ingresa perpendicularmente al mismo por su punto medio lo cual permitió diseñar una experiencia de Laboratorio virtual para visualizar el movi-

miento de cargas en campos eléctricos, y formular hipótesis y explicaciones movimiento esperado de la carga al modificar parámetros tales como: valor de carga y masa, velocidad de ingreso al campo y magnitud y sentido del campo eléctrico.

Para el estudio del movimiento de cargas tanto en campos eléctricos como en campos magnéticos uniformes, los estudiantes realizaron Laboratorios virtuales empleando los simuladores disponibles en el sitio “Física con ordenador: Curso Interactivo de Física en Internet”, de Ángel Franco García. Si bien estos applets fueron bloqueados por Google, los autores del curso mudaron al estándar HTML5 canvas y actualmente están disponibles en la tercera versión del “Curso Interactivo de Física en Internet”. Al realizar los Laboratorios virtuales mediados por estos recursos TIC, los estudiantes formularon respuestas tentativas a las cuestiones formuladas por los docentes, pero también elaboraron conjeturas relativas a posibles situaciones a estudiar con este simulador. Tanto las respuestas provisionarias como las conjeturas pudieron ser puestas a prueba usando la simulación.

Tema: Condensadores

Un tema que para los estudiantes de Física es muy abstracto y para el cual no se dispone en nuestro laboratorio de elementos para hacer experiencias reales es el de condensadores. Así, usando recursos disponibles en la red, a partir del año 2014 se diseñó un Laboratorio virtual que emplea como recurso el simulador de uso libre “Laboratorio de condensadores” de Phet. El simulador resulta “amigable” como todos los de este sitio, pues presenta los comandos en español, alude a los nombres usuales de las magnitudes físicas y presenta representaciones icónicas sencillas para interpretar las medidas de las variables involucradas en el proceso de carga de un condensador. Este recurso virtual simula un laboratorio en el cuál pueden medirse capacidad, carga, diferencia de potencial y campo eléctrico de un condensador de placas planas con y sin dieléctrico en su interior. El “Laboratorio de condensadores” muestra, mediante imágenes, representaciones de un condensador de placas planas al que se puede conectar una batería de corriente continua. A través de representaciones gráficas de barras, el simulador indica, en una situación particular, la capacidad del condensador, su carga y energía almacenada. El observador puede optar por mostrar la distribución de cargas en las placas, así como las líneas de campo eléctrico en su interior, y medir la diferencia de potencial entre ellas. La figura siguiente muestra una pantalla de este simulador.

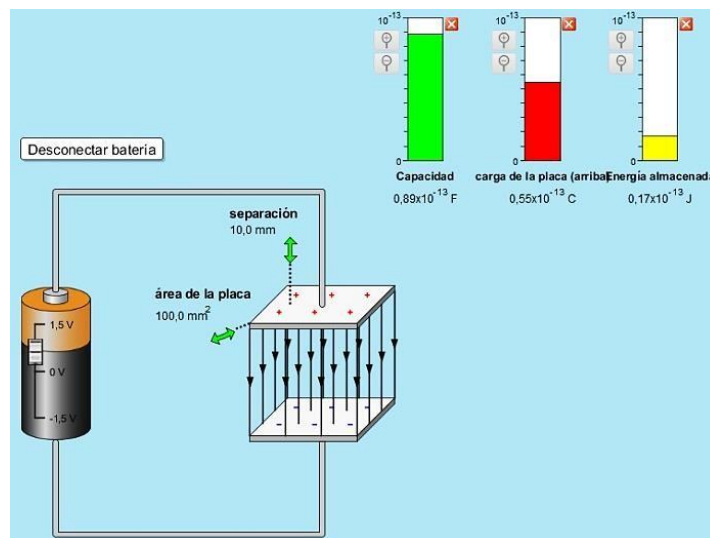


Imagen 3. Condensador de placas planas sin dieléctrico. PHET

Entre las tareas de este laboratorio, los estudiantes debían observar y explicar desde sus marcos teórico conceptuales las modificaciones en la capacidad del condensador al modificar el área y la separación entre las placas. Luego, manteniendo valores fijos de área y separación, se observaban y explicaban los cambios en el campo eléctrico, la capacidad, la carga de cada placa y la energía almacenada al aumentar, desde cero, la diferencia de potencial aplicada por la batería al condensador plano. En una segunda tarea los alumnos procedían a introducir un dieléctrico entre las placas del condensador, tanto con la batería conectada como con la batería desconectada. En todos los casos debieron hacer predicciones y luego validarlas con el simulador, relativas a los comportamientos de capacitancia, carga, campo eléctrico y energía almacenada.

Tema: Óptica

En el ciclo lectivo 2016, para introducir al estudio de las lentes convergentes y divergentes, se acompañó al Laboratorio real con el uso del simulador de la Universidad de Córdoba, España (Fernández y Molina (s.f.) que presenta la formación de imágenes por lentes convergentes y por lentes divergentes. Si bien muestra sólo imágenes, es decir resultados cualitativos, a modo de introducción a la formación de imágenes por lentes delgadas, permite explorar las imágenes obtenidas al cambiar la posición del objeto. También permite explorar la formación de imágenes con espejos.

Para estudiar las leyes de la óptica geométrica en el año 2016 los estudiantes realizaron un Laboratorio virtual empleando el recurso del sitio de Salvador Hurtado (2010). El simulador presenta la posibilidad de modificar variables como ángulo

de incidencia, medios e índices de refracción. La imagen muestra una escala graduada en grados sexagesimales que ayuda para conceptualizar la Ley de Snell. El aspecto visual es agradable y ordenado, y permite una rápida interpretación de su funcionamiento. Además, a su favor juega el hecho que brinde tanto resultados cualitativos tipo “imagen” como cuantitativos. Durante el desarrollo en clase, se les propuso a los estudiantes actividades no sólo para observar sino también para conjeturar, buscando anticipar las observaciones que luego realizarían en el Laboratorio real de óptica geométrica. A modo de ejemplo se muestra una pantalla de este sitio:

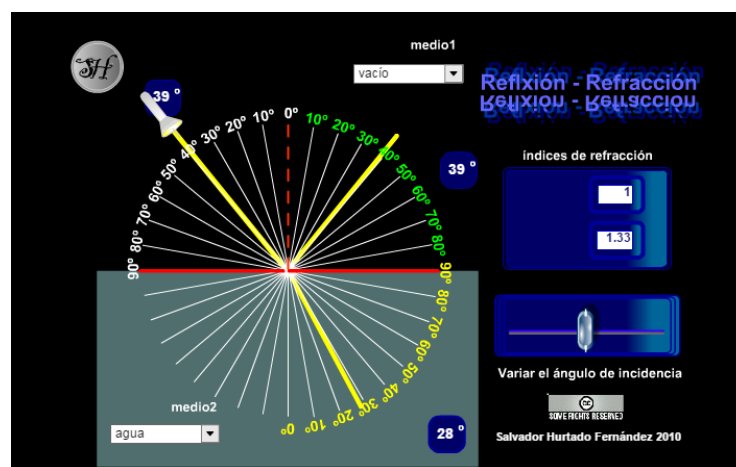


Imagen 4. Reflexión y refracción de la luz. Salvador Hurtado (2010)

Para complementar el Laboratorio real de óptica física, se trabajó con los estudiantes en el año 2016 el simulador “Apps de Física” disponible en el sitio de Walter Fendt. Este simulador muestra una rendija y una pantalla de observación curva. Permite modificar el color de la luz al cambiar su longitud de onda (moviendo el cursor), y también el ancho de la rendija (moviendo el cursor). La longitud de onda puede variarse de 380 nm a 780 nm, mientras que el ancho de la rendija puede cambiar desde 500 nm a 5000 nm. Al estudiar el fenómeno de difracción, los estudiantes trabajaron primero con un ancho fijo de rendija, para describir e interpretar las modificaciones que se observan en el espectro al cambiar la longitud de onda de la luz empleada. Se buscó que los alumnos discutieran las características del diagrama de difracción y emitieran hipótesis respecto a la relación entre longitud de onda y ancho de la rendija.

Dado que este simulador también puede emplearse para estudiar interferencia, luego de realizar la experiencia virtual se analizaron similitudes y diferencias respecto a lo observado en cada fenómeno y según lo presentaba el simulador.

La pantalla siguiente ilustra la difracción para una rendija.

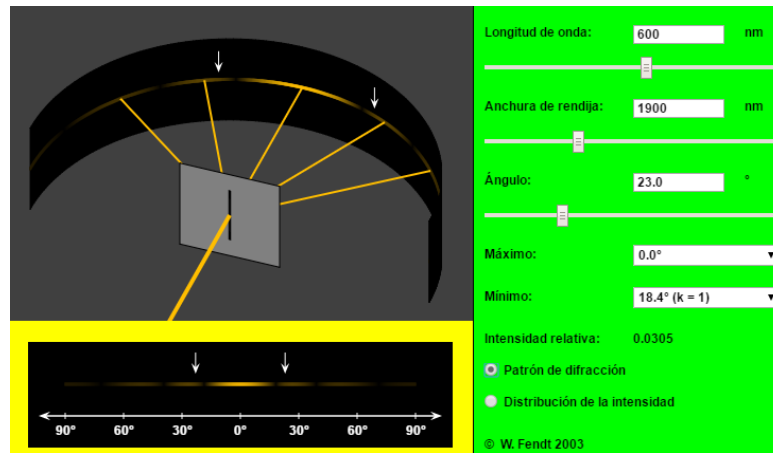


Imagen 5. Difracción de la luz. Apps de Física

Este Laboratorio virtual se acompañó con una experiencia del Laboratorio real en el que se estudiaba la interferencia de la luz, utilizando rendijas diferentes y redes de difracción en un banco óptico.

También se recurrió, como en años anteriores, al simulador DIFRACCION (Grupo Galileo, UNL), luego de la introducción con el simulador anterior. Este software del Grupo Galileo muestra la formación de espectros de una ranura, dos ranuras y redes de difracción. Emplea una pantalla plana y los estudiantes pueden explorar y fundamentar las características de diferentes patrones al modificar los parámetros longitud de onda, cantidad de ranuras, ancho de las ranuras y separación. Permite emplear luz monocromática y realizar superposición de espectros para diferentes colores. Este recurso es más completo que el del sitio de Walter Fendt dado que muestra la superposición entre los fenómenos de interferencia y difracción al considerar el ancho de las ranuras, es decir: no reproduce el modelo teórico de interferencia de Young. Este hecho es relevante en cuanto en el laboratorio real, los alumnos observan que los patrones no se adecuan al modelo teórico, dado que en la realidad se superponen ambos efectos: interferencia de dos ranuras y difracción por cada ranura, siendo el efecto más notorio conforme se aleja la experiencia del modelo de ranura puntual. Las imágenes siguientes ilustran este comentario.

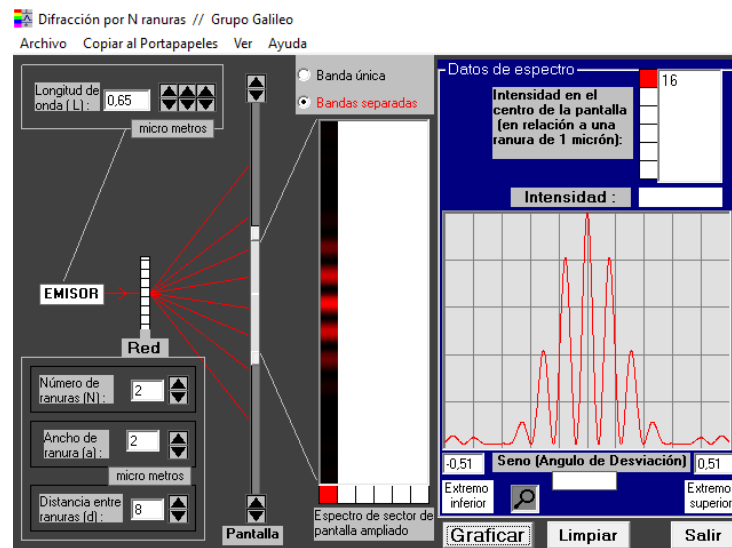


Imagen 6. Interferencia de luz roja por dos rendijas no estrechas. DIFRACCIÓN (Grupo Galileo)

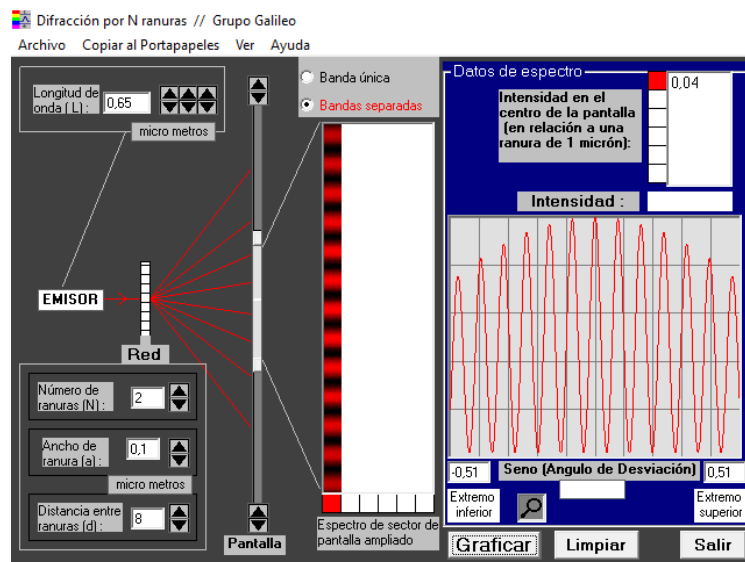


Imagen 7. Interferencia de luz roja por dos rendijas estrechas. DIFRACCIÓN (Grupo Galileo)

Conclusiones

En este trabajo se han mostrado algunas de las experiencias mediadas por TIC, Laboratorios virtuales, utilizadas desde hace más de 10 años en una cátedra de Física básica, con contenidos de electromagnetismo, en carreras de Ingeniería y Profesorado de una universidad estatal argentina. Los recursos TIC han ido evolucionando, así como la disponibilidad y accesibilidad a los mismos. Los estudiantes adhieren cada vez más con mayor interés al uso de estas tecnologías como complemento en sus actividades académicas. De los resultados de estas experiencias de

enseñanza mediadas por TIC podemos inferir que el uso de simulaciones en el marco de un Laboratorio virtual pareciera contribuir, en general, al desarrollo de habilidades vinculadas al aprendizaje de los conceptos necesarios para explicar y fundamentar el fenómeno estudiado, tales como: verbalización de relaciones, análisis de parámetros y variables, interpretación de gráficas. Las estrategias de enseñanza basadas en el uso de simulaciones como las mostradas parecen favorecer el aprendizaje de diversos temas de electromagnetismo, por su potencialidad para promover la formulación de hipótesis y su contrastación en entornos constructivistas de aprendizaje (García Barneto y Gil Martín (2006).

Sin embargo, se hace necesario que el alumno adquiera destrezas inherentes al uso con fines educativos de estas herramientas virtuales para potenciar sus beneficios, así como para desarrollar habilidades de registro de datos y análisis (Serrano y Catalán (2009). Es esencial un acompañamiento a los estudiantes desde los primeros Laboratorios virtuales, para ayudarlos a interpretar la información que en diferentes registros éstos presentan: imágenes, fórmulas, datos, etc. En general los estudiantes responden las tareas realizadas con diferente nivel de compromiso, lo que se evidencia en la calidad y pertinencia de las argumentaciones brindadas como respuestas a las actividades presentadas, más allá del trabajo grupal.

Al respecto, hemos observado en los informes de los estudiantes que, en general, no revisan la coherencia en sus argumentaciones, entre los datos proporcionados por el simulador y el respaldo científico y matemático correspondiente: es decir no siempre son críticos a la hora de interpretar las respuestas a las tareas presentadas en el Laboratorio virtual. Dado que no es común este tipo de prácticas virtuales en otras asignaturas de la carrera, los estudiantes requieren de un mayor acompañamiento en las primeras implementaciones (por medio de consignas y orientaciones en las lecturas e interpretaciones) de manera de lograr extraer la mayor información posible de las múltiples informaciones que las pantallas ofrecen.

En las experiencias relatadas, algunas de las empleadas en los últimos años en la enseñanza en la cátedra de Física II, todas las tareas que fueron realizadas bajo la modalidad de Laboratorio virtual estuvieron diseñadas por los docentes de la cátedra y se fueron reajustando en virtud de la investigación que se realizó de manera continua sobre su implementación. Estas experiencias han permitido a los docentes indagar sobre la forma en que los estudiantes de nivel universitario construyen el conocimiento, y también establecer criterios para seleccionar qué laboratorios implementar, entre los diferentes y variados recursos virtuales disponibles, y cuál es el mejor modo de emplearlos. Entre los criterios de selección de simuladores, oportunamente mencionados, se ha destacado siempre la calidad de la simulación en tanto

su respeto a las leyes y principios físicos, y también la disponibilidad de los mismos. Por este último criterio de disponibilidad, estamos indagando diferentes entornos de trabajo que permitan el libre acceso de simuladores y su descarga a la computadora personal de los estudiantes.

Es de resaltar que, por parte de los estudiantes, el empleo de los laboratorios virtuales favorece, en muchos casos, el desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo, y el empleo de representaciones en formatos diferentes al verbal escrito, tales como los formatos pictóricos y gráficos tan importantes para su formación profesional. Para garantizar un entorno en el que se desarrolle el aprendizaje colaborativo debemos permitirles a los estudiantes que se sientan seguros, pero, al mismo tiempo, cuestionados en sus análisis de las tareas presentadas. Además, los grupos de trabajo deben ser lo suficientemente pequeño que todos puedan participar y así poder ser escuchados y aportar a la resolución de las tareas. Por último, las tareas deben estar bien definidas, y, sin seguir un patrón rígido, deben permitir las respuestas y las interpretaciones espontáneas que favorecerán la emisión de hipótesis y discusión, necesarias para el aprendizaje de la Física.

Desde la mirada de los docentes responsables de la ejecución de estas experiencias de enseñanza, los Laboratorios virtuales son un recurso poderoso tanto a la hora de presentar fenómenos difícilmente observables en un laboratorio real, como al momento de reproducir tantas veces como lo necesite la experiencia, buscando desarrollar en los estudiantes competencias de observación y elaboración fundamentada de explicaciones cada vez más cercanas al modelo científico.

Sin embargo, si bien los estudiantes actuales reclaman una participación activa que consideramos puede ser estimulada por los Laboratorios virtuales, los resultados de estas experiencias nos muestran que ni las clases teórico-prácticas, ni el trabajo con simulaciones alcanzan para producir reestructuraciones profundas de las representaciones y, por lo tanto, en la construcción de significados cercanos al modelo científico en el alumnado, a pesar del interés que en los mismos despiertan estas actividades (Catalán et al. (2010).

Bibliografía

Álvarez Martínez de Santelices, C. y Ortiz Pérez, R. (2007). Simulaciones computacionales de electromagnetismo como potenciadoras de aprendizaje desarrollador en estudiantes de ingeniería. *Revista Cubana de Física*, 24 (1), 51-54

Bohigas, X.; Jaén, X. y Novell, M. (2003). Applets en la enseñanza de la física. *Enseñanza de las ciencias*, 21 (3), 463–472

Catalán, L.; Serrano, G. y Concari, S. (2010). Construcción de significados en alumnos de nivel básico universitario sobre la enseñanza de física con empleo de software. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (46), 873-893.

Electric field, disponible en: <http://www.physicsclassroom.com/Physics-Interactives/Static-Electricity/Electric-Field-Lines/Electric-Field-Lines-Interactive> [Recuperado el 10/8/2016]

Esquembre, F.; Martín, E; Christian, W; Belloni, M., (2004), *Fislets: Enseñanza de la Física con material interactivo*. Madrid, España: Ed. Pearson Educación.

Fendt, Walter 1997. Apps de Física. Recuperado de: http://www.walterfendt.de/html5/phes/doubleslit_es.htm. [Recuperado el 10/3/2017].

Freire Tigreros, M.; Gómez Zermeño, M. y García Vázquez, N. (2016) Criterios para el diagnóstico de la práctica educativa a distancia en modalidad B-Learning. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*, 17, Junio 2016, 67-74.

García, Ángel. Curso Interactivo de Física en Internet 1998. Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial. España Recuperado de: <http://www.sc.ehu.es/sbweb/fisica/> [Recuperado el 3/10/2016].

García Barneto, A. y Gil Martín, M. (2006). Entornos constructivistas de aprendizaje basados en simulaciones interactivas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 5, núm. 2. Recuperado de: reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART10_Vol7_N3.pdf [Recuperado el 3/12/2016].

Giacosa, N.; Giorgi, S. y Concari, S. (2008). El uso de simulaciones como recurso didáctico para una mejor comprensión del funcionamiento de espectrómetros de masas: una experiencia con estudiantes de ingeniería. *Memorias Noveno Simposio de Investigación en Educación en Física – SIEF 9* Rosario, Argentina. Publicación en CD- ROM

Kofman, H. (2000). Modelos y simulaciones computacionales en la enseñanza de la Física. Recuperado de: <http://www.fiquis.unl.edu.ar/galileo/download/documentos/modelos.pdf> . [Recuperado el 3/3/2017].

Kofman, H. (2004). Integración de las funciones constructivistas y comunicativas de las NTICs en la enseñanza de la Física universitaria. *Revista de Enseñanza de la Física*, 17 (1), 51 – 62

Laboratorio de condensadores University of Colorado Boulder (2002). Recuperado de: <https://phet.colorado.edu/es/> [Recuperado el 5/8/2016].

Lucero, I.; Meza, S.; Sampallo, G.; Aguirre, M. y Concari, S. (2000). Laboratorio real y laboratorio virtual. *Memorias comunicaciones científicas y tecnológicas. UNNE. Argentina*

Martinho, T. y Pombo, L. (2009). Potencialidades das TIC no ensino das Ciências Naturais – um estudo de caso. *Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias*, 8 (2), 527-538

Marqués Graells, P. (2003). Evaluación y selección de software educativo. *Revista Comunicación y Pedagogía*, (185), 31-37.

Palacios Fernández, C; Molina Fernández. M. Escuela Politécnica Superior. Universidad de Córdoba. (s.f.). Recuperado de: <http://rabfis15.uco.es/Laboratorio/convergente/simulacion.swf>. [Recuperado el 3/5/2016].

Parrón, M. G. (2014). La enseñanza en un mundo en transformación: el uso de las TIC. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9 (5), pp. 90-97. Recuperado de revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/download/9553/10322. [Recuperado el 15/3/2017].

Rodríguez-Llerena, D ; Llovera-González, J (2010). Estudio comparativo de las potencialidades didácticas de las simulaciones virtuales y de los experimentos reales en la enseñanza de la Física General para estudiantes universitarios de ciencias técnicas. *Lat. Am. J. Phys. Educ.*, 4 (1), 181-187

Rosado, L. y Herreros, J. R. (2009) Nuevas aportaciones didácticas de los laboratorios virtuales y remotos en la enseñanza de la Física. Recuperado de www.formatex.org/micte2005/286.pdf , enero de 2009. [Recuperado el 3/12/2016].

Salvador Hurtado (2010). Recuperado de: <http://labovirtual.blogspot.com.ar/2013/05/reflexion-refraccion.html>) [Recuperado el 20/3/2017]

Serrano, G. (2014). *El empleo de TIC como estrategia de enseñanza del movimiento de cargas en campos eléctricos y magnéticos uniformes. Un análisis desde la teoría de los Campos conceptuales de Vergnaud* (Tesis de maestría) Universidad Nacional del Comahue, Neuquén.

Serrano, G. y Catalán, L. (2014). Uso de las TIC en el movimiento de cargas en campos eléctricos y magnéticos uniformes. Un estudio de caso. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento Publicación en línea (Semestral) Granada (España), Época II Año XIV, I* (14)

Serrano, G.; Clavijo, S.; Mauceri, D. (2015). El empleo de laboratorios virtuales en la enseñanza del electromagnetismo: una experiencia real. *Libro de*

actas VIII ENIDI Encuentro de docentes e investigadores de ingeniería, ISBN 978-950-42-0171-7. San Rafael, Mendoza.

Serrano, G.; Catalán, L.; Lorenzo, F., Julián, F.; Ridolfi, A.; Ruiz Alcantú, N.; Mauceri, D.; Bayinay, A., Burgos, S.; Fabrone, R.; Garau, S.; Giaroli, C.; Ferrari, I.; Perez, L.; Ravotti, A. (2016) El laboratorio virtual en la enseñanza del movimiento de cargas en campos uniformes. *Libro de Resúmenes de exposiciones XXIV Jornadas de Investigación, VI Jornadas de Posgrado*, Universidad Nacional de Cuyo, Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. ISBN 978-987-575-128-6. Mendoza.

Xavier B., Xavier J. y Montse N. (2003). Applets en la enseñanza de la física. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 21 (3), 463 - 472.

El desarrollo de la escritura académica en inglés a través de la modalidad aula invertida

GRACIELA E. YUGDAR TÓFALO

MARÍA ALEJANDRA MENIS

gyugdar@gmail.com

Profesorado en Inglés de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Introducción: El contexto y sus demandas

La búsqueda de propuestas que puedan acercar a los estudiantes avanzados en la carrera Profesorado en Inglés a la escritura académica, entendida como herramienta necesaria para su propia subjetivación como docente y su inserción como profesionales activos de la educación dentro de la comunidad discursiva a la que pronto pertenecerán es una tarea constante para el equipo docente de Lengua Inglesa IV del Profesorado en Inglés de la UADER. Esta búsqueda responde a la necesidad de remover los distintos obstáculos que no permiten desarrollar el potencial máximo que los estudiantes podrían alcanzar en su último año de estudio de la lengua. En un primer lugar, el desarrollo de la competencia comunicativa alcanzada al momento de embarcarse en el cursado de la asignatura resulta insuficiente frente a la tarea de procesamiento de información de distintas fuentes a ser utilizadas para la elaboración de un texto propio que dé respuesta a una inquietud que surge a partir de las temáticas educativas abordadas en la clase. Asimismo, los estudiantes se incorporan a la clase con escasos hábitos de trabajo autónomo para el desarrollo de la producción escrita y oral, realizando sólo las tareas que serán evaluadas por los docentes. Por último, el poco tiempo disponible para la exposición a la lengua ya sea por la escasa carga horaria de la clase, el número real de clases dictadas y la intermitente asistencia de los estudiantes inmersos en una carrera por recibirse impone un plan de actividades que no puede alejarse de lo planificado si se quiere cumplir con los objetivos pautados.

El aula Invertida (AI - theflippedclassroom) se presenta como una alternativa para dar respuesta a las demandas de este contexto, en este momento en particular. La propuesta de Bergmann y Sams (2012) de acceder cuantas veces los estudiantes lo necesiten a contenidos claves para el posterior desarrollo de las clases en la co-

modalidad del hogar es una alternativa que derriba muchos de los obstáculos que los estudiantes encuentran hoy día. El presente trabajo tiene como objetivo relatar la experiencia del desarrollo de la escritura académica a través de la modalidad del aula invertida, los beneficios que ésta trae al momento didáctico y los obstáculos que hemos encontrado al adoptarla. Lejos de presentar a esta modalidad como la solución a todos los problemas de los estudiantes avanzados en inglés, se intenta destacar la importancia de buscar, identificar y desarrollar propuestas que tengan sentido en un contexto determinado para atender las necesidades de los estudiantes en un momento crucial de sus trayectos de formación.

El aula invertida: El punto de partida

Lengua Inglesa IV es una asignatura que impone demandas en el estudiante en torno tanto al material que hay que procesar para la incorporación de conceptos base relativos a la escritura académica como a las producciones que se espera los estudiantes puedan realizar. La modalidad de trabajo ha sido tradicionalmente utilizada consiste en la presentación de un aspecto dentro de las distintas dimensiones que se entrelazan en el desarrollo de la escritura académica y su ejemplificación en textos genuinos. La clase puede ir de la teorización a la ejemplificación o comenzar con el análisis de un texto para luego describir conceptos de relevancia presentes en el mismo. En cualquiera de estos dos escenarios, el tiempo para la producción o la puesta en práctica de lo abordado es casi nulo. La clase se diluye en explicaciones principalmente aportadas por las docentes dejando muy poco espacio para la participación de los estudiantes.

En el año 2016, durante el primer semestre del año, llevamos a cabo la experiencia del AI para el abordaje de la escritura académica. El objetivo principal de la clase es el desarrollo de destrezas académicas relacionadas con las cuatro macrohabilidades que habilite a los estudiantes a realizar la escritura de un trabajo de investigación de la literatura sobre un tema educativo de interés haciendo utilización de distintas fuentes académicas. El mismo es presentado a fin de año ante una audiencia de pares mediante el uso de soporte digital. A través del trabajo anual y de la puesta en escena del mismo, entendemos que los estudiantes pueden llegar a valorar todo el proceso de investigación como una manera de abordar futuras problemáticas una vez que se encuentren en el ejercicio de la docencia.

La producción de dicho trabajo demanda el desarrollo tanto de la competencia comunicativa y de la organización retórica de un texto como de destrezas relaciona-

das con la investigación en sí tales como la lectura crítica para construir conocimiento de base, la lectura para la extracción de conceptos claves que hacen al desarrollo de un tema en particular, la toma de notas y el registro de citas relevantes, la transformación de ideas en un texto en argumentos que sostienen una discusión, la incorporación de citas de manera correcta para sostener los argumentos propuestos entre muchas otras. A través de clases diseñadas en PowerPoint con múltiples links a páginas de Internet y a artículos para la discusión, los estudiantes trabajaron en el hogar sobre distintos ejes desde la teoría y la ejemplificación para luego ser trabajados en la clase desde la práctica. Con la clase ya pre-procesada y alguna instancia de producción realizada en el hogar conectada con la misma, los estudiantes acudieron a clase para la puesta en común y para la producción de textos, muchas veces en forma colaborativa.

El aula invertida (AI -Theflippedclassroom) de Bergmann y Sams (2012) consiste básicamente en despejar las explicaciones y la teoría del momento áulico para dar lugar a instancias de interacción, práctica, preguntas y respuestas. A través de videos tutoriales que son visualizados en el hogar, los estudiantes concurren a clases con nociones de base que les permite sumergirse en tareas que ayudan a profundizar sobre esos conceptos ejes o darles sentido en una actividad a un nivel pragmático. Los videos son preparados por los docentes haciendo utilización de programas como PowerPoint o Prezi como así también de aplicaciones de captura de pantalla con la voz del docente hablando a la clase como si sus estudiantes estuvieran presente. El estudiante es guiado en torno al trabajo a realizar a partir de la visualización de los videos y encuentra múltiples opciones para esclarecer cualquier duda que pueda surgir.

Esta modalidad de trabajo impone demandas tanto para los docentes como para los estudiantes dada su naturaleza marcadamente diferente en un contexto que se caracteriza por la conservación de prácticas pedagógicas aun cuando éstas prueban ser inefectivas. Los docentes son los que, en un primer lugar, deben actualizar su conocimiento del uso de las tecnologías para crear los materiales a ser utilizados en el hogar. Esta actualización requiere, como consecuencia, dedicación de tiempo extra a la ya sobrecargada tarea del docente en carrera universitaria. Por otra parte, los estudiantes deben embarcarse en una dinámica de trabajo que requiere autonomía y auto-gestión tanto del conocimiento como de los tiempos de estudio que, a pesar de encontrarse en el último trayecto de Lengua Inglesa de la carrera, aún no han podido sistematizar.

Si bien la propuesta del AI puede presentar obstáculos, el progreso observable de los estudiantes de Lengua Inglesa IV mediante la implementación de esta meto-

dología de trabajo es un capital importante a considerar. En la siguiente sección se exploran los beneficios que dicha propuesta nos ha dejado en la clase como así también se abordan aquellas cuestiones que no han resultado positivas y que requieren de propuestas superadoras.

El aula invertida: Razones para incorporarla

La implementación del AI desencadena una serie de movimientos que impactan en los estudiantes en distintas dimensiones y direcciones atendiéndolas necesidades conectadas, por un lado, con procesos de aprendizaje generales- aquellos que provocan una transición de la mera categoría de “estudiantes” a la de “gestores” de su propio aprendizaje- y, por otro, con procesos de aprendizaje en torno a las destrezas académicas que se buscan desarrollar en el último curso de Lengua de la carrera.

En relación con los primeros, cuando la modalidad de AI se incorpora al momento didáctico, los estudiantes vienen preparados para aprender, para profundizar lo estudiado en el hogar. Las clases tutoriales llevan al estudiante a transitar momentos de reflexión, de análisis, de confusión a través de preguntas o consignas de escritura de textos cortos sobre lecturas o videos que son incorporadas para el desarrollo de un tema discursivo-retórico. Este trabajo preliminar pone a los estudiantes en un estado de anticipación de lo que puede ocurrir en la clase presencial, llevándolos a trazar diferentes posibles caminos a ser transitados durante la clase y prepararse para tal fin. Este nivel de anticipación de las posibles actividades a ser realizadas en la clase presencial tiene como resultado a un grupo de estudiantes que asiste a clase para confirmar o rechazar aquello que ha elaborado en el hogar, propiciando de esta manera instancias de aprendizaje genuino.

El AI se caracteriza por una planificación cuidadosa de los materiales y actividades que resulta en un plan de trabajo personalizado que atiende las demandas de los estudiantes que, aunque estén atravesando un mismo trayecto de aprendizaje, se encuentran en distintos momentos dentro del recorrido. Los videos o presentaciones meticulosamente diseñadas por las profesoras abordan los temas teniendo en cuenta las posibles preguntas que los estudiantes podrían tener y los obstáculos que podrían encontrar. A través de hipervínculos a distintas páginas u otros archivos seleccionados se crean puentes que son transitados por los estudiantes de acuerdo a su nivel de comprensión del concepto a procesar o la tarea a realizar. Es así que mientras un estudiante puede visualizar la totalidad de un video tutorial sin

la necesidad de recurrir a un hipervínculo, otro estudiante dentro de la misma clase visita todas las posibilidades de profundización consideradas por las profesoras en la preparación del material. Cada estudiante se apropia de la clase y de sus contenidos de manera diferente aunque todos reciban el mismo material.

Si bien el estudio de los temas por medio de tutoriales y la realización de actividades a partir del material explorado en el hogar presentan una oportunidad de participación genuina de todos los estudiantes en la clase, son los estudiantes con dificultades específicas los que se ven más beneficiados por la modalidad. La interacción previa con los textos, las múltiples lecturas que se pueden realizar, las instancias de reformulación para apropiarse del contenido, la posibilidad de desarmar y volver a armar los textos con un compañero antes de la clase presencial, entre otras muchas actividades habilitan a los estudiantes que en otras situaciones hubiesen quedado a la sombra de los más fluidos a participar de la clase de manera voluntaria y espontánea. Esta participación que surge como parte inherente de un proceso que los estudiantes han comenzado en el hogar genera autoconfianza en ellos, que a su vez, genera más aprendizaje. Este círculo virtuoso de participación-autoconfianza-aprendizaje se repite clase tras clase y el avance de los estudiantes hacia un nivel más profundo de comprensión y análisis se vuelve claramente visible en cada contribución que realizan.

Otro aspecto que se ha visto enriquecido por esta metodología es el rol central que el estudiante adquiere en este contexto. Las clases tutoriales están preparadas para que los estudiantes interactúen con los materiales, leyendo, escuchando, reestructurando o creando nuevos textos. En las clases presenciales toda la acción se centra en profundizar sobre esos textos elaborados en el hogar y re-editarlos con la ayuda del ojo crítico de los compañeros. Es decir, la dinámica áulica parte de los estudiantes y se direcciona hacia los otros estudiantes. El docente ya no es el transmisor del conocimiento sino un tutor que regula las actividades para dar lugar a los estudiantes como autogestores del proceso de aprendizaje (Bergmann y Sams, 2012).

La flexibilidad que se instala para los momentos de abordaje de los materiales es otra necesidad que se ve atendida por esta propuesta. Muchos de nuestros estudiantes están cursando su último año de la carrera, o la última materia de la carrera, y ya se encuentran absorbidos por las demandas laborales que no les permiten asistir a la totalidad de las clases o a la clase entera. En años anteriores, esta situación llevaba a los estudiantes al abandono de la asignatura por no poder seguir el ritmo de la clase cuando transcurrían quince días entre clase y clase. A través del AI los estudiantes con compromisos laborales o familiares pueden responder a los re-

querimientos de la asignatura en los momentos que ellos encuentran más convenientes. Si bien las clases presenciales son de gran relevancia para el desarrollo de la escritura académica, la inasistencia a las mismas no priva a los estudiantes de la información necesaria para dar continuidad a sus estudios.

Otro movimiento provocado por el AI es la incorporación genuina de la comunicación de los estudiantes por medio de las tecnologías que tanto utilizan cotidianamente como parte de su universo personal y social. A través de reacciones en Facebook o Twitter en torno a material seleccionado para tal fin, los estudiantes se mueven en un ambiente que les pertenece, que los define. Barbero (2009) sostiene que las tecnologías de la comunicación y de la información son las herramientas que los jóvenes utilizan en la actualidad para socializar y para desarrollar pautas de comportamiento. Es a través de estas tecnologías que los jóvenes se comunican y se vuelven sujetos culturales. Las instituciones educativas tienden a dejar de lado estas nuevas formas de socialización como algo ajeno, disociado de la naturaleza de los jóvenes. En este sentido Barbero dice que “[exigimos] a los alumnos dejar fuera [de la escuela] su cuerpo y su alma, sus sensibilidades, sus experiencias y sus culturas” (p.23). Desde el hogar, en donde el acceso a las tecnologías es directo e ilimitado, los estudiantes se comunican muchas veces de manera espontánea, desatando una clase paralela cargada de significados. Esta “clase” puede resultar aún más significativa que la clase que le dio cabida. Este uso de las tecnologías de la información y de la comunicación que se posibilita a través del AI permite la puesta en escena de propuestas que dan un “sentido didáctico” a ese entorno que los estudiantes conocen, que les gusta y que los moviliza (Maggio, 2012).

Además de generar todos estos movimientos en torno a comportamientos positivos que ayudan a generar más aprendizaje, son interesantes los beneficios que esta modalidad de trabajo brinda al desarrollo de la lengua extranjera y las destrezas académicas específicas. En un primer lugar, esta modalidad de trabajo que despeja el momento de la clase para la producción de la lengua extranjera maximiza las oportunidades de adquisición de la misma. Siguiendo la Hipótesis del Output Comprensible de Merrill Swain (Skehan, 2008), la adquisición de la lengua se ve favorecida cuando los estudiantes tienen oportunidad de involucrarse en instancias de producción de la lengua debido a que esta producción permite:

- “generar mejor input” puesto que la producción que un interlocutor ofrece a otro, provoca en este último un ajuste de su output para ofrecerle un mejor input al primero de acuerdo a su nivel de competencia;

- “forzar procesamiento sintáctico” ya que cuando los estudiantes saben que deben producir la lengua prestan más atención a las formas sintácticas;
- “probar hipótesis” en torno a su interlengua, es decir, a arriesgar estructuras que van probando y de acuerdo al input que reciben comprueban o rechazan las hipótesis sobre la lengua que van generando;
- “desarrollar automaticidad” ya que al encontrarse con diversas oportunidades para producir la lengua los estudiantes pueden probar distintas secuencias lingüísticas una y otra vez y así ganar en velocidad y facilidad para producirlas;
- “desarrollar destrezas discursivas” relacionadas con el desempeño efectivo en la negociación de significado;
- “desarrollar una voz personal” al darle sentido propio a la lengua en vez de siempre estar supeditados a lo que los demás producen (traducción propia, Skehan, pp16-18).

El trabajo planteado para el hogar ayuda a los estudiantes a desarrollar la escritura académica a través de la escritura académica misma como medio de comunicación necesario. Las consignas de escritura de textos de argumentación como actividad de base tradicionalmente usadas en las clases de escritura avanzada quedan de lado para dar lugar a textos que surgen de disparadores en el material. Una pregunta sobre una lectura o escucha que invita a la descripción, comparación, argumentación, ejemplificación es una pregunta que ayuda a los estudiantes a desarrollar las operaciones básicas que se realizan permanentemente durante la escritura de un texto académico. Estas actividades que requieren de la utilización genuina del registro académico conducen a los estudiantes a incorporar la dinámica misma de la escritura a partir de su propia experiencia al trabajar sobre los conceptos vertidos en las clases tutoriales.

La lectura y escucha crítica se vuelven herramientas de aprendizaje insoslayables dentro de esta modalidad. La ausencia de un interlocutor directo inmediato obliga a los estudiantes a buscar pistas dentro del texto para poder dar sentido al mismo y así poder completar la actividad propuesta. Estas habilidades receptivas demandan por parte de los estudiantes una actividad potente que propicia el desarrollo de las habilidades cognitivas de orden superior llevando a la experimentación de diferentes operaciones mentales que resultarán en la construcción e integración de conocimientos. Esta búsqueda de pistas en el material, entonces, impone un trabajo cognitivo intenso de relación, jerarquización, contraste, hipotetización y des-

carte de ideas permanente que propicia la integración de la nueva información a las redes existentes.

Las oportunidades de los estudiantes de hacer la transición desde “decir el conocimiento” a “transformar el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992) incrementan tanto en la clase a distancia como en la presencial. Esta transición en el modo en que los estudiantes se posicionan frente al proceso de escritura involucra el pasaje de escritor novato, aquel que solo dice el conocimiento, a escritor experto, aquel que puede transformarlo y asignarle un nuevo sentido. Ante una tarea de escritura, el escritor novato centrará su acción de composición en ajustar los contenidos que posee acerca del tema solicitado dentro de los géneros discursivos que conoce. Su preocupación se centra en recuperar de su memoria lo que conoce de un tema siguiendo un formato acorde al propósito de la tarea. El escritor experto, por su parte, no deja totalmente de lado este modelo sino que como han observado Scardamalia y Bereiter “el nuevo modelo contiene al modelo anterior como un subproceso, introduciéndolo dentro de un proceso complejo de solución de problemas” (p 46). Cuando el escritor experto se involucra en la resolución de problemas que superan aspectos de tema y de género para incorporar cuestiones retóricas y de contenido, entran en juego un sinnúmero de operaciones cognitivas que, al finalizar la tarea de base, el escritor experto puede haber modificado su estado inicial de conocimientos.

Todas las instancias de producción de la lengua, en especial las de escritura, propuestas para la clase de Lengua Inglesa IV se centran en direccionar los procesos y subprocesos cognitivos y de escritura hacia la transformación de los estudiantes en escritores expertos. Partiendo de instancias de producción que generan problemas menores de composición hacia textos con creciente dificultad retórica, los estudiantes alcanzan niveles de análisis y abstracción que les permite utilizar la escritura académica como herramienta de organización de pensamiento. En este sentido, los estudiantes descubren el valor epistémico de la escritura (Carlino, 2005), es decir, descubren lo que piensan a través de la misma.

La experiencia de los estudiantes de transitar por todos los movimientos descritos arriba ya sea en torno a los procesos generales de aprendizaje o aquellos relacionados con la escritura académica, resultan en estudiantes con creciente autonomía y capacidad para elegir qué camino seguir hacia la apropiación y producción del conocimientos través de la palabra escrita. Una vez culminado el cuatrimestre en que la modalidad invertida se implementa en la clase de Lengua Inglesa IV, los estudiantes se encuentran preparados y dispuestos para embarcarse en el proyecto de escritura de un trabajo de investigación de la literatura. A pesar de te-

ner que sortear obstáculos de diversa naturaleza, comenzado el segundo cuatrimestre del año los estudiantes conocen qué tipo de lecturas y materiales seleccionar, cómo identificar posibles categorías de análisis para enfocar la discusión, cómo organizar el texto y qué estructuras lingüísticas son necesarias para que los niveles textuales queden claros y cumplan con el objetivo perseguido, cómo ajustar el contenido a la función retórica, entre otros niveles de acción.

El aula invertida: Los obstáculos y su posible superación

La puesta en marcha de un plan de trabajo con el aula invertida depende en gran parte de la voluntad del docente de querer implementarla a pesar de ciertos obstáculos que se interponen en el camino. En un primer lugar, la falta de recursos tecnológicos es una realidad en muchas instituciones educativas. Si bien se puede llevar adelante el AI sin contar con una computadora, cañón o conexión a Internet en el aula, la propuesta resultaría mucho más enriquecedora si se pudieran reproducir en ella algunas de las tareas mediadas por la tecnología realizadas en la casa como por ejemplo el posteo en Padlet de preguntas que le haríamos a un autor con respecto a su texto o el comentario en YouTube sobre un video reproducido en el canal de la cátedra.

Ante este obstáculo es interesante pensar que el éxito de la propuesta educativa del AI no depende exclusivamente de los recursos tecnológicos sino de la propuesta pedagógico-didáctica que se plantea. Maggio (2012) sostiene que “[e]l entorno elegido será sostén de los procesos que realicen, a la vez que la trama en las que los mismos se irán desarrollando” (p.107). Debemos reconocer, entonces, que la tecnología tiene su lugar de centralidad en la propuesta pero sin un plan educativo de calidad, no hay aula invertida.

Desde el lugar del docente, la modalidad de AI demanda un gran esfuerzo en dos sentidos de relevancia a saber: los conocimientos relativos al uso de las tecnologías y el tiempo necesario para elaborar los materiales. Muchos de los docentes que nos embarcamos en propuestas que involucran la utilización de tecnologías no contamos con conocimientos amplios en el tema y lo que se ha logrado ha sido a través de la prueba y del error. Esta inexperiencia en el uso de tecnologías, que cabe aclarar que hablamos del uso de herramientas que van más allá de una presentación PowerPoint, lleva a una dedicación de tiempo extra para preparar los materiales y para explorar las distintas aplicaciones disponibles. Las clases se van elaborando semana a semana lo que dificulta la corrección de las producciones de los

estudiantes y la atención a todas las demás obligaciones que los docentes solemos tener en las distintas instituciones a las que pertenecemos relativas al dictado de clases, investigación y desarrollo, extensión, gestión de gobierno y producción en docencia.

La incorporación de las tecnologías en las aulas es una limitación sustancial pero no detiene a los docentes que siempre se encuentran en búsqueda de propuestas superadoras. El tiempo invertido en el aprendizaje del manejo de recursos tecnológicos es directamente proporcional a las ganancias que se obtienen en torno a la motivación de los estudiantes a sumarse al plan de trabajo y, como resultado esperable de esta participación activa, en torno al capital propio producido por los mismos estudiantes.

Por último, en relación a los estudiantes en nuestros grupos, la dependencia que experimentan a estructuras pedagógico-didácticas instaladas en nuestra institución no les permite a algunos de ellos dar continuidad a la propuesta, dejando la materia para el siguiente año académico. Estos estudiantes encuentran difícil organizar rutinas de trabajo para hacer una tarea diferente en el hogar, acostumbrados a “recibir” la clase en la modalidad tradicional en vez de “protagonizarla”, como es en el caso del aula invertida. Asimismo, la clase plantea la escritura de textos que no serán sometidos a la corrección de los docentes de manera particular pero que forman parte del material de discusión de las clases presenciales y que representan las oportunidades en que los estudiantes pueden convertirse en escritores expertos, reconociendo los momentos de escritura que les resultan dificultosos y así desarrollar estrategias propias de superación. Esta situación se presenta como un impedimento mayor para algunos estudiantes puesto que les resulta difícil comprender que la escritura es una destreza que se aprende, que no le es natural al ser humano como el habla y que, a fuerza de borradores, el escritor se convierte en tal escribiendo. Ante la producción de material que no será evaluado con marcas en rojo y con un porcentaje final se levanta una barrera actitudinal difícil de derribar.

De los tres obstáculos presentados, la dimensión actitudinal de los estudiantes es la más difícil de revertir. Las demandas de la clase, la presión por completar los estudios, los compromisos laborales y familiares sumados a la incertidumbre de una propuesta radicalmente diferente deriva en una situación de rechazo por parte de los estudiantes de embarcarse en tal desafío. Ante tanto esfuerzo por realizar en el último tramo, la pérdida de la regularidad por no poder cumplir con todas las obligaciones significa una gran desilusión y sentimiento de fracaso. Si bien no hemos encontrado una estrategia directa para abordar esta problemática, creemos que la postergación de instancias de evaluación sumativas para el último mes de

cursado puede dar a los estudiantes la oportunidad de permitirse ir adquiriendo la autonomía necesaria para cursar la asignatura exitosamente. Con esta medida que-remos mostrar a los estudiantes que todos los procesos y subprocesos involucrados en la escritura académica toman tiempo y se presentan de manera diferente en cada estudiante. La única manera de cumplir con los objetivos planteados es asumir el compromiso, esforzarse y permitirse cometer errores como parte necesaria del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

A modo de cierre: El aula invertida como puerta que se abre

Con la implementación del AI en Lengua Inglesa IV en la primer parte del año, los estudiantes alcanzan los objetivos que en años anteriores eran alcanzados a fines del año académico. Esta maximización de los tiempos en el desarrollo de la escritura académica implica que los estudiantes cuentan a mitad del año académico con los conocimientos y herramientas necesarias para abordar la escritura del trabajo de investigación de la literatura en la segunda mitad del año. Los logros son visibles y mensurables.

La decisión de implementar esta metodología de trabajo no debería verse afectada por el hecho de no contar con la experiencia en el uso de tecnologías, por falta de tiempo para elaborar los materiales o por no tener la fórmula exacta para realizar la inversión. Según los principales exponentes de la clase invertida, no existe una manera correcta de invertir la clase. Asimismo esta modalidad puede ser implementada por un año, un cuatrimestre o por una unidad. La decisión de invertir la clase está signada por la necesidad percibida del docente de “redireccionar la atención lejos del docente y poner la atención en el estudiante y en el aprendizaje” (traducción propia, Bergmann y Sams, p.11).

La búsqueda de caminos diferentes para acompañar a nuestros estudiantes en su proceso de formación como futuros docentes es la única manera de afrontar la diversidad de demandas que los contextos educativos en particular y la vida interconectada que llevamos en general imponen hoy día. El desafío reside precisamente en sostener esa búsqueda constante en un intento por combatir el estancamiento y la resignación. Las nuevas tecnologías nos imponen nuevos desafíos a la vez que posibilitan puentes de acceso a los estudiantes. El aula invertida puede no ser la modalidad para dar respuesta a todas las dificultades en el momento didáctico pero ofrece un canal de salida hacia infinitas potencialidades para aquellos que se ani-

men a explorarla y explotar la multiplicidad de experiencias educativas que posibilita.

Bibliografía citada

- Barbero, J.M.** (marzo, 2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. En *Revista electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, N°1, pp. 19-31.
- Bergmann, J. y Sams, A.** (2012). *Flip your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. USA: International Society for Technology in Education.
- Carlino, P.** (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Maggio, M.** (2012). *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C.** (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Skehan, P.** (2008). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Eje 9 - Internacionalización de la educación superior

Las actividades desarrolladas en el marco del eje Internacionalización de la Educación Superior se llevaron a cabo entre el miércoles 3 y el jueves 4 de mayo de 2017. Se constituyeron cuatro sesiones de exposición de trabajos y dos mesas redondas.

Del total de trabajos evaluados en resúmenes y aceptados -28- se expusieron en el Congreso 14 trabajos completos.

Se destaca la amplia participación de las universidades en lo referente a los trabajos presentados y expuestos en las sesiones correspondientes. Cabe remarcar en este espacio que las mencionadas ponencias provienen de distintas instituciones universitarias, no sólo de nuestro país sino de otros países latinoamericanos, tales como: UNVM, UNLanús, UNL, UNS, UNAJ, UNLPam, UNQ, UNSam, UNTref, UADER, UBA, UNICEN, UCU, U. del Salvador, UdelaR (Uruguay), U. Central de las Villas (Cuba).

La coordinación de las exposiciones estuvo a cargo de: Gustavo Tripaldi (UNNE) y Viviana Zucarelli, Miguel Rodríguez, Laura Tarabella y Julio Theiler (UNL).

Los trabajos pueden agruparse conforme al abordaje de los siguientes tópicos:

- presentación de experiencias de organización y modalidades de desarrollo de las acciones de internacionalización en distintas Universidades, básicamente referidas a la movilidad estudiantil y al diseño de actividades en función de los perfiles y objetivos de las universidades,
- estudios sobre la realidad de la internacionalización de la educación superior en Latinoamérica,
- experiencias de internacionalización en el trabajo académico (enseñanza e investigación), realización de investigaciones colaborativas con uso de TICs, experiencias de internacionalización del curriculum,
- análisis sobre el impacto de la internacionalización en la educación superior en Argentina y en Latinoamérica; análisis comparativos de las estrategias de internacionalización en distintas universidades, e impacto de la movilidad de estudiantes en su formación,
- la internacionalización y los idiomas extranjeros, experiencias de capacitación en idiomas extranjeros para la internacionalización,
- los rankings de universidades.

Durante las Jornadas se realizaron dos mesas en torno a las siguientes temáticas:

- **Tendencias actuales de la internacionalización de la educación superior en la república argentina**, cuyos integrantes fueron: Arq. Gustavo Tripaldi (Coordinador de RedCIUN, UNNE), Lic. Marina Larrea (Directora del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación) y Arq. Juan Luis Mérega (Secretario de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Quilmes). Ofició de coordinador de la Mesa el Ing. Julio Theiler (Secretario de Relaciones Internacionales de la UNL).

- **La internacionalización del curriculum en la UNL**, cuyos integrantes fueron el Ing. Julio Theiler, la Prof. Laura Tarabella y el Arq. Miguel Rodríguez, todos de la UNL.

Teniendo en cuenta las distintas discusiones y aportes que los participantes realizaron, se resumen a continuación las principales reflexiones sobre los desafíos futuros en materia de internacionalización de la educación superior:

Democratización de la internacionalización, como principio general y como objetivo, en tanto las actividades de internacionalización persigan permanentemente alcanzar a la totalidad de los estudiantes de una universidad, sin caer en formaciones de “elite” al interior de la universidad, conformadas por quienes realizan acciones de movilidad estudiantil internacional.

La integralidad de la internacionalización se considera imprescindible para las instituciones de educación superior; en especial la internacionalización del curriculum y la internacionalización del campus.

Necesidad de definir una política nacional para la internacionalización de la Enseñanza Superior argentina, fortaleciendo los lazos y estrategias comunes de las universidades, el CIN y el Ministerio de Educación.

La integración e internacionalización en América Latina se percibe como insuficiente; y se evidencia la necesidad de profundizar el trabajo en una agenda común de Enseñanza Superior en América Latina. Para ello se visualizan espacios como el de la Conferencia Regional de Educación Superior a celebrarse en Córdoba en el año 2018 (CRES 2018) como una oportunidad para ponerla nuevamente en las prioridades regionales.

Se considera necesario gestionar una acción tendiente a actualizar los estándares con que la CONEAU evalúa las IIES y sus titulaciones, en especial para incorporar la internacionalización como un eje importante de evaluación de la calidad.

Se recomienda la atención y discusión crítica del tema rankings internacionales de universidades.

Instituciones participantes:

Universidades argentinas: Arturo Jaureche, del Sur, General Sarmiento, Lanús, del Litoral, Luján, Quilmes y del Salvador.

Instituto Cultural Argentino de Educación Superior, CONICET-UNICEN-CEIPIL/CIC, Universidad Federal de Minas Gerais y Universidad Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Coordinadores del eje:

Julio Theiler, Laura Tarabella y Gustavo Tripaldi.

Coordinadores de las mesas de trabajo:

Julio Theiler, Laura Tarabella, Viviana Zucarelli, Miguel Rodríguez y Gustavo Tripaldi.

Universidad en América Latina. Perspectivas y debates actuales. Escenarios de internacionalización de la Educación Superior

MARIANA COLOTTA¹

ADRIANA MARÍA PRESA²

mcolotta@usal.edu.ar / adriana.presa@usal.edu.ar

USAL

A partir de múltiples inquietudes en torno al tema de nuestras tesis doctorales centradas en la internacionalización de la Educación Superior Latinoamericana; la bibliografía sistemática especializada en el tema-sugerida por nuestra Directora de Tesis Daniela Perrotta- y los textos obligatorios del Seminario **Problemas actuales de las Ciencias Sociales y su impacto en la reflexión educativa**, que giran en torno a esta problemática: López Segrera, Ezcurra, Krotsch, Gorostiaga, Cuenca y Martiné entre otros, encuadramos esta ponencia sobre la **Universidad en América Latina. Perspectivas y debates actuales. Escenarios de internacionalización de la Educación Superior**.

Las dimensiones que atraviesan el foco de nuestro interés se centran en *globalización, internacionalización educativa, democratización de la internacionalización, identidad latinoamericana, cooperación solidaria y sociedad latinoamericana de conocimiento*. Siendo interrogantes vectores los siguientes: ¿De qué manera las universidades latinoamericanas participan de los procesos de internacionalización de la educación superior? ¿Cómo se ve afectada la identidad latinoamericana por los procesos de internacionalización a partir del Proceso de Bologna? ¿Es posible construir un espacio de internacionalización superior latinoamericano? ¿Cuáles son las estrategias de las universidades argentinas al respecto? ¿De qué manera se puede promover la cooperación internacional desde una perspectiva solidaria y contribuir a fortalecer el espacio regional latinoamericano de Educación Superior?

1 Decana de la Facultad de Ciencias Sociales (USAL) Licenciada en Sociología (USAL) Especialista en Metodología de la Investigación Científica (UNLA) y Doctora en Ciencia Política (USAL). Es Especialista en Gestión Universitaria por la Organización Universitaria Interamericana (OUI).

2 Especialista en Docencia y Gestión de la Educación Superior, (UNTREF), Especialista en Gestión Universitaria por la Organización Universitaria Interamericana (OUI) magíster en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF) y doctoranda en Ciencias de la Educación. (USAL). Ha realizado trabajos sobre Educación Superior y ha participado en la asesoría técnica de diferentes universidades públicas y privadas de la República Argentina. Colaboradora de prosecretaría académica USAL

¿Cómo se puede fortalecer la democratización de la internacionalización? ¿Es posible la construcción de una sociedad latinoamericana de conocimiento?

Las universidades latinoamericanas han entrelazado su origen con el devenir histórico nacional de sus pueblos. La universidad siempre ha estado presente en los principales hitos de la historia de los pueblos latinoamericanos. Muchos universitarios desempeñaron roles en las guerras de la independencia y en la conformación de los estados nacionales. Las primeras universidades datan del S XVI, la Universidad Autónoma de Santo Domingo fue creada en 1538; en 1551 nació la que se convertiría en UNAM (México) y la Universidad Mayor de San Marcos, en Lima. En 1918 América Latina a partir del Movimiento de la Reforma de Córdoba concibió una idea de universidad ajustada al momento histórico y los cambios de la sociedad latinoamericana de ese momento. En la actualidad una nueva idea de universidad emerge y parte de los tres paradigmas fundamentales del siglo XXI: el desarrollo humano sustentable, la cultura de paz y la educación permanente. (Tünnermann B.3,2006:7).

Conforme este pasado y tradición, uno de los focos de debate ha sido el de no perder la identidad latinoamericana frente a las exigencias de los modelos europeos y norteamericanos. Desde las recomendaciones de la UNESCO sobreviene, la recomendación de que para liderar el cambio y la innovación, para reinventar la universidad y lograr su autorreforma permanente, es necesario tener voluntad política de cambio, un proyecto institucional sólido, una amplia información sobre la universidad en las distintas regiones y países y conocimiento acerca de experiencias relevantes de transformación.

Autores latinoamericanos y europeos hicieron y hacen críticas al Proceso de Bologna, acrecentando diferentes puntos de vista al debate. “En Europa, la Declaración de Bologna de 1999 estableció los siguientes objetivos: adopción de un sistema de grados académicos comparables; adopción de un sistema basado en dos ciclos principales; establecimiento de un sistema de créditos con el fin de promover la movilidad académica, promoción de la movilidad mediante la superación de los obstáculos al libre movimiento; promoción de la cooperación europea en aseguramiento de la calidad y promoción de patrones europeos comunes en la Educación superior.” (López Segrera, 2006: 59).

Desde México, Aboites (2010) habla sobre la educación superior latinoamericana y el proceso de Bologna en términos de comercialización de la educación y del enfoque de las competencias curriculares. Las decisiones de la Comisión Europea

3 Ex Rector de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAM), ex ministro de Educación; ex miembro del Consejo Ejecutivo de UNESCO.

sobre América Latina, abre las puertas para la influencia de grandes empresas en las universidades, instituye un pensamiento único de competencias trasladadas a los currículos sin considerar la enorme diversidad cultural, social y política de los países de la región, ofrecería a sus estudiantes una práctica pedagógica fragmentaria e impactaría negativamente en los docentes tanto como en sus identidades en cuanto a sus quehaceres docentes. (2010:49)

La mercantilización de la educación superior impulsa a la formación del intelectual de negocio, el intelectual capitalista, el sujeto articulado y conectado al mundo global. Los presupuestos de la tercera ola del imperialismo benevolente están en juntar los caminos de los currículos y las evaluaciones con sus valores asociados. (Aboites, 2010:79)

En los últimos años como señala Teichler (2006) los términos “ internacionalización “ y “ globalización” fueron empleados frecuentemente para expresar que la educación superior está en un proceso de reforma que tiene como consecuencia la pérdida de importancia de las fronteras nacionales en su vida interna y funciones . Pero si bien la internacionalización de la educación superior se vincula al aumento del tránsito de estudiantes, profesores, investigadores entre las universidades de distintos países y en general, implica un intercambio y cooperación académica; la globalización implica el desdibujamiento de los límites nacionales asociados a la competitividad internacional y al criterio de mercado. Por esta razón algunos autores hablan de un cambio de paradigma de la internacionalización, marcado por el pasaje de la cooperación a la competencia o bien de tendencia de internacionalización lucrativa versus la necesidad de fortalecer y crear espacios de internacionalización cooperativa.

La ley de Educación Superior aprobada en 1995 a pesar de la resistencia de la mayor parte del ámbito universitario, entre los cambios más importantes que produjo, incorporó por primera vez mecanismos de acreditación y evaluación de carreras de grado y posgrado, a través de la creación de la CONEAU (Teichler, 2006:107)

En ese contexto, a pesar de la fuerte resistencia de los actores universitarios, la autonomía será fuertemente cuestionada, no solo por actores gubernamentales como la Secretaría de Políticas Universitarias, sino también y en especial por actores y factores internos o externos a la universidad como distintas corporaciones, empresas, las dinámicas del mercado de trabajo, las lógicas profesionales, etc.

Las nuevas leyes de educación superior en Brasil y Chile, también obedecen a parámetros similares a los desarrollados en la Argentina. En este sentido los informes del Banco Mundial han constituido una transferencia de ideas para nutrir las

normas nacionales en estos países, tendiendo a introducir como objetivos los criterios económicos manejados por esta organización. Sus diagnósticos que abordan las deficiencias de nuestras universidades en América Latina son el resultado de una mirada “norteamericanocéntrica” elaborada por las agencias de crédito internacional, sobre supuestos no explícitos aunque evidentes. (Mollis, 2006)

Leite, Herz y otros autores (2012:16) desarrollan las imbricaciones existentes entre los conceptos de hegemonía, imperialismo y globalización neoliberal, presentando evidencias sobre la constitución práctica de un nuevo “**imperialismo benevolente**” que está produciendo estrategias como el Proceso de Bolonia, con miras a la formación de un espacio común de educación integrado por América Latina, el Caribe y la Unión Europea.

En estos términos un nuevo imperialismo se constituye en la Europa de Conocimiento como centro hegemónico y a América Latina como centro subordinado. La dominación política se establece por el consentimiento y adhesión. El nuevo imperialismo fundamentado en el conocimiento y la información se disemina a través del proceso de Bologna (trasplantado por el proyecto Tuning) por la regulación de agencias de evaluación y acreditación, por los rankings internacionales, por los programas de tipo Erasmus Mundial entre otros. (2012:18)

En las sociedades latinoamericanas, sociedades en desarrollo o periféricas en relación a los centros de poder hegemónico e importación de modelos de evaluación institucional de lógica neoliberal, vienen a reforzar valores que deslegitiman prácticas locales cuya matriz era originalmente de vertientes políticas y técnicas basadas en principios de democracia igualitaria (2012:21)

Pese a esto en Latinoamérica, los movimientos sociales, los foros, las asociaciones, como Clacso, muestran otros caminos posibles para la democracia igualitaria. En América Latina existen grandes diferencias en las estructuras de la educación superior en los diferentes países, con papeles muy diversos de los sectores público y privado, con modelos organizativos de las instituciones también muy diferentes. Se trata de un sistema muy complejo y desestructurado pero que está buscando decididamente su estructuración. Encontrar indicadores en este contexto es un reto difícil, pero es también una necesidad ineludible (Guadilla, 2003: 23-24)

En la medida que las desigualdades se agudicen en materia de Educación Superior entre países desarrollados y vías de desarrollo se incrementa el éxodo de competencias de los países en vías de desarrollo hacia los países desarrollados. Si la Universidad en los países en desarrollo, no implica en su entorno, y si en cambio prioriza temas de investigación irrelevantes para la sociedad en la que radica; tenderá a convertirse en una suministradora de elites que, una vez formadas, emi-

grarán hacia los países desarrollados. Para los países de origen, esta es la peor descapitalización posible.

Guadilla (2003) sugiere tener en cuenta varios escenarios en el estudio de la Educación Superior en América Latina. Ellos son localismo con irrelevancia; globalización con subordinación; globalización. Tal vez el mejor camino sea una combinación creativa de los tres para alcanzar una identidad que responda a las necesidades propias de los países de la región. La realidad, sin embargo, va en una dirección: en general las políticas que alimentan los planes y programas de las universidades en América Latina son traídos de organismos como la UNESCO y el Banco Mundial.

...” Si llegara a triunfar el proyecto privatista mercantilista impulsado por el imperialismo, se asestaría un durísimo golpe a las perspectivas de autodeterminación nacional y soberanía popular de nuestros países, al colocar bajo su control – a través de la OMC1 y del GATS2- nada menos que la formación de nuestras futuras camadas de dirigentes, intelectuales, científicos, profesionales , y al redefinir el papel de las universidades, tanto públicas como privadas, en función de la lógica y las necesidades de los mercados en desmedro de la nación...” (Borón, 2006:12 en López Segrera: 2006)

Otro foco de interés es el de la **expansión cuantitativa de la matrícula de universitarias a nivel mundial y latinoamericano en particular** y su impacto en las desigualdades sociales. El crecimiento del número de estudiantes universitarios en el mundo ha sido espectacular especialmente en los países en desarrollo. Las proyecciones de matrícula de la educación superior arrojan un aumento mundial que pasa de 13 millones en 1960 a 79 millones en el año 2000 y a 125 millones antes de 2020. En América Latina se pasó de 270 mil estudiantes universitarios en 1950 a unos 9 millones en 2004.

Martin Trow de la Universidad de Berkeley, California, propuso en 1973 una división de la Educación Superior en tres categorías de desarrollo: **elitista**, la de los países que tienen matrícula de hasta un 15% del grupo de edad correspondiente, **masiva**, la de los que tienen entre un 15 y un 50% y **universal** para los de más del 50%

América Latina y el Caribe es la región con la mayor desigualdad en la distribución de la riqueza del planeta. En el año 2001, la tasa de matrícula universitaria del grupo de edad entre 18 y 23 años por cada 100 mil habitantes era de un 17.4% mucho más baja que el promedio de los países desarrollados cercanos al 60% (López Segrera, 2002^a, Guadilla, 2003; BID, 2000). La masificación de la matrícula en América Latina, supuso cambios en la composición del alumnado, con la entrada de

clases sociales desfavorecidas –además de otros sectores, como indígenas y personas del medio rural, entre otros (Rama, C., 2006b). Un diagnóstico objetado por el Banco Mundial. Así, en *Higher Education in Latin America* (2004) insiste en una tesis cardinal y tradicional de su agenda: que la Educación Superior en América Latina es “elitista”, ya que predominarían los “segmentos más ricos de la sociedad”. A la vez, recalca aquel incremento de la matrícula,

La presencia de altas tasas de deserción, repetición, rezago y baja graduación. Entonces, falencias agudas en un sistema para ricos. Por lo tanto, reafirma su “inequidad”, una postura clásica del Banco Mundial en los ‘90s (Ezcurra, A., 1989)

En síntesis, desde mediados de los ‘90 en América Latina se da un alza notable del acceso a la Educación Superior, con cambios en la composición de la matrícula y una mayor gravitación de alumnos de clases subalternas. Ello deriva de ciertos avances en el ciclo secundario, con mayores tasas de egreso –junto con una exclusión aún más intensa de las franjas más pobres por ingresos. A la vez, la segmentación del ciclo, según clase social, se profundizó.

En la última década, los sistemas de Educación Superior a nivel mundial han pasado de la simplicidad y homogeneidad a la complejidad y heterogeneidad. Se ha generalizado la formulación de las políticas que controlan la calidad mediante la evaluación institucional y se han hecho cambios con el fin de adecuar la universidad a la sociedad del conocimiento. Pero la orientación meramente de mercado de muchas universidades privadas de un lado, y el concepto tradicional de autonomía corporativa de otro, parecen algunos de los principales obstáculos para que se logre este cambio cualitativo. En el primer caso cuando la universidad se convierte en una empresa cuyo principal fin es producir ganancias; en el segundo la universidad lesiona su misma autonomía universitaria cuando se pone al servicio de un partido gobernante o de la oposición.

Actualmente, las universidades de los países en desarrollo, en especial de África y América Latina y el Caribe, enfrentan una gravísima crisis. Las universidades en estas regiones han sido víctimas de las reformas neoliberales orientadas al mercado. En América Latina, tras la mencionada Reforma de Córdoba, la reforma de los ochenta y de los noventa, caracterizada por la desinversión y privatización de la universidad, fue una auténtica contrarreforma. En 1950 existían en América Latina unas 75 universidades, casi todas ellas públicas; en 1995 habían pasado de 300 públicas y 400 privadas (López Segrera, 2006: 35).

Respecto del papel que está asumiendo la universidad privada, en América Latina y el Caribe, un informe del BID (2000) estima que la matrícula universitaria era de 7.4 millones de estudiantes, lo cual equivale al 20.7% de la población poten-

cial, repartidos en unas 5 mil instituciones. De estas, sólo 800 son propiamente universidades, 500 privadas con 1.5 millones de estudiantes y 300 públicas con 3.5 millones. El resto de los estudiantes de la educación superior estudian en institutos tecnológicos y de diversa índole. Los países con mayor proporción de matrícula privada son Brasil, Colombia y Chile, a diferencia de lo que ocurre en Cuba, México, Venezuela y Argentina (BID, 2000)

Para algunos autores, en la última década se han producido innovaciones positivas y negativas. Entre las primeras podemos señalar: el reforzamiento y creación de redes de cooperación internacional, el incremento de programas de movilidad académica de profesores y alumnos, los nuevos métodos de gestión, evaluación, acreditación y financiamiento- incluida la búsqueda de la eficiencia y la rentabilidad, siempre supeditadas a las misiones esenciales de la universidad y a su compromiso social – la descentralización en las mega –universidades; la diversificación de cursos, carreras y estudios de posgrado; el énfasis en proyectos interdisciplinarios, la vinculación a la sociedad y al mundo del trabajo o la capacidad creciente de prospectiva, reforma e innovación.

De acuerdo a lo expresado por Landinelli (2008) todo parecería indicar que lo apropiado sería que las universidades latinoamericanas se vincularan con instituciones universitarias ubicadas en las regiones más industrializadas y, en consecuencia, dueñas de los conocimientos más actualizados e innovadores. Esta vinculación se torna preocupante en el sentido de generar una desigualdad mayor debido a que se daría una transmisión acrítica del conocimiento debido a la escasa pertinencia que puede existir con respecto a las realidades de la región latinoamericana.

En este marco, y de acuerdo a las diferentes perspectivas señaladas por Gorostiaga (2011) acerca de la relación entre globalización y los cambios surgidos a partir de este fenómeno en América Latina se podría alinear nuestro enfoque en pos de una perspectiva humanista y crítica las cuales enfatizan la consecución de políticas educativas que promuevan el respeto por la diversidad socio-cultural, la formación de sujetos críticos y la promoción de la democratización educativa.

Conforme a lo señalado por el documento de CEPAL/OEI/CEC (2004) es conveniente que los países latinoamericanos que sufrieron el impacto de la globalización conforme a que se han profundizado la desigualdad y la desintegración cultural deberían adoptar políticas que le permitieran subsanar estas problemáticas mediante mecanismos de cooperación internacional que provean “bienes públicos globales”, fortaleciendo de este modo, la idea de integración y cooperación regional.

El acento de una nueva reforma de Educación Superior en Latinoamérica, de acuerdo con Didriksson (2008), debe estar en la formulación de un nuevo paradig-

ma de Educación Superior Latinoamericana centrado en la articulación curricular a partir de temas y problemas transversales, la movilidad de docentes y estudiantes y el redimensionamiento de las disciplinas alrededor de campos de problemas y de las nuevas áreas de conocimiento moderno.

Si bien es cierto, como se ha señalado en párrafos anteriores, que se incrementó el número de universidades, tanto públicas como privadas en América Latina, y que hubo un notorio incremento de la matrícula en Educación Superior también se ha incrementado desigualdades e inequidades de género, raza y etnia sumado a la idea de que la lógica del mercado es uno de los mejores referentes de la calidad educativa (Didriksson, 2008).

En contrapartida de lo expresado, y conforme a la política de integración y cooperación regional señalada, muchas universidades de la región han conformado redes, asociaciones y organismos fortaleciendo el objetivo de generar una sociedad latinoamericana del conocimiento. Como ejemplos de lo expresado se pueden mencionar: la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe, la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, la Primada Asociación Subregional del Consejo Superior de Universidades de Centro América (CSUCA), la red de universidades del Caribe (UNICA), el Convenio Andrés Bello (CAB) (países andinos y no andinos) entre otros. Asimismo, también se cuenta con la presencia de agencia de cooperación europea e internacionales.

Desde esta conformación de redes se infiere que es necesario un cambio estructural desde las universidades que favorezcan el acceso al conocimiento así como sus procesos formativos en la creación de una nueva forma de trabajo regional y global (Didriksson, 2008). *“Este escenario de nueva reforma universitaria posibilita la integración a diferentes redes, la participación de las comunidades en la democratización interna y de la vida pública, así como la generalización de medios ambientes para un aprendizaje permanente. Se trata de un cambio de modelo pedagógico y organizacional que comprende que la acción educativa se sostiene en la unidad de lo diferente, en la construcción de nuevos objetos de conocimiento, en la reflexión sobre el otro y la totalidad, en el impulso a esquemas de autoaprendizaje y en el reconocimiento de la diversidad.”* (Didriksson, 2008:39)

Para lograr la construcción de este nuevo escenario es necesario generar más redes académicas regionales, fortalecer las movilidades estudiantiles y docentes, generar nuevas carreras de grado y posgrado que aborden problemáticas regionales y la conformación de redes de cooperación científica y tecnológica. Todo ello en consonancia con la creación de un sistema de evaluación de la Educación Superior

con estándares contruidos a partir del debate y discusión de los mismos en la región.

De acuerdo a lo enunciado la integración regional es necesaria como estrategia con el objetivo de mejorar el crecimiento y la competitividad, dando prioridad a la cooperación regional en un marco de solidaridad. (Zarur Miranda, 2008)

En línea con lo establecido por Zarur Miranda (2008) acordamos en definir la cooperación internacional como un instrumento que pretende establecer relaciones más justas entre los pueblos y situar a las personas. *“Esta actividad trabaja sobre el acceso a la educación, a las condiciones de salud, la satisfacción de necesidades básicas y el incremento de la participación ciudadana; propicia un cambio de mentalidad y de actitud en nuestras sociedades dando paso al paradigma de cooperación solidaria. Por tanto, la divulgación, la educación para el desarrollo y la sensibilización son quehaceres centrales de la cooperación para el desarrollo, y es un escenario en el que las universidades han empezado a participar activamente en los últimos años, en colaboración con gobiernos locales, ONG e instituciones de la sociedad civil”* (Zarur Miranda, 2008: 186)

Cuando hablamos de **Cooperación Solidaria** hacemos referencia a un proceso de internacionalización desde una concepción solidaria de la cooperación internacional e integral, entendiendo esta perspectiva integral como aquella en que la enseñanza, la investigación y la extensión forman parte de la estrategia de internacionalización de la Universidad (Oregioni, 2014), teniendo en cuenta para ello la necesidad de generar mecanismos que permitan generar conocimientos con el objetivo de resolver necesidades de la sociedad en general, y en particular hacer foco en las sociedades latinoamericanas. De este modo, la *“internacionalización solidaria se convierte en una actividad horizontal que puede influir en las políticas públicas y en las institucionales, en la formación docente, en la oferta educativa de pregrado, postgrado y la educación continua, en las actividades de proyección social, vinculación con la sociedad o extensión; y muy especialmente en el papel que desempeñan las universidades en la cooperación para el desarrollo”* (Zarur Miranda, 2008: 187-188)

En lo que respecta a cooperación internacional en el marco de la Educación Superior se puede mencionar la formación del Espacio ALCUE (América Latina y el Caribe-Unión Europea) creado en el año 2000 en el que se desarrollaron dos proyectos importantes como el Proyecto Alfa Tuning América Latina ⁴ y el Proyecto 6x41⁵.

4 En el que participaron diecinueve países latinoamericanos representados por académicos de 190 universidades en doce áreas de conocimiento con el objetivo de fortalecer las estructuras educativas en lo

A esto debe sumarse que la mayoría de los países latinoamericanos se encuentran insertos en bloques subregionales con objetivos comunes. Ellos son: el Mercado Común Centroamericano (Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica), la Comunidad Andina (Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia), el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), la Comunidad del Caribe (CARICOM), la Alternativa Bolivariana para América Latina y el Caribe -ALBA- (Nicaragua, Bolivia, Cuba, Ecuador y Venezuela), la Unión de Naciones Sudamericanas y la Comunidad Iberoamericana de Naciones. Asimismo, al comenzar la segunda mitad del siglo XX, se desarrollan redes universitarias cuyo objetivo es la integración regional como el caso de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), o del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) para la subregión centroamericana, la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM), cuyo objetivo es fortalecer la cooperación universitaria en el contexto de integración económica de los países del MERCOSUR.

Es importante destacar la experiencia señalada por Zarur Miranda (2008) en lo que refiere a la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe. Entre sus funciones destaca: *“establecer un mecanismo de diálogo e intercambio, así como de cooperación y acción conjunta sobre temas y experiencias de interés común para las universidades de la Región, con el objetivo de crear un ambiente de responsabilidades compartidas, renovando la idea de que la integración latinoamericana desde la educación, es el mejor punto de partida para alcanzar el umbral de una nueva identidad latinoamericana; servir de medio de integración del conjunto de las universidades públicas de cada país; incrementar el trabajo en redes académicas para propiciar proyectos conjuntos en la región; así como definir y organizar programas de formación universitaria y de investigación; establecer sistemas y mecanismos que permitan compartir la utilización de la infraestructura científico, tecnológica, de información y comunicación de las Instituciones Integrantes; fortalecer la solidaridad regional y el mutuo apoyo...”* (Zarur Miranda, 2008: 210)

Otros ejemplos que pueden mencionarse son: la Red Colombiana para la Internacionalización de la educación superior (RCI) la Comisión de Cooperación Internacional del Consejo de Rectores de la Universidades Chilenas, la Asociación de

referido a la provisión de títulos, identificar e intercambiar información sobre competencias y mejorar la colaboración entre las instituciones de Educación Superior.

5 En el que participaron 52 universidades de 10 países europeos y latinoamericanos. Trabajó sobre seis profesiones en cuatro ejes con la finalidad de proponer condiciones operativas que propicien una mayor compatibilidad y convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe y su comparación y acercamiento con los de la Unión Europea.

Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES) cuenta con un Directorio Ejecutivo en el cual existe una Dirección General de Cooperación Internacional, el Forum de Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais en Brasil, en Paraguay también existe una red de internacionalización de instituciones de educación superior y en Argentina, se conformó la Red de Responsables de las Relaciones Internacionales de las Universidades Públicas en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

La conformación de estas redes nacionales constituye una gran esperanza para generar y fortalecer los procesos de internacionalización y la cooperación interuniversitaria

En el marco de lo expresado en el presente trabajo cabe preguntarse cuál es el rol que debe desempeñar la Universidad Argentina para promover la cooperación internacional, desde una perspectiva solidaria y contribuir a fortalecer el espacio regional latinoamericano de Educación Superior.

Las políticas de educación superior aplicadas en nuestro país a partir del año 2003 surgen en un marco general de ampliación de derechos que tienen como objetivo la revalorización de esta instancia del proceso educativo como un bien social al que todas las personas deberían poder acceder.

La vinculación de las universidades con las necesidades de la Nación en general y de cada región en particular fue la base sobre la que se elaboró una nueva oferta académica mediante la cual se pretende satisfacer las demandas de la comunidad, que pone el acento en una universidad relacionada con los sectores de producción y del trabajo. En este marco, es importante promover que las universidades proyecten su internacionalización desde una concepción solidaria de la cooperación internacional e integral, entendiendo esta perspectiva integral como aquella en que la enseñanza, la investigación y la extensión forman parte de la estrategia de internacionalización de la Universidad (Oregioni, 2014), teniendo en cuenta para ello la necesidad de generar mecanismos que permitan generar conocimientos con el objetivo de resolver necesidades de la sociedad en general, y en particular hacer foco en las sociedades latinoamericanas.

El concepto de internacionalización en el marco institucional de las universidades merece ser considerado desde dos perspectivas: como un proceso para la mejora de la calidad y pertinencia de las funciones universitarias y como un instrumento para la proyección internacional (Sebastián, 2004). En este sentido, la internacionalización puede ser considerada un instrumento de mejora de las funciones sustantivas de la Universidad.

La dimensión internacional se expresa en cada una de las grandes dimensiones que conforman la Universidad: la misión y el proyecto institucional, los planes de estudio, cuerpo académico y estudiantes y graduados. En lo que refiere a la misión y proyecto institucional es importante poder evaluar si la universidad tiene como objetivo la integración la institucionalización de la dimensión internacional e intercultural en la misión, las políticas generales y en los sistemas y procedimientos administrativos institucionales.

Por otro lado, en lo que respecta a los planes de estudio de pregrado, grado y posgrado es importante evaluar en qué medida estos planes expresan su dimensión internacional a través de la estructura curricular y la actualización de los contenidos y metodología de enseñanza. En cuanto al cuerpo académico, la dimensión internacional del profesorado de una institución se expresa a través del grado de internacionalización de las actividades de los docentes (desempeño como docentes invitados, participación en redes internacionales, proyectos de investigación internacionales y las co-publicaciones internacionales, entre otras). Asimismo, la internacionalización del cuerpo académico de una universidad también se ve reflejada en la participación de docentes e investigadores extranjeros en los programas de la Universidad. Por último, en lo que refiere a estudiantes y graduados, la dimensión internacional se expresa a través de las actividades de movilidad e intercambio. Como en el caso del cuerpo académico, la internacionalización se ve reflejada en los estudiantes extranjeros que recibe la Universidad.

Es imprescindible para las universidades argentinas en particular y las latinoamericanas en general, con un fuerte arraigo territorial, un claro perfil y posicionamiento frente a la realidad, considerar el factor social y la democratización de la internacionalización, razón por la cual se hace hincapié en la importancia de la transferencia y la construcción colectiva. Si bien muchas veces la cooperación internacional, por más que busque ser solidaria, tiene residuos de beneficios para aquellos que miden en función del mercado y se sobredimensiona la variable cuantitativa, el objetivo de nuestras universidades debe ser trabajar también con miras a lo cualitativo y la transversalidad de estas experiencias.

Ahora bien, su utilización para evaluar el grado de internacionalización universitaria va a depender de que entendemos por internacionalización y que buscamos con ella, si la construcción de lazos de cooperación en producción y difusión de conocimiento, o la contabilización de convenios de cooperación institucionales, que generalmente se encuentran vacíos de contenido.

Por este motivo, es importante tener en cuenta la propuesta de Sebastián (2004) en la utilización de dos criterios complementarios entre sí como son la in-

tensidad de la cooperación (cantidad de la cooperación de una institución con relación a sus capacidades y potencialidades) y la integración de la Cooperación (de acuerdo a los resultados y los productos de la cooperación internacional y sus aportes al conjunto de la institución).

Fortalecer la dimensión internacional en las universidades implica el desarrollo de una estrategia integral que busque la democratización, que seleccione en función de objetivos, valores y temáticas de intereses mutuos, los pares con los que la universidad se relaciona y las acciones que emprende: una estrategia que concuerda con los diversos esfuerzos por fortalecer la región latinoamericana y el desarrollo nacional en temáticas estratégicas con el objetivo de evitar algunos de los efectos negativos de la globalización, tales como la fuga de cerebros y el estudio de cuestiones estratégicas para otros territorios o realidades diferentes a la nuestra.

Bibliografía

- Aboites, H. (2010)** “La encrucijada de la universidad latinoamericana”, en Roberto Leher (Comp.) *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 95-120.
- CEPAL/OEI/Corporación Escenarios de Colombia (s/f)**. Documento síntesis para la Segunda Conferencia de ex Presidentes de América Latina. En Educación y globalización: Los desafíos para América Latina. Online: www.oei.es.
- Cuenca, R. (2014)** La educación en tiempos de desigualdades. Políticas sociales y reformas educativas en América Latina. En Educación y Políticas Sociales, Sinergias Para La Inclusión. María del Carmen Feijoó - Margarita Poggi (coordinadoras) Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco, 2014
- Didriksson, A (2008)** Capítulo I: Contexto Global y Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En Gazzola, A. Didriksson, A (2008) Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC-UNESCO
- Ezcurra, A. (2007)** Cuadernos de Pedagogía Universitaria. Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Universidad de General Sarmiento.
- García Guadilla, C. (2003)** “Balance de la década de los noventa y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior” en Mollis, Marcela (Comp) *Las universidades en América Latina ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero (Buenos Aires CLACSO)*.

- Gorostiaga, J. Tello, C. (2011)** Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago.
- Krotsch, P. (2001)** Educación Superior y reformas comparadas. UNQUI. Bs As.
- Landinelli, J y colaboradores (2008) Capítulo V:** “Escenarios de Diversificación, diferenciación y segmentación de la Educación Superior”. En Gazzola, A. Didriksson, A (2008) Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Leite, D. Herz Genro, M. Solanas F., Fiori, V., Alvarez Ortega R. (2012)** Políticas de evaluación en América Latina: perspectivas críticas Instituto Gino Germani Clacso. Colección Red de posgrados.
- López Segrera Francisco (2006)** Escenarios Mundiales de la Educación Superior. Análisis global y estudios de casos. CLACSO. Colección Campus virtual.
- Martín, H. y otros. (2008)** Globalización Y Reforma Educativa en América Latina: Una Discusión Inacabada EDUCERE • Artículos arbitrados • ISSN: 1316 - 4910 • Año 12, Nº 43 • Octubre - Noviembre - Diciembre, 2008 • 759 – 765
- Mollis (2006)** Las transformaciones de la Educación Superior en América Latina: Identidades en construcción Educación Superior y Sociedad, Vol 15, No 1 (2010)
- Oregioni, Taborga y Piñero (2014)** Proyección Integral de la Universidad Argentina hacia la Región Latinoamericana. Agenda, Actores e Instrumentos”. Jornadas de Extensión del Mercosur. Disponible en: <http://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/340.pdf> Oregioni,
- Sebastián, J. (2014)** Cooperación e Internacionalización de las universidades. Buenos Aires. Biblos.
- Teichler Ulrich (2006)** Reformas de los modelos de la educación superior en Europa. América Latina: analistas comparados (UBAS Universidad Kassel)
- Tünnermann Berneheim (2006)** Notas para un Estudio Comparado de la Educación Superior a Nivel Mundial “en López Segrera Francisco (2006) Escenarios Mundiales de la Educación Superior. Análisis global y estudios de casos. CLACSO. Colección Campus virtual
- Zarur Miranda, X. (2008) Capítulo VI:** Integración Regional e Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe y colaboradores. En Gazzola, A. Didriksson, A (2008) Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC-UNESCO

Docencia Universitaria e Internacionalización. Motivaciones y Vivencias en la Educación Superior

SERGIO RICARDO QUIROGA

sergioricardoquirolga@gmail.com

Instituto Cultural Argentino de Educación Superior (ICAES)

Colaborador Proyecto PROICO 04-1616 Cambios y Tensiones en la Universidad Argentina en el marco del centenario de la Reforma de 1918” – UNSL

Introducción

Esta ponencia examina las motivaciones, dificultades y vivencias experimentadas por un grupo de docentes de la Universidad Nacional de San Luis, que experimentaron procesos de intercambio e internacionalización durante el período 2005-2014.

Una de las características de la Educación Superior de nuestro tiempo, es hoy su creciente desarrollo en los vínculos cooperativos y en la profundización de los procesos de internacionalización, manifestado en la cada vez mayor presencia de estudiantes extranjeros en las universidades, el desarrollo de los programas regulares de intercambio estudiantil con la promoción de titulaciones de grado y postgrado en el exterior y las alianzas estratégicas para la investigación y el desarrollo tecnológico.

Las universidades argentinas y latinoamericanas trabajan con distinto grado de desarrollo en sus comunidades en estos procesos. Para ello cuentan con equipos de gestión que suelen generar propuestas atendiendo a las convocatorias permanentes en las que participan. Muchas de estas comunidades universitarias, asisten a la constatación de que profundizar en una cultura de intercambio y de la cooperación, en la formación de redes y en la constitución de propuestas de postgrados conjuntos con otras universidades refleja a la universidad con sus mejores y pioneras tradiciones beneficia directamente a los estudiantes y docentes en especial y a la universidad y a la sociedad en general.

En el ámbito argentino, las dificultades y obstáculos que promueven el desarrollo de los procesos de cooperación e intercambio no están suficientemente esbozados y descriptos y quizá poco examinados y muchas veces las universidades locales no han privilegiado el desarrollo de estos procesos en el seno institucional

y como consecuencia, estas iniciativas no cuentan con los recursos necesarios para llevarlos a cabo.

En distintas universidades no existe por ejemplo una ordenanza de estudiantes internacionales que permita canalizar de manera más adecuada los intercambios que se hacen entre estudiantes (Mainero, 2016). Es decir, de cómo se va a producir el reconocimiento de los estudios realizados en el extranjero, que se va hacer con los alumnos internacionales, y en este sentido se necesita además una discusión a nivel de país para considerar y crear un marco normativo.

Hoy, los conceptos asociados a la internacionalización de la educación superior consideran hoy un amplio abanico de tareas en las universidades que van desde la planificación de sus actividades de cooperación, el intercambio docente y estudiantil, su participación en redes y la conformación de nuevas asociaciones y sus maneras de vinculación con otras universidades y centros académicos. Los procesos de cooperación e internacionalización deben obtener la importancia estratégica en el seno institucional y ser parte de la cultura institucional de las organizaciones.

Cooperación e Intercambio docente

Con el objetivo de conocer las motivaciones, dificultades y vivencias experimentadas por los docentes de la Universidad Nacional de San Luis, que experimentaron procesos de intercambio e internacionalización durante el período 2005-2014 entrevistamos a un grupo de docentes que vivieron esa experiencia.

Conocimiento de las Oportunidades de Cooperación e Intercambio

Los docentes entrevistados (participantes de experiencias de cooperación e internacionalización) tuvieron respuestas dispares sobre el conocimiento de las oportunidades de nuevas aplicaciones a los programas de cooperación e intercambio en la Universidad Nacional de San Luis. La mitad de ellos expreso conocer parcialmente las convocatorias actuales y la otra mitad señaló no conocerlas.

Participación en propuestas de intercambio o cooperación

La mayoría de los docentes entrevistados afirmo que había participado al menos en al menos dos propuestos de intercambio y cooperación. Más del 40% de los docentes entrevistados contesto que solo había participado en una de ellas.

Intereses para Aplicar

Las motivaciones que aluden a los docentes a la hora de participar en alguna propuesta de cooperación e intercambio son diversas. Sobresale el interés por la vinculación y la cooperación académica en distintos niveles.

Una docente comentó que lo hacía por *“la necesidad de vinculación con otros académicos para presentar propuestas en común, para poder pensar problemáticas comunes, para conocer contextos diferentes y ver como se da el trabajo académico en el mundo. Son experiencias que uno trae después a su lugar de origen. También la cuestión de poder acceder a otro material, a otra bibliografía que uno no tiene acceso en su lugar de origen. Fundamentalmente compartir otras experiencias, ver la vida universitaria desde adentro en otros lugares del mundo para poder comparar con la forma en que nosotros nos manejamos aquí”*.

Otra de las docentes entrevistadas agregó que *“no es lo mismo el alumno que empieza y termina la carrera en su facultad, que aquel que tiene una experiencia en otra casa de estudios. Es otra visión. Es un cambio cualitativo más que un cambio solamente académico, por eso me parece fundamental que no solamente el alumno, sino también los docentes salgan a capacitarse fuera de su ámbito de estudio”*.

Otra educadora señaló que *“yo creo que lo mejor de la experiencia es intercambiar ideas y experiencias con los colegas, no son los recursos el motivo principal, aunque es obvio que ellos (los extranjeros) tienen mejores que nosotros”*.

Vivencias sobre el intercambio en el centro receptor en cuanto al nivel o experiencia académica

Los docentes que participaron de esta experiencia reconocieron distintos aspectos positivos con los que se enriquecieron en los aspectos personales y profesionales.

Los docentes entrevistados manifestaron que existen diferencias entre la universidad de origen y el centro universitario receptor a pesar que también existen cuestiones comunes, modos de trabajo, las intenciones que el docente tiene al trabajar en la universidad y el compromiso sobre todo. Hay prácticas comunes que tienen que ver con el compromiso con la enseñanza, con la educación en general, con la mejora de la práctica, con el cambio, con el compromiso ético y político.

Se trata agregó - una de las docente entrevistadas - *“de empoderar a la gente para que sea el docente que uno está formando, el que pueda plantear cambios y modificaciones y también existen distintas formas de organizar el trabajo, diferentes maneras de manejarse institucionalmente. Esas formas distintas de organizar el trabajo determina un poco a los resultados a los que se llega y los requerimientos que se tienen al momento de encarar la cuestión académica de la investigación y la docencia o la formación continua del docente”*.

Otra docente expuso que las universidades extranjeras *“tienen muy aceitado el tema de los intercambios, de tal modo que cuando uno llega a esas instituciones tienen una oficina de recepción que lo ponen al estudiante al tanto de todo. A mí me paso cuando llegue a España ya tenía el carnet de estudiante para ingresar a la Universidad. Un dato curioso fue lo que me paso en Alemania cuando llegue porque tenía que hacer además de los trámites de la universidad el visado. Me dieron una lista más o menos de diez tramites, pensé esto me va a llevar un mes y medio, pero en media mañana tenía todas las cosas resueltas”*.

Otra de las docentes entrevistadas afirmo que *“ese intercambio me sirvió, o también técnicas didácticas de cómo se manejan por ejemplo, para aumentar la efectividad del estudio en los distinto alumnos o como se manejaban ellos, conocer el tipo de bibliografía, como daban sus clases. Ese intercambio me sirvió mucho para plantear modificatorias a la hora de rendir los concursos y en este momento, estoy a cargo del curso y todo esto me ha enriquecido fundamentalmente”*.

Otra docente participante advirtió que *“se ha vivido muy bien y ha sido todas las propuestas vinculadas al proceso de internacionalización de la educación superior y de las vinculaciones y la cooperación son muy bienvenidas. Nosotros tenemos una experiencia bastante fluida en esto de poder contactarnos con profesores de otras universidades y también es cierto que muchos profesores de esta facultad y de esta universidad viajan al extranjero estableciendo y plasmando estos proyectos de manera concreta y real”*.

Otra de las docentes consultadas destacó las diferencias existentes entre el ámbito argentino y europeo. Afirmo la docente que *“en Europa para ser profesor universitario la condición para ser hay que tener un doctorado a nivel nacional, y hay que tener un doctorado internacional. Acá en nuestra universidad, la cuestión del doctorado recién se está viendo. Yo me doctore en el 2001 y fui a hacer un posdoctorado en París. Las diferencias son notables. Ellos tienen un intercambio con el mundo, superior al nuestro. Acá era todo un debate entre el regionalismo y el mundo. En Europa y en EEUU eso no existe. Es que es una concepción que uno*

aprende de los otros, más allá de la geografía en la que se encuentre. Yo me sentí muy respetada. Tienen otras maneras de trabajar muy distintas a las nuestras”.

La vinculación con profesores o científicos extranjeros

Una de las docentes entrevistadas afirmó que la vinculación se ha producido *“en algunos casos si, y en otros no. En algunos casos hubo una vinculación mucho más estrecha que después determino que hasta el día de hoy sigamos en contacto, participando en convocatorias de proyectos comunes con otra gente de Argentina que hemos conocido también a raíz de estas vinculaciones con estas universidades extranjeras. Se han escrito producciones en común, se han publicado libros, se han hecho jornadas de trabajo, seminarios de postgrados abiertos en Argentina. También es muy difícil porque para nosotros es muy costoso viajar...”*

Impacto de las experiencias en la cultura docente

Los docentes reconocen una influencia benéfica de las experiencias de intercambio realizadas sobre la cultura docente y la docencia como profesión.

Una docente destacó que *“me toco dar clases en dos maestrías, tenía que adecuar mi propuesta de enseñanza a los alumnos que iba a tener y al contexto de la carrera en que ellos se estaban formando, al contexto institucional y también conocer el sistema educativo. Eso exige tener que pensar en otra forma y salirse de la zona de confort, de lo conocido. Por otra parte, implica que cuando uno está en contacto con otros alumnos y con otros colegas, en otras latitudes, uno tenga que tener una mirada sobre el sistema educativo propio...”*

Otra docente agregó que *“a mí me sirvió en todos los aspectos. Primero en la formación profesional como investigadora, pude hacer cosas que acá no tenía los medios para hacerlo, si bien acá pude continuar de alguna manera, es muy diferente, algunas cosas no he podido hacer. Con respecto a mi papel como docente fue para mí enriquecedor”*.

Una docente participante de estas experiencias destacó que las experiencias de intercambio *“impactan fuertemente, porque a uno le fortalecen en cuanto la forma de dictar la materia. Te abre nuevas perspectivas cuando uno conversa con sus colegas, con sus pares docentes y conoce también la problemática de la parte del*

mundo a la cual ha podido tener acceso, y eso te enriquece muchísimo, crea vínculos para la movilidad de los alumnos...”.

Una docente comentó que *“con respecto a lo de la cultura docente yo creo que es muy impactante, darse cuenta de lo global que es la institución universitaria... A mí siempre me ha llamado la atención que desde culturas tan distintas, como las europeas, las americanas, cuando uno entra en contacto se encuentra con los mismos estereotipos. Se encuentra con los mismos problemas, las mismas dificultades de los estudiantes o de los mismos profesores muy rígidos.*

Otra docente expresó que *“yo creo que impactan notablemente porque no es lo mismo haberse formado a no. Creo que la formación de un profesor universitario, termina el día en que se muere”.*

Algunas conclusiones

Advertimos en este estudio preliminar, sensibles, comprobables y benéficas influencias en la cultura docente, académica y científica de los docentes participantes de estas experiencias y reconocemos que la presencia de los docentes y estudiantes universitarios en los proyectos de internacionalización y/o cooperación puede considerarse vital y relevante en la universidad de nuestro tiempo.

En el caso de los docentes, porque el diálogo con el conocimiento internacional, el reconocimiento de otras culturas de enseñanza y aprendizaje, de dictado de las clases promueve el desarrollo de un curriculum local/internacional y favorece la interculturalidad de las labores académicas. En el caso de los estudiantes, porque se promueve la formación de profesionales y ciudadanos con conciencia de responsabilidad y diálogo, que conozcan el sistema universitario internacional y la cultura del intercambio y la cooperación en la era del conocimiento. Estudiantes con actitudes, competencias y conocimientos que les permitan desenvolverse y trabajar en un mundo globalizado, tecnológico, interconectado y multicultural. Estos son desafíos de la universidad de nuestro tiempo. Existen aún diversidad de temas para abordar en el mejoramiento de los intercambios estudiantiles y estas preocupaciones y dificultades deben ser objeto de análisis y debates

Los docentes que participaron en experiencias de intercambio exponen la necesidad de vincularse con otros académicos para pensar problemáticas comunes, conocer contextos diferentes y descubrir otras formas de trabajo académico, colocando el énfasis en la capacitación fuera de su ámbito de trabajo y en la adquisición de otras capacidades que van más allá de las meramente académicas. Estas resultan

prácticas y reflexiones que permiten mejorar progresivamente la calidad de la educación universitaria.

Debe institucionalizarse y brindar la máxima difusión a la memoria académica que los docentes y estudiantes pudieran hacer y compartirlo con toda la comunidad universitaria.

Estas voces docentes deberían ser escuchadas por las autoridades y la comunidad universitaria a la hora de planificar y desarrollar las políticas institucionales que cada universidad persigue.

Las experiencias de intercambio y cooperación promueven el enriquecimiento de la cultura docente, de las formas de enseñar y hacer ciencia. Desarrollan las posibilidades de mirar los fenómenos educativos desde otras perspectivas y facilita el trabajo científico posterior y las vinculaciones con el exterior. Permiten a los docentes mejorar sus prácticas de enseñanza y comprender mejor a los estudiantes.

Sería beneficioso para las universidades armar equipos de docentes que hayan participado, tal vez por facultades o disciplinas para generar conversatorios y seminarios donde los académicos participantes hablen de sus experiencias, expongan sus preocupaciones y generen actitudes positivas y entusiastas hacia los docentes que aún no se animan a participar de las diversas convocatorias.

Todas las iniciativas en las propias universidades que promuevan una transformación de la cultura institucional y generen interés en la participación en proyectos de intercambio y cooperación de los educadores noveles es beneficiosa para docentes, estudiantes y la propia comunidad universitaria.

Bibliografía

- Abravanel, H., Allaire, Y., Firsirotu, M., Hobbs, B. Poupart, R. y Simard, J.J.** (1992). *Cultura organizacional. Aspectos teóricos, prácticos y metodológicos*. Serie empresarial: Bogotá: Legis.
- Altbach, P.** (2001). Higher Education and the WTO: Globalization Run Amok. *International Higher Education* (23), 2-4.
- Altbach, P.** (2002). Perspectives on Internationalizing Higher Education. *International Higher Education* (27).
- Arnove, R.** (1990). "Comparative Education and World-Systems Analysis. En *Comparative Education Review*, 24, 1. Pág. 54.

- Baldrige, V., Curtis, D., Ecker, G., Riley, G.** (1977). Alternative models of governance in higher education. En Riley, G. & Baldrige, V. *Governing academic organizations* (pp. 2-25). USA, Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Becher, T.** (1993). Las Disciplinas y la identidad de los académicos. En: *Pensamiento Universitario* N° 56.
- Beigel, F. y Sabea, H.** (Dir.) (2014). Dependencia Académica y profesionalización en el Sur: perspectivas desde la periferia, Mendoza, EDIUNC – Rio de Janeiro, Sephis.
- Burton, C.** (1996). El problema de la complejidad en la educación superior moderna. En *La Universidad Europea y Americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad moderna*. Rothblatt, Sheldon y Wittrock, Björn (comps.) Ediciones Pomares-Corredor S.A., Barcelona, págs. 287-305. Título original *The European and American university since 1800. Historical and sociological essays*. (1993) Cambridge University Press.
- Castells, M.** (1996). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol.1 La Sociedad Red..* Madrid, Alianza Editorial.
- Castells, M.** (1998). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol.3 Fin de Milenio.* Madrid, Alianza Editorial.
- Castells, M.** (1998). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol.2 El poder de la identidad.* Madrid, Alianza Editorial.
- Echeverría, J.** (1999). *Los señores del Aire: Telepolis y el Tercer Entorno.* Barcelona. Editorial Destino.
- García R, Beigel, F. y Sabea, H.** (Dir.) (2016). Dependencia Académica y profesionalización en el Sur: perspectivas desde la periferia. *Revue européenne des sciences sociales* 1/2016 (54-1), p. 283-285. Disponible en [www.cairn.info/revue-europeenne-des-sciences-sociales-2016-1-page-283.htm] Revisado 31/05/2016.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny H., Schwartzman, S., Scott P. y Trow M.** (1997). "La nueva producción del conocimiento" Barcelona. Editorial Pomares- Corredor SA.
- Knight, J.** (1999). Issues and Trends in Internationalization: a comparative perspective. En S. Bond y J.P. Lemasson (Eds.), *A New World of Knowledge. Canadian Universities and Globalization*. Toronto: IDRC.
- Lapassade, G.** (1985). Grupos, Organizaciones e Instituciones. La transformación de la burocracia. México. Gedisa.
- Lévy, P.** (2004). *Collective Intelligence. Makind's emerging world in cyberspace.* Massachusetts. Perseus Books.

- López, M. P.** (2013) “*Capacidades y condiciones institucionales de internacionalización en los grupos de investigación*”. Ciencia, Docencia y Tecnología, Año XXIV, N° 46, mayo de 2013, págs. 69–93.
- Luhmann, N.** (1998). *Sistemas Sociales. Lineamientos para una teoría general*, Barcelona, Antrophos-Universidad Iberoamericana-Pontificia Universidad Javeriana.
- Mainero, N.** (2011). El currículum universitario y los procesos de formación en contextos de globalización e internacionalización de la Educación Superior. En Mainero, N. (Edit. Y Comp.) Ensayos e Investigaciones sobre la problemática universitaria. RAPES. UNSL. Nueva Editorial Universitaria.
- Mainero, N.** (2016). Entrevista de Sergio Ricardo Quiroga. Septiembre. UNSL.
- Mayntz, R.** (1972). Sociología de la organización. Madrid. Alianza.
- McGrew, A.** (1992). Conceptualizing Global Politics. En McGrew, P.G. Lewis (eds.) Global Politics. Cambridge. Polity Press. Págs. 1-28.
- Muga, Alfonso, N.** (1992). *Necesidades de Capacitación en Administración Universitaria*, en CINDA, Administración Universitaria en América Latina. Chile.
- Palomo, C.** (2015). Producción de conocimiento en la universidad de la era digital: lo que dicen los actores. En *Sociedad, Procesos Educativos, Instituciones y Actores. Estudios de política y administración de la educación II*. Norberto Fernández Lamarra y Carlos Mundt (Organizadores) Número 3, Abril, EDUNTREF. Págs. 25-34.
- Quiroga S.** (2014). Investigación: entre la cooperación local y la internacionalización. Una mirada a los institutos formadores. EAE. Alemania.
- Quiroga, S.** (2015). “*La gestión de la internacionalización: entre la comunicación y la interculturalidad*”. Vol. 1 Nro. 46, Abril-Junio del 2015. Revista de Comunicación *Question*, Universidad Nacional de La Plata. Págs. 414-423. Disponible en [<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2385>].
- Ritter, M.** (2008). *Cultura organizacional*. 1ª ed. Buenos Aires. La Crujía.
- Sagastizabal, M., Perlo, C.** (2006) *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Como investigar en las instituciones educativas*. Buenos Aires. La Crujía.
- Santos Guerra, M.** (1994). Entre Bastidores, el lado oculto de la organización escolar. Málaga: Aljibe.
- Scheinson, D.** (1993). Comunicación Estratégica. Management y fundamentos de la imagen corporativa. Ediciones Machi. Buenos Aires.
- Schriewer, J.** (1996). Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos de un nuevo programa de educación

comparada. Miguel Pereyra, Jesús García Mínguez, Antonio Gómez y Miguel Beas (Comps). Barcelona. Ediciones Pomares Corredor S.A.

Schvarstein (1998). *Diseño de las organizaciones. Tensiones y paradojas.* Buenos Aires, Paídos.

Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* Barcelona. Granica.

Serres, M. (2014). *Pulgarcita.* Barcelona: Gedisa.

Slater, D. (1996). *La Geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones Norte-Sur: imaginaciones desafiantes de lo global.* En *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos de un nuevo programa de educación comparada.* Miguel Pereyra, Jesús García Mínguez, Antonio Gómez y Miguel Beas (Comps). Barcelona. Ediciones Pomares Corredor S.A.

Theiler, J. (2009). *Marco general sobre Programas de Movilidad Académica. Las experiencias en América Latina y en la Comunidad Europea.* Theiler (compilador) Programas de Movilidad Internacional. Su organización y las buenas prácticas para su gestión y administración. Universidad Nacional del Litoral.

Verger, A. (2006). *La liberalización educativa en el marco del AGCS/GATS: Analizando el estado actual de las negociaciones.* *Archivos Analíticos de Políticas Públicas*, 14(9).

Educación superior: externalización, hegemonías y resistencias en América Latina siglo XXI

ALBERTO L. BIALAKOWSKY

CECILIA LUSNICH

albiala@gmail.com / ceciliamlusnich@gmail.com

Instituto de Investigaciones Gino Germani y Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad de Buenos Aires

1. Introducción

En consideración de los debates actuales sobre la *internacionalización de la educación*, estimamos necesario y como punto de partida, repensar y analizar estos procesos como un fenómeno histórico de *larga duración* en contexto del “sistema-mundo” (Wallerstein, 1979) y especialmente en sus efectos regionales. En las sucesivas oleadas imperiales los fenómenos de imposición y transferencia cultural han jugado un papel fundacional sobre los poderes subalternos y el *intelecto social*, dentro del cual la educación superior ha jugado un rol central sus trasplantes, adaptaciones y sometimientos diversos a los patrones que rigen la “colonialidad del poder” (Quijano, 2009). En ese contexto histórico regional¹, y a partir de las fundación de universidades coloniales (Tapia, 2014) se registran tres dinámicas convergentes y contrapuestas: la formación del intelecto colonial, sus conexiones y contracaras con el pensamiento iluminista (Grüner, 2010) y la expansión de una lógica “*epistemici-da*” (de Sousa Santos, 2014; Breidlid, 2016) con la supresión de las bases epistemológicas precedentes. Paralelamente, desde este ensayo, es preciso introducir en

1 “Por tanto se puede decir que la educación superior en el mundo nace en un proceso de internacionalización no suficientemente estudiado. Al mismo tiempo en que las universidades tuvieron una función fundamental en la construcción de «lo nacional». En efecto, las universidades, entrada la modernidad, sufren en su mayoría un proceso de cambio radical al tomar un carácter laico (la universidad napoleónica francesa) y orientada a un público masivo con el fin de responder a las necesidades de democratización de la sociedad, formación de ciudadanía pública nacional y por otra parte, la cualificación del recurso humano de la primera y segunda revoluciones industriales. Lo interesante en el fenómeno histórico-social referido es que no solamente se internacionalizaba el conocimiento moderno de carácter racional y científico, sino que se terminó estandarizando el mismo modelo social organizativo de ese conocimiento, en la forma de una institución común denominada «universidad», que terminó expandiéndose tanto hacia occidente como hacia oriente... Una vez globalizada esta institución social moderna, sus propios currículos han permanecido internacionalizados hasta nuestros días a través de las propias publicaciones y contenidos que configuran los planes de estudios. De manera que, como puede apreciarse, el fenómeno visto desde esta perspectiva no es contemporáneo.” (Cañón, 2005:106-107)

su análisis, para debatir en su complejidad, los conceptos de internalización hegemónica y resistencia contrahegemónica (Oregini, 2014).

Analizaremos, en sus múltiples niveles, las especificidades que se integran en dicho proceso conflictivo de internacionalización y que adquieren relevancia a partir de la década de los 90 en el contexto latinoamericano y el argentino en particular. Especialmente cuando estas transformaciones cobran nuevo impulso hasta aquí desde Europa y Estados Unidos, entre otros, con los Proyectos de Bologna y Alfa Tuning, como en los tratados con América del Norte. Se trata entonces, por un lado, de re-descubrir las matrices de diseño - como las coloniales que replicaban la institución “universidad” como subsidiaria- y los fenómenos más actuales de intervención de las agencias internacionales impulsoras del capitalismo con la égida del pensamiento neoliberal, tales como los programas destinados del FMI y el BM, y en oportunidades sus contraccaras en expresiones institucionales como la de UNESCO (Cartagena 2008)². Así se observan, la expansión de los mecanismos de mercantilización de los recursos y el conocimiento que devienen con la privatización de las universidades, el re-direccionamiento de las áreas científico-tecnológicas, la migración de los académicos y la sustracción de sus producciones científico-tecnológicas (Delgado Wise, 2016). La absorción del sistema capitalista se canaliza por varios conductos, que caracterizan esta etapa en las que se avanza a través del estado y las políticas públicas –contradictoriamente- en la dirección de la privatización del conocimiento y la gestión mercantil que regula a sus productores (Mollis, 2010; García Guadilla 2006). Dichas especificidades, pueden ser interrogadas, por lo tanto, a partir de cinco núcleos transversales tales: *1. el dominio sobre el intelecto social y subjetivo, 2. la mutación de la universidad hacia el modelo de empresa, 3. el conocimiento como mercancía a través de la provisión de medios productivos tanto técnicos, como de patentes y “fuga de cerebros”, 4. la contradicción discursiva en las construcciones CRES-UNESCO sobre la educación superior como derecho universal, como bien común y público, 5. las movilizaciones sociales que resisten a la educación como mercancía lucrativa y a su diseño destinado a una élite meritocrática a la vez que a la desmasificación de la universidad.*

La aplicación de los modelos de *internacionalización universitaria* conlleva un conflicto, que se expresa de manera latente en los ajustes presupuestarios, regula-

2 El avance de la internacionalización en los diferentes espacios de educación superior ha derivado en su aparición como problemática en los foros internacionales como en las Conferencias Regionales y Mundiales de Educación Superior. En el caso particular de la Conferencia Regional de Educación Superior de América latina y el Caribe, celebrada en junio de 2008 en Cartagena de Indias, Colombia, la Declaración emanada de la misma, marcó un antes y un después en la posición de América Latina con respecto a los procesos de internacionalización e integración que se viven en nuestra región.

ciones sobre la productividad y la transformación cultural, como así a la agudización de las tensiones entre la educación como derecho universal o como mercancía o mero objeto de cambio despojado de fin social o cultural. Tensiones éstas que se expresan en la resistencia de los *movimientos al intelecto colectivo* latinoamericanos y caribeños (Bialakowsky y Lusnich, 2015).

2. Mundialización, sociedad del conocimiento e internalización de la educación superior

En consonancia con de Souza Santos (2005), no asistimos a una época de cambios sino un “cambio de época”, la difuminación del capitalismo fordista-keynesiano y el ingreso a un “capitalismo de nueva época”, sobreviene con transformaciones tanto cuantitativa como cualitativamente, simultáneas y profundas, ensambladas y dirigidas a las relaciones de producción, las relaciones de poder que las articulan como –al mismo tiempo- intersecciones culturales, tal el significado de la *colonialidad del poder*. A lo largo de las dos últimas décadas, la dimensión internacional de la enseñanza superior ha adquirido mayor relevancia en la agendas programáticas de las agencias internacionales, los gobiernos y en las propias instituciones de enseñanza superior, en sus organismos de representantes, las organizaciones estudiantiles y las agencias nacionales de acreditación.

El concepto de “sociedad del conocimiento” equiparable al de “economía de la información” y “sociedad red”, entre otros, intenta dar respuesta a las complejas conexiones entre el nuevo paradigma tecnológico-productivo, las nuevas tecnologías (especialmente entre otras la informática y las comunicaciones), la economía global y las pautas socioculturales atisbos de la sociedad postmoderna. Se trata de una nueva estructura social dominante, un fenómeno global con amplias repercusiones para América Latina y Argentina en particular. Dadas las modificaciones estructurales de la sociedad expresada en la flexibilización en la gestión, la redistribución espacial e interconexión de las empresas, el creciente incremento del poder del capital financiero transnacional y, paralelamente, los procesos de híper-individualización, transitoriedad y polifuncionalidad laboral.

En la proyección de la “sociedad del conocimiento” las estructuras y los procesos de la reproducción de la sociedad están impregnados de operaciones de conocimiento como el tratamiento de información, el análisis simbólico y los sistemas expertos que cobran primacía frente a otros factores de acumulación del capital. No se trata simplemente de sociedades con más expertos, más infraestructura tecnoló-

gicas que se implican dentro del paradigma productivo dominante desplazando a los otros factores culturales de la reproducción social.

Se descubre así que las dinámicas cambiantes en la internacionalización de la enseñanza superior se reflejan tanto en los significados de la internacionalización y la globalización como en sus bases reproductivas. En primer lugar, es preciso destacar la pluralidad de términos y de significados utilizados en relación con la internacionalización de la enseñanza superior (De Wit, 2011, Knight, 2008).³ En segundo lugar, y aspecto que reviste especial importancia, el propio concepto de internacionalización se nutre de significados y discusiones teóricas que no tienen origen en América Latina, podría considerarse a Jane Knight⁴ como una de sus referentes importantes y por lo tanto, más citadas en la materia. En este sentido, retomando el planteo de Pablo Beneitone “...el debate teórico sobre la internacionalización ha estado concentrado en algunos autores (...) claramente vinculados a contextos no latinoamericanos” careciendo por lo tanto de una definición “local” del proceso de internacionalización”. (Beneitone, 2014:31). En tercer lugar, y como se ha señalado en la introducción, comienza a construirse cierto consenso acerca de la *internacionalización* como un proceso mucho más amplio, complejo e histórico que no es reciente. Donde las universidades, han tenido una dimensión global, vinculándose con las raíces, los valores y los mitos de la Universidad europea desde la Edad Media. De acuerdo con esta concepción, esta dimensión de universidad como comunidad de “productores de saber” se encuentra presente en la universidad actual tanto lati-

3 Tanto en los debates como en las prácticas concretas, es habitual la utilización de conceptos que tan solo tratan una pequeña parte de la internacionalización o enfatizan una base específica para la internacionalización. La mayoría de los mismos se utilizan en relación con el plan de estudios (estudios internacionales, estudios globales, enseñanza multicultural, enseñanza de la paz, la enseñanza sin fronteras, la enseñanza a través de las fronteras etc.) o en relación con la movilidad (estudios en el extranjero, enseñanza en el extranjero, movilidad académica, etc.). Sin embargo, y como contracara, también quedan puestas de manifiesto las políticas globales y nacionales para la comercialización de la educación superior pública y la corporatización de la “universidad-empresa”, promulgadas por gobiernos orientados por el pensamiento neoliberal con el objetivo (generalmente no explicitado aunque inducido por las políticas de instituciones globales como el Banco Mundial) de privatización paulatina de la universidad pública a través de políticas de recortes en el presupuesto para la educación pública en general y para la educación superior en particular, y la transferencia de fondos del sector público al sector privado. Determinando un aumento inicialmente pequeño y luego extendido ampliamente, como en Inglaterra en 2010 y en Estados Unidos actualmente, con las colegiaturas y del endeudamiento estudiantil, reduciendo el acceso a la educación superior pública de grandes estratos de la población que recientemente se han integrado en la universidad (de Mendonca Silva, 2011; Roggero, 2011).

4 Una de las definiciones más referenciadas sobre internacionalización llegó desde Canadá y se describe como el proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural a las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución (Knight, 1994).

noamericana como europea y en el resto del mundo, constituyéndose como punto de inicio de un proceso de *internacionalización* mucho más amplio (Haug, 2010).

En este complejo contexto y a través de diversos canales tanto económicos indirectos - como el ingreso de países latinoamericanos a los acuerdos de integración económica, tales como el Tratado de Libre Comercio de América del Norte o NAFTA, o bien otros acuerdos que incluyen la propuesta del Área de Libre Comercio de las Américas, ALCA – como programas directamente de traspolación educativa, como el Proceso Bologna y, posteriormente, los proyectos Tuning y ALFA para Latinoamérica. Las tendencias de intervención neoliberal se renuevan, como así también las características del “modelo universitario del siglo XXI”, en las que se destacan fuertes tendencias hacia el denominado “capitalismo académico”.

El denominado Proceso Bologna expresa el resultado de dos fuerzas directrices convergentes, por un lado la necesidad que experimentan los sistemas universitarios para adecuarse al “capitalismo cognitivo” o a la “sociedad del conocimiento”⁵ y, por el otro, la exigencia que se les plantea de insertarse en una reformulación del sistema- mundo (Wallerstein, 2014). Posiblemente sea el acontecimiento más importante que haya tenido lugar en la historia de las universidades europeas desde comienzos del siglo XIX. Uno de sus elementos centrales en el que pone énfasis es la movilidad tanto de estudiantes como profesores, implicando la promoción de la convergencia de las estructuras de títulos y cualificaciones y la ampliación de sus reconocimientos transnacionales (Aboites, 2013). Aunque la idea se planteó por primera vez en la Declaración de la Sorbona (1998), la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior recibe un impulso decisivo con la Declaración de Bologna, firmada en junio de 1999 por Ministros con competencias en Educación

5 Este tipo de menciones como horizonte social –además de diversidad de utopías antecedentes– referida a la “sociedad del conocimiento”, puede encontrar sus raíces tanto en el enciclopedismo del siglo XVIII, como en su contracara crítica referida al supuesto devenir espontáneo del desarrollo científico ensayada tempranamente por Jean Jacques Rousseau (Bialakowsky, 1984). Otros diversos significados pueden relacionarse con los conceptos de “capital cultural y capital simbólico” que en interpretación de Pierre Bourdieu (2013) refieren singularmente a la acumulación, distribución y reproducción de los bienes y acervos simbólicos entre clases sociales. Por hipótesis, estas menciones contemporáneas sobre la sociedad del conocimiento recalcan tanto en la concepción de Joseph Schumpeter sobre la “destruibilidad creativa”, como en las de Peter Drucker referida a la “sociedad del conocimiento” como directrices empresariales y gerenciales. Sus nociones sobre el determinismo tecnológico se sustraen del contexto y la dominación social bajo la cobertura y supuestos de neutralidad y universalismo (Montoya Suárez, 2004). Así, menciones conceptuales como sociedad del conocimiento, no pueden sino tener múltiples significados, su opacidad puede velar –en forma de ambivalencia– la captura del *general intellect* (Marx, 1972) el saber científico y social, intersectados por el dominio de un paradigma tecnológico fragmentario, orientado a la acumulación e incrementalmente cercado a través patentes de propiedad intelectual, succión de experticias y expertos.

Superior de veintinueve países europeos y que dio su nombre al Proceso de Bologna. Proyecto de carácter intergubernamental en el que participan las universidades, los estudiantes, la Comisión Europea y otras organizaciones, que colocaron como meta el establecimiento de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para el año 2010.⁶ Su principal objetivo no es homogeneizar los sistemas de Educación Superior de los países miembros, sino sobre todo incrementar comparativamente sus compatibilidades. Los nuevos principios propusieron cambios profundos que intentan lograr un espacio común y homogéneo de Educación Superior. Proyectado a casi cincuenta países europeos, que pretenden que la universidad del siglo XXI responda, de una manera eficaz, a las necesidades generadas por una sociedad “postindustrial globalizada”, basada en las nuevas tecnologías de la información.⁷

Desde sus inicios, el proceso de Bologna ha recibido críticas en toda Europa por distintos motivos que van desde el cuestionamiento a la capacidad de mejorar la enseñanza universitaria hasta considerar que dichas reformas pretenden una política de *mercantilización* del mundo universitario. La comunidad universitaria, inmersa en el proceso de cambio y encargada de diseñar los nuevos títulos, ha tenido que manejar con fluidez la clasificación de las competencias, su diversidad y su propia terminología, con el fin de elaborar los planes de estudio en coherencia y de acuerdo a los principios europeos (Montero Curiel, 2010).

Así, las competencias⁸ se estructuran en torno a dos grandes grupos: a) *Competencias genéricas* o transversales, que conciernen a las competencias que de una u otra forma son necesarias y comunes a todos los grados, es decir, que deberán desarrollarse potencialmente en todos los estudios, con el fin de dar el máximo de ga-

6 En la Declaración de Bologna, los ministros europeos de educación instan a los estados miembros de la Unión Europea a desarrollar e implantar en sus países un sistema de titulaciones basado en dos niveles, el grado y el postgrado, que sea a la vez comprensible y comparable entre todos los países acogidos al proceso, de modo que se promuevan la movilidad, las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos mediante, entre otros mecanismos, la introducción de un suplemento europeo al título y un sistema común de créditos. Es así como, en sintonía con la tendencia a la globalización de la sociedad, se pone de manifiesto también la necesidad de fomentar la cooperación entre universidades y la flexibilidad de los sistemas educativos, teniendo siempre como telón de fondo los procesos de garantía de calidad.

7 La Declaración de Bologna expone seis acuerdos básicos: 1. Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables. 2. Adopción de un sistema de titulaciones basado esencialmente en dos ciclos: grado y postgrado. 3. Establecimiento de un sistema común de créditos. 4. Promoción de la movilidad. 5. Promoción de la cooperación europea en el control de calidad. 6. Promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior.

8 Se definen como habilidades necesarias para ejercer cualquier profesión de un modo eficaz y productivo. Se han dividido en tres grandes bloques: instrumentales, sistémicas y personales o interpersonales, terminología propuesta por el proyecto Tuning.

rantías de formación al egresado, bien para continuar su carrera universitaria o bien para incorporarse al mundo laboral; b) *Competencias específicas*, que son diferentes entre todas las titulaciones y hacen referencia al corpus de conocimientos de diversos tipos que configuran la especificidad temática de cada grado. Siguiendo a Aboites (2010) las *competencias* fueron, a su vez, divididas en tres grandes bloques: *disciplinares* (saber), procedimentales o *instrumentales* (saber hacer) y *actitudinales* (ser). Los dos primeros tipos están íntimamente vinculados a lo específico de cada grado; las competencias actitudinales en cambio se relacionan con las aptitudes sistémicas y personales.

En consecuencia, uno de los rasgos más destacados como efectos de esta concepción y diseño durante las dos últimas décadas ha sido la expansión de nuevos organismos y estrategias nacionales de *evaluación* y de *acreditación* de las universidades⁹. La necesidad de llevar a cabo un control acerca de la calidad de la enseñanza y de las titulaciones ofrecidas por las universidades como dimensiones y refuerzos a la creciente internacionalización de la Educación Superior. Acelerando la entrada en muchos países de programas transnacionales de estudio a distancia o virtuales, con frecuencia a través de instituciones extranjeras y sin contar siempre con los medios adecuados de regulación de la calidad de estas ofertas. De ese modo, en la última década se han instalado en diversos países de la región sedes de universidades europeas y estadounidenses, muchas de las cuales ofrecen cursos a distancia conducentes a titulaciones extranjeras, también con incremento de la oferta de titulaciones dobles, mediante convenios de cooperación de diverso tipo que han estimulado la movilidad de estudiantes y profesores en dirección de las universidades matrices (De Wit, 2011).

En forma concomitante, en los últimos años se ha puesto en marcha el proyecto ALFA-Tuning-América Latina, que nace de la experiencia previa del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*¹¹, proyectado en el corazón de los objetivos del proceso de Bologna. El proyecto latinoamericano nace durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad de Córdoba (España) en Octubre de 2002. Participan ciento ochenta y seis universidades latinoamericanas, a cuyo

⁹ Movidos por las inquietudes generadas por estos fenómenos de privatización e internacionalización, en los últimos años de la década de los ochenta y a comienzos de la siguiente comenzaron a crearse organismos nacionales de evaluación de la Educación Superior. Por ejemplo, puede citarse que en México se creó en 1989 la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), en Colombia en 1992 el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y en Argentina en 1995 la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En años posteriores les seguirían muchas otras, en un proceso que aún no ha finalizado, pues seguimos asistiendo a la creación de nuevas agencias nacionales.

efecto se han establecido diecinueve centros nacionales de Tuning-América Latina, distribuidos en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Seguidamente, como un derivado del Proyecto europeo *Reflex (The Flexible Professional in the Knowledge Society)*, se viene desarrollando ahora su versión latinoamericana, bajo el nombre de proyecto *Proflex (El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento)*. Los contenidos sociales que subyacen en las enunciaciones del Proyecto Bologna, Tuning, Alfa como así también los impactos de los enunciados del Banco Mundial en los procesos de trabajo universitarios y en las formas de producción de conocimiento, acentuados por las políticas neoliberales, se evidencian sobre matrices que colocan el énfasis en la mercantilización universitaria, la productividad del aprendizaje, la libre competencia económica y social entre instituciones e individuos, la calidad educativa universitaria, las cuales impregnan y diseñan la construcción del conocimiento científico.¹⁰

Recapitulando, este análisis se focaliza en dos puntos de partida conceptuales, por un lado, la propuesta de comprender la producción intelectual como entidad social, y, por el otro, develar su enajenación por el capital y su direccionamiento hacia el incremento de la acumulación capitalista y hacia el dominio de la inteligencia laboral y social. Así la modulación de la fuerza productiva, al ser imbricada a los medios de producción, se complementa con la subsunción del colectivo trabajador. Por lo tanto, exige una doble operación, una sobre los contenidos intelectuales y otra, sobre la composición de sus productores.

La universidad se inserta en este proceso como la institución que provee productores intelectuales y a la vez contenidos científicos y culturales. Proceso éste que acusa recursividad en sus respectivas lógicas epistémicas, que coinciden y se orientan en la trama de la urdimbre del sistema capitalista. Se produce así un entelado simbólico en el cual *el intelecto colectivo* es subsumido y negado a la vez, expropiado y privatizado al mismo tiempo, exteriorizándose solamente en la apariencia de su formato de intelecto individual. Así, históricamente se ha registrado la coloniza-

10 Se ha planteado, así, y entre las crítica más profundas (Aboites, 2010) una estrategia directa de la oferta de educación superior europea que tiene como fin entrar masivamente a los mercados latinoamericanos a mediano plazo, la cual no podría darse sino asegurando un sistema de equivalencias y créditos comunes entre sus currículos y titulaciones con los de los países-mercados potenciales, que permitan una convalidación automática. Por otra parte, y como estrategia indirecta, la expansión mundial de las empresas multinacionales de los países desarrollados, típica de estos tiempos, en búsqueda de países con abundante recurso humano, hace que sea muy deseable contar con un tipo de recurso humano barato pero altamente calificado formado desde sus propios sistemas educativos, en países con legislaciones laborales más laxas.

ción invasiva: “*Las transiciones que operaron, desde la década de los años setentas del siglo pasado, en el sistema de producción y en las fuerzas que orientaron el desarrollo capitalista desde entonces, tuvieron su correlato conceptual y político en un nuevo paradigma que dio paso a la reconversión de las relaciones entre la sociedad, el mercado y el Estado. Con ello se trastocaron no solo las teorías económicas que rigieron el despegue de los Estados de Bienestar y la consolidación de la sociedad de consumo masivo, sino que se produjo una ola de adhesión de las élites gobernantes a la vieja utopía liberal, ahora repotenciada y transformada desde el pensamiento neoliberal, y que se manifestó en la ideología del “mercado total”.* (Useche, 2015:17-18)

La década de los ochenta, como primera etapa de este entramado, significó que el espacio de la universidad pública en Latinoamérica fuera atravesado por las radicales transformaciones del Estado, penetrado por la aplicación del diseño de los organismos y agencias internacionales, las que determinaron la definición de las políticas con vistas a propiciar un acercamiento a los criterios educativos universitarios bajo estos *formatos neoliberales*. Como íconos de estas intervenciones se registran las acciones del Banco Mundial y de la Organización Mundial de Comercio. Así el Banco Mundial trasvasó sus recomendaciones por medio de financiamientos para gestar las reformas desde las décadas de 1980 y 1990, e impulsando para todo el sistema de enseñanza la aplicación de *las métricas de: control, medición y evaluación* más que dirigidas a lo que puede estimarse su máscara dirigidas a la calidad intrínseca académica y social (Gentili, 2011). Por otro lado, en convergencia, se instalaba la concepción ideológica de la educación universitaria como productora de bienes económicos transables en el mercado, equivalentes a la mercancía, con el impulso de la Organización Mundial del Comercio para el establecimiento de una (des)regulación de los servicios académicos (de Sousa Santos, 2014; García Guadilla, 2006).

En la década del 90 la *internacionalización de la educación superior* pasó a formar parte de la agenda política gubernamental, llevando a que ya no fueran las universidades a través de sus autonomías que propiciaran dicho proceso. En este marco, en América Latina y a mediados de esta década, la apertura económica provocó la necesidad de formar “recursos humanos” con competencias internacionales y esto provocó un incremento notable en la cantidad de actividades internacionales en el terreno académico y universitario. Apareció en Europa, en el marco de la construcción de la ciudadanía europea, un nuevo concepto de movilidad académica y de internacionalización, que se promovió como medio para el mejoramiento de la calidad y pertinencia educativa, así como *aliento* para el desarrollo de la capacidad

nacional e institucional. Dicho concepto fue rápidamente tomado como modelo por el resto del mundo. Al inicio del siglo XXI, muchas fueron las instituciones latinoamericanas que adoptaron las estrategias de internacionalización como eje estratégico de desarrollo institucional (Gacel Ávila, 2005)¹¹ para alcanzar mayor calidad educativa al mismo tiempo que se produjo la creación del Programa de Desarrollo del Sector Educativo del MERCOSUR

Finalmente, en la última Conferencia Regional de Educación Superior¹² (Cartagena de Indias, Colombia, 4 al 6 de junio de 2008), se presentó el Documento Base CRES2008 – Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, cuya gran definición establece que *“La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad”*. En su capítulo sexto acerca de la Integración Regional e Internacionalización de la Educación Superior se retoman los conceptos de *globalización e internacionalización desde la perspectiva de América Latina*. La globalización, es definida en dicho documento como un fenómeno que se extiende a expensas de la diversidad y autonomía de los estados nacionales, de la identidad de las culturas, y sobre todo de las necesidades humanas; con efectos económicos, sociales, geográficos y políticos; que innegablemente afectan a la educación. La globalización, al igual que la mundialización, conlleva la idea de un proceso de conformación de un único

11 En sus investigaciones, Gacel Ávila expresa como tema que genera profunda preocupación el *“considerar a la educación y a los servicios educativos como parte del Acuerdo General para el Comercio del Servicios, en el marco de la OMC. Australia, EEUU, Japón y Nueva Zelanda ya han propuesto la liberalización del comercio de servicios de enseñanza”*. Esto se elemento se articula en forma directa con una cuestión de costos económicos, ya que si se toma en cuenta un costo anual mínimo por estudiante de 2000 US\$ (en tanto que ese costo en Europa occidental es de 11,270 US\$) se tendría hoy un mercado de no menos de 87000 millones de dólares americanos, en el ámbito privado y en el mundo (Guarga, 2009).

12 La mirada crítica de la CRES refleja el posicionamiento de muchas universidades de la región sobre la internacionalización y el contexto actual de nuestra época, en la que el Estado - nación ya no es el único dador de educación superior y la comunidad académica ya no conserva el monopolio de la adopción de decisiones en materia educativa. Las dificultades emergentes en este contexto están relacionadas no sólo con el acceso, la equidad, el financiamiento y la calidad, sino que también abarcan cuestiones vinculadas a la soberanía nacional, la diversidad cultural, la pobreza y el desarrollo sostenible. Un nuevo aspecto aún más fundamental es el de la aparición de una prestación de educación superior transfronteriza y del comercio de servicios educativos, que incorporan la educación a la esfera del mercado, lo que puede influir considerablemente en la capacidad del Estado para regular la educación superior en el marco de una perspectiva de política pública.

mundo a escala planetaria, donde la eficacia individual y la competencia del mercado son los motores del progreso y del desarrollo, dejando en el camino a los *no competitivos*. Ambos conceptos se guían por la búsqueda de intereses de beneficio financiero o político propios sin ninguna autocrítica sobre las actuales efectos económicos y de distribución de la riqueza, reforzando las situaciones de desigualdad que excluyen y dejan sin oportunidades a las grandes mayorías (Zarur, 2008).

3. Producción de conocimiento y lógicas neoliberales

En concordancia con los desarrollos antecedentes, el modelo universitario contemporáneo, en perspectiva de época, se caracteriza por la selectividad de productores intelectuales y técnicos, dirigidos a la competencia individual y racialmente enfocados. Lo que en realidad se trata de hecho una *coproducción social* que se invierte de las formas de *individuación* y *privatización* del conocimiento. Esta estructura piramidal resulta perfectamente homóloga a la concepción social del *pensamiento (neo) liberal* (Puello-Socarrás, 2008; Aboites, 2013).

Se condice retomar el concepto de *hegemonía* que presupone la inclusión de los aspectos cualitativos del conflicto de poder que subyace en las relaciones de clase e internacionales capitalistas. Explica los procesos multidimensionales (dotación de recursos económico- financieros, relaciones políticas y militares y la dimensión cultural) mediante los cuales se transforma la acción de un agente (o coalición de agentes) en la misión socialmente aceptada, y por tanto, dominante. La hegemonía¹³ capitalista ha alcanzado su cenit en el siglo XXI al dominar el espectro del universo simbólico planetario con un “pensamiento único”. Y de hecho, subsumir el lenguaje opositor, absorbiéndolo en su metabolismo, a la vez legitimando el tributo financiero como eje de la concentración y acumulación capitalista global.

Si se traslada dicho concepto al análisis de la internacionalización de las universidades en particular a la producción de conocimiento en general, se identifica una *ciencia hegemónica* que responde a los problemas planteados en los países centrales. Esto nos remite directamente a las relaciones asimétricas centro-periferia (Delgado Wise, 2016) en producción de conocimiento, en un contexto internacional

13 Cuando referimos a “hegemonía capitalista o neoliberal” tomamos en cuenta como punto de partida, los debates conceptuales iniciados por Antonio Gramsci, quien propuso una serie de herramientas teóricas para entender las formas históricas concretas en que se ejerce la dominación por parte de ciertas clases sobre otras. Destacamos así, la dirección del análisis sobre “hegemonía” como la dialéctica del poder regida entre coerción y consenso (Gramsci, 1975).

jerárquico, caracterizado por la inequidad y donde ese centro concentra y redistribuye los recursos cognitivos.

Se advierte, desde diversidad de campos, la expansión y profundidad de las estrategias del capitalismo aplicadas al “*cercamiento, desposesión y subsunción del conocimiento*”. En confluencia, el modelo universitario contemporáneo tiende a acentuar la selección de sus productores, la competencia, la autoría individual, a la vez que opera (como históricamente) racialmente selectivo. De hecho resulta una coproducción social dominada que se inviste de singularización y privatización para sustraer el conocimiento como *bien común* (Harvey, 2005; Houtart, 2014; Bialakowsky y Lusnich, 2016). Esta estructura resulta –en su profundidad– homóloga a la concepción social (neo) liberal.

Consecuentemente, se destacan dos planos de análisis crítico: comprender la producción universitaria, científica e intelectual como *entidad social*, y, por el otro, develar su enajenación por parte del capital dirigida a la acumulación y al dominio de la *inteligencia social*. La ciencia como componente del *intelecto colectivo* queda sujeta en la medida que dimensiones relevantes de su marco epistémico, como apropiación, distribución y soberanía, no se incluyen como condiciones de su producción. Se produce así un dualismo acentuado entre lo individual y lo colectivo, entre lo privado y lo público, entre el valor de cambio y el de uso. Cabe así colocar en debate cuestiones raigales del paradigma que abarcan la *praxis académica* interrogados en colectivo y contexto

Los mecanismos de “mercado” devienen en capturar la función social y pública de las universidades, re-direccionar sus áreas científico-tecnológicas, gestar la migración de científicos y patentar sus producciones, generar “*maquilas del conocimiento*” (Delgado Wise, 2016). La absorción del sistema se canaliza por multiplicidad de conductos en las que se avanza a través del “*agenciamiento*” de políticas públicas. Estrategias que pueden indagarse a través de claves como: 1. el *dominio* sobre el intelecto social y subjetivo, 2. la *mutación* de la universidad y de la ciencia hacia el modelo empresarial, 3. el conocimiento como *mercancía*, 4. el “*extractivismo del saber*” por medio de las patentes y la “migración”, 5. las *resistencias sociales* que interpelan: al intelecto social hegemónico, la educación como lucro, el ceñido a élites meritocráticas, la desmasificación y precarización de las universidades de América Latina y el Caribe.

No obstante, y retomando los planteos de Soledad Oregioni (2014), no existirá una sola lógica de internacionalización de la universidad, como tampoco una sola forma de cooperación para la producción de conocimiento. La posibilidad de pensar en términos de una “*internalización contrahegemónica*” está contenida en los

planteos de la integración de las universidades latinoamericanas desde una perspectiva *solidaria y endógena* (Krotsch, 1997; Fernández Lamarra, 2009; Oregioni, Piñero y Taborga; 2014). Las que contemplan la existencia de un denominador común que consiste en la necesidad de generar y transmitir conocimiento relevante acorde a las necesidades sociales (Dagnino; 2007). Consecuentemente desde una perspectiva endógena se identifica a la universidad como el ámbito apropiado para la gestión estratégica y soberana de la internacionalización *hacia y para* Latinoamérica con el objetivo de enfrentar las connotaciones negativas del mundo globalizado guiado desde la lógica racionalidad instrumental y concentración de la acumulación.

En el siguiente se explorará precisamente, la significación y relevancia de un conjunto de movimientos de resistencia que hemos denominado “*movimientos al intelecto colectivo*” (Bialakowsky y Lusnich, 2015, 2016), ya que la producción del *malestar* y la *exclusión intelectual* generan diversidad de búsquedas por recuperar una inteligencia social *inclusiva y autónoma*. Reivindicación colectiva ésta que interroga profundamente la *exclusión intelectual* de este tipo actual de diseño de sociedad del conocimiento o sociedad científico-tecnológica intensiva.

4. Las resistencias: los movimientos al intelecto colectivo

El impulso social de ampliación de la base de los productores intelectuales terciarios y universitarios va acumulando, al mismo tiempo, contradicciones tales como el incremento de la educación masiva versus las élites, la ampliación de la base intelectual y la inaccesibilidad al empleo calificado, la difusión de innovaciones y la devastación ambiental, comunicación masiva y hegemonía monopólica, democracia sufragista y representación asamblearia, entre otras. A partir de estas contradicciones emergen fisuras del sistema por legitimarse y son sus propios productores intelectuales los que las descubren para exponerlas a la conciencia pública. En esta especificidad se expresan los *movimientos intelectuales* universitarios registran movilizaciones tanto en el siglo XX como en la actualidad del siglo XXI. En ellos se registra una doble irrupción, por un lado, se manifiestan los reclamos de equidad e inclusión educativa, por el otro, un combate de hecho y de derecho por la expresión colectiva. Cuánto más radicales resultan históricamente sus praxis y pronunciamientos de resistencia, más violenta resulta la respuesta del régimen gubernamental.

Se constata que las irrupciones sobre el intelecto social colonizado se manifiestan de muy diversa manera y anclan en las diversas posibilidades contextuales, algunos alcanzan rupturas, otras se enlazan a una reversión, en oportunidades colocan retenes para detener la ocupación intelectual, ensanchando sus fisuras según los marcos respectivos, fueran estos democráticos, autoritarios o llanamente dictatoriales. Se trata, como se conceptualiza, de una confrontación dialéctica, de la colisión en el límite de hegemonía que al prescribirse utiliza lisa y llanamente la violencia. La violencia se introduce como clave de sostenimiento, al mismo tiempo se demuestra que se instala un hecho fundador, a la vez que implica un alto costo en la narrativa que legitima la dominación.

En lo que respecta a los movimientos estudiantiles y magisteriales en América Latina en la última década y en nuestros días, vistos aquí como productores intelectuales, si bien se trata de demandas sociales relevantes a considerar, también y fundamentalmente, se trata de descubrir en su praxis colectiva formas de resistencia al intelecto social colonizado. Sus confrontaciones con el statu quo ideológico, si bien reflejan explícitamente objetivos de impugnación tales como oposición al arancelamiento educativo, altas tarifas de transporte, distorsión comunicacional o a la ética pública, trascienden por sus proyecciones de su carácter coyuntural al advertir socialmente sobre un futuro marcado por la formación del intelecto neoliberal: *“No tenemos sueños: los sueños nos tienen a nosotros. Antes de eso éramos provincias de ser distribuidas aisladamente. Nos acechaba una muerte con rostro de hormiga, con hemorragias de fastidio al vivir la cultura del pasotismo y la soledad política... Sostengo que las causas profundas de nuestra emergencia son cinco: la desigualdad, que es la falla motriz que estructura las relaciones y disyuntivas de nuestra sociedad; la democratización de la democracia –que incluye la democratización del sistema de medios– impulsada por jóvenes y ciudadanos que quieren incidir en la vida pública; la acumulación impune de agravios e injusticias; una agenda social pendiente donde no somos incluidos y un bloqueo en la cúspide de la pirámide social que pone en crisis el sistema meritario.”* (Estudiante mexicano, miembro del movimiento #YoSoy132)

“... El uso de las redes sociales fue siempre una herramienta sustancial. Las convocatorias se hacían por un grupo en Facebook y otro en Twitter... En la toma de Televisa, que consistió en un plantón alrededor de las instalaciones durante dos días, se leyó un comunicado con la postura del #yosoy132nacional desconociendo los resultados de las elecciones debido a las malas prácticas que se vieron durante la campaña. Televisa era un lugar estratégico ya que fue desde sus noticieros, sus programas de espectáculos, sus telenovelas, desde donde se realizó la campaña

presidencial... Recuerdo con mucha emoción que durante el día que me tocó estar rodeando las instalaciones, llegaron varias familias... Eran personas humildes, que tenían esperanza en el movimiento estudiantil y que desde sus casas se acercaron al plantón y nos llevaron agua, fruta y un poco de comida... Mi última participación fue el 1º de diciembre de 2012, cuando el hoy presidente tomó posesión del mandato en el Congreso de la Nación. Mis compañero/as y yo no pudimos llegar hasta el Congreso pues las principales avenidas fueron cerradas, ese día se consideró el más sangriento que enfrentó el movimiento #yosoy132, como resultado de la represión del gobierno, hubo heridos, dos muertos y un sinnúmero de detenidos... Fueron momentos muy movilizadores, a pesar de que el panorama político era desalentador, el movimiento estudiantil fue una isla de esperanza...” (Sarai Miranda, estudiante postdoctoral en Buenos Aires, participante de #yosoy132). Los nuevos movimientos configuran formas de movilización de los productores intelectuales, donde se pone en juego el propio espacio de lo público y su gubernamentalidad.

Comparativamente se verifican en el caso de Chile, los impactos del movimiento estudiantil para promover la reforma educacional gubernamental que se han manifestado en continuidad desde 2006 vigencia que se ha expandido socialmente, involucrado a los docentes, como así ha alcanzado a las representaciones políticas en la legislatura. Así *“La oposición entre una educación entendida como derecho o como negocio no es antojadiza ni opera solamente en el plano de las ideas... Es la expresión, en el campo educacional, de una determinada concepción del hombre y la sociedad”*. (Camila Miranda, 2014, Directora del Centro de Estudios de la Federación de Estudiantes de Chile)

Los cuestionamientos muestran que el modelo chileno hasta aquí, no sólo incumple en la tarea de dar educación universal de “calidad”, sino que además coloca en el horizonte educativo la demanda democrática de revisión del sistema cuyos antecedentes remiten a la legislación impuesta por la dictadura, dirigidas a la centralidad del mercado y el lucro. *“Se avizoraba ya que el sistema privado como eje de la educación sólo podía inducir desigualdad y exclusión. Pienso que fue esa generación de estudiantes quienes desmontaron el mito de la supuesta calidad de la educación particular subvencionada. Lo que debe quedar claro es que estudiantes, profesores, padres y trabajadores defendemos una reforma transformadora que permita que pensemos nuestro sistema educativo, que pensemos en la sociedad... donde no seamos una suma de individuos, sino distintas partes de una sociedad colectiva.”* (Lisette Fuentes, chilena, cursante de la Carrera de Sociología en la UBA).

“... *El elemento de fuerza ha sido su indocilidad... los jóvenes convocan asambleas por las cuales resuelven y deciden sus planes de acción. En este sentido, los secundarios han dado una muestra de que se puede construir una sociedad distinta... La presidenta Bachelet presentó este 2015, a pesar del rechazo del movimiento estudiantil, el nuevo proyecto de ley de educación en el congreso, con grandes cambios que buscan capturar las demandas históricas del movimiento estudiantil, como lo son: reinversión en educación pública, reforma para los colegios particulares/subvencionados, mayor control del lucro, cobertura del 60% de gratuidad en educación universitaria, etc. La respuesta del movimiento se encuentra en la calle, su crítica ha sido más clara que nunca, opinan que esta nueva reforma es igual a las anteriores, a pesar de los grandes cambios que ofrece el gobierno no aborda el tema de fondo: fin al lucro y a la mercantilización de la educación...*” (Andrés Ávila, sociólogo chileno, Maestrando en la UBA).

El centro del cuestionamiento desborda la mera reivindicación de obtener mejoras, se alcanza en estos procesos de movilización e inteligencia colectiva a cuestionar las bases argumentativas y estructurantes del sistema. “*El absoluto predominio de las leyes del mercado y la ausencia de regulación por parte del Estado, transformó la educación en un negocio más, con grandes consorcios empresariales nacionales y extranjeros que compran y venden centros educacionales, y a los estudiantes en mercancías transables al mejor postor*”, señala el *Manifiesto por la Educación firmado en junio de 2011 por la CONFECH*” (Sisto, 2013:71).

En esta línea puede citarse a las luchas magisteriales en México (Aboites, 2013, 2015), que en concomitancia continental, reflejan el conflicto social referido a la equidad, a la soberanía y la autonomía educativa, como así a resistir a la continuidad del *epistemicidio* (de Sousa Santos, 2011), que conducen los planes gubernamentales para sellar la caducidad de los lenguajes originarios, sus lógicas y horizontes de sentido. Estas movilizaciones, con ocupación del espacio público, no solamente resisten a su comprometida exclusión del *intelecto social* sino que *en su praxis*, al mismo tiempo, refutan la lógica propuesta por el régimen de aislamiento individualista y selectividad como modulación básica para la producción intelectual.

Su dramaticidad social se ha puesto de manifiesto –en forma cruenta– con lo acontecido con los “43 normalistas de Ayotzinapa”, “*desaparecidos*” hasta la fecha desde “... *el pasado 26 de septiembre (de 2014) pertenecían a la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, una diminuta comunidad serrana de apenas un centenar de habitantes en Guerrero, al sur de México y uno de sus estados más pobres...*” (Méndez, 2014: 2). Justamente las Escuelas Normales Rurales, han constituido refugios de la estrategia educativa *liberadora* desde principios del siglo XX. Escuelas

que aún luchan por su supervivencia con la meta de brindar oportunidades para la formación de maestros dedicados a las comunidades rurales subalternas postergadas de México. *“Creo que el plan del gobierno antes de Ayotzinapa era que las Escuelas Normales murieran de inanición, y eso es una verdadera vergüenza. En lugar de enfrentar el problema, lo que decidieron fue ahogarlas económicamente”*, aseguraba Manuel Gil Antón, investigador del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México (Colmex).¹⁴

El proceso de las luchas magisteriales citado fue impulsado por estos drásticos acontecimientos a pronunciarse y a actuar en consonancia. *“La movilización nacional que tuvo lugar hacia el final de 2014 en torno a Ayotzinapa despertó a muchos rincones sociales adormecidos o apáticos y generó un cuestionamiento profundo al gobierno federal, al del estado de Guerrero y al Estado mexicano... Visto desde 2015, hay una fuerte tentación de considerar la movilización magisterial como un movimiento estrictamente gremial. Esto no es del todo exacto, porque tuvo un importante y dinámico componente de movimiento social amplio, en tanto que se sumaron múltiples organizaciones y sectores populares... (con que) subrayaron la importancia política amplia de la jornada magisterial...”* (Aboites, 2015:89).

Así sus protagonistas productores de conocimiento descubren en la acción colectiva el lazo social como condición de resistencia, a la vez que postulan su derecho a la real existencia de su soberanía intelectual.

5. Notas a modo de conclusiones

A lo largo del presente trabajo, hemos analizado diferentes vertientes del concepto de externalización como efecto del proceso de internacionalización actual, como así también de los fenómenos de hegemonía como caracteres dominantes que dan curso a las formas críticas de la universidad bajo la influencia del pensamiento y la reestructuración neoliberal. En paralelo hemos dado cuenta de aquellas resistencias que oponen una lógica diferente e inciden con una ruptura epistémica sobre la hegemonía el intelecto colectivo, sus valores, sus lógicas y procesos productivos y laborales. En todos los casos su impacto social ha resultado sorprendente, como así sus efectos sobre las políticas nacionales, alcanzando, por ejemplo, en el caso chileno representaciones para ocupar cargos en el gobierno electo. Observamos, en diferentes claves, que la racionalidad instrumental atraviesa la práctica universitaria, la

14 Arteaga Roberto y Muciño Francisco (2015), La historia no contada de Ayotzinapa y las Normales Rurales, <http://www.forbes.com.mx/la-historia-no-contada-de-ayotzinapa-y-las-normales-rurales/>

que ha diluido la centralidad del núcleo básico de producción de conocimiento social, sólo es considerada en su práctica, especialmente en sus carreras y tecnicaturas de grado, la certificación, la emisión de títulos profesionales. Las asignaturas y demás complementos constituyen fragmentos de una carrera cuyos avales dan paso a los ejercicios profesionales. La acción social queda diluida totalmente revestida en esta su forma indirecta. En cambio, si se parte del concepto crítico de la inclusión universitaria universal, el egreso se verá como la centralización de una circunstancia institucional, ya que la universidad como lugar de producción de conocimiento, más allá del objetivo de empleo, más allá de las profesiones, es un nutriente permanente cultural y social. Cabe responder entonces por una práctica que coloque el valor en sí mismo del espacio universitario, no sólo para producir egresados sino por reproducirse como dinamizador social.

Como se ha analizado en un nivel, el dominio hegemónico del intelecto neoliberal contiene caracteres distintivos, como señala Puello Socarrás (2008), tales como individualismo, emprendedorismo, elitismo, competencia, mercado y bienes de cambio, todos elementos que indican la suspensión de lo social, lo colectivo, la mercantilización de las relaciones sociales en grado sumo. Además, este intelecto puede señalarse, incluye en modo basal un marco epistémico, menos visible, pero que determina la orientación del conocimiento que culmina con la selección social para producir una cartografía con fronteras sobre productores intelectuales y culturales. Consecuentemente, la matriz epistémica del intelecto social hegemónico-neoliberal, hereda las concepciones duales del liberalismo clásico, se produce socialmente, en consecuencia, una profundización de dualidades que privilegian lo individual por sobre lo colectivo (*el ser genérico o social*), como así el valor de cambio sobre el valor de uso, la privatización los bienes comunes y el propio espacio de lo público.

Junto a un sinnúmero de orientaciones privatistas, productivistas e individualistas vigentes (Guadilla, 2006; Mollis, 2010; Aboites, 2010; Bialakowsky y Lusnich, 2013), se rescata la existencia de un denominador común entre las universidades latinoamericanas, que consiste en la necesidad de generar y transmitir conocimiento relevante a las necesidades sociales (Dagnino; 2007). Desde una perspectiva autónoma puede pensarse a la universidad como el ámbito apropiado para la gestión estratégica e integral redirigiendo a la internacionalización asimétrica hacia Latinoamérica para enfrentar las connotaciones negativas del mundo globalizado (Oregini, Piñero y Taborga; 2014).

Como se ha señalado han emergido en la última década formas de resistencia que se expresan en su praxis tanto en la materialización de sus movilizaciones multitudina-

rias como por la creación de atributos para un paradigma superador Dichas movilizaciones, que intervienen en el espacio público, no sólo resisten a su exclusión del intelecto social sino que, al mismo tiempo refutan la lógica del aislamiento individual y la selectividad como gramática básica para la producción intelectual. Sus protagonistas descubren la existencia del lazo social como condición de resistencia, construyen -aun cuando fuera circunstancialmente- movimientos intelectuales al colectivo. Y en esta disposición social se relacionan con los conceptos de dialogicidad, masividad, politicidad pública y equidad que se resumen en la reapropiación del saber.¹⁵

Consecuentemente se puede observar que no existe una sola lógica de *internacionalización* de la *universidad*, como tampoco existe una sola forma de cooperación para la producción de conocimiento socialmente relevante. La internacionalización de la universidad que en la década de los noventa quedó adherida a las reformas del Estado, promovidas por las agencias y organismos financieros internacionales, como se hizo referencia, se encuentra frente a obstáculos a la vez que desafíos para reorientar su praxis a la profundización de los vínculos entre universidades latinoamericanas tanto como la cooperación universitaria Sur-Sur.

Finalmente desde una perspectiva *des/colonial* (Quijano, 2014) se identifica a la universidad como el ámbito apropiado para la gestión estratégica de la *internacionalización* auto-dirigida hacia Latinoamérica con el objetivo de reducir las connotaciones negativas y generar conocimiento socialmente relevante.

Bibliografía

Aboites, Hugo (2013). “México: la rebelión magisterial del 2013”, en *OSAL*, Observatorio de América Latina. México D.F.: CLACSO – UNAM, 79-91.

15 Metafóricamente, hemos designado como “pentaedro” a la configuración de cinco ejes enlazados conceptualmente tales mencionados: *dialogicidad*, *saber colectivo*, *masa y pueblo*, *politicidad* y *reapropiación*. Los cuales deberían pensarse teóricamente eslabonados, es decir vinculados y mutuamente reflectantes, que componen un mismo cuerpo teórico y epistemológico. Mientras que la *dialogicidad* se revela como una postura comunicativa y ética del saber científico, pues enfrenta las dualidades sujeto-objeto, sujeto-naturaleza, sujeto-sociedad que propone la ciencia subjetivista-objetivista. El saber entraña un sujeto *colectivo*, pues implica siempre una relación social de conocimiento. En la concepción pedagógica de Paulo Freire las *masas* son *protagonistas* del conocimiento, no meras receptoras. Así el objetivo del *progreso de la ciencia* y el objetivo del *progreso de la sociedad* deberían correlacionarse, de este modo cada carácter conceptual descubre un campo a descolonizar. Por lo tanto la praxis cognoscitiva que se orienta a soberanía del saber traduce *politicidad* y por lo tanto a su *reapropiación* como interogación como bien común (Bialakowsky y Lusnich, 2016).

- ___ (2010). “La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto Tuning de competencias”, en *Revista de IESALC*, Año 15 N°1, 122-144.
- Beneitone, Pablo** (2014). “De la Cooperación Internacional Universitaria a la Internacionalización de la Educación Superior: ¿cambio de paradigma o maquillaje conceptual?”, en Tangelson, G. (Comp.) *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización* Ediciones de la UNLa. 29-38.
- Bialakowsky, Alberto** (1984). “Ciencia, poder y utopía en Rousseau”, en *Crítica & Utopía. Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Número 12.
- Bialakowsky, Alberto y Lusnich Cecilia** (2016) “Agotamiento de un paradigma científico frente a los bienes comunes”. En *Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos*, Paulo Henrique Martins (Comp.) Programa de Pós-Graduação em Sociologia/Universidade Federal de Pernambuco, ALAS – Asociación Latino-Americana de Sociología, CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Brasil), Estudios Sociológicos Editora, Buenos Aires.
- ___ (2015). “Intelecto social, la educación y las movilizaciones sociales”, en *Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos*, Paulo Henrique Martins et al (Organizadores), ALAS – CNPq, Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- Bourdieu, Pierre** (2013). “Capital simbólico y clases sociales”, en *Revista Herramienta*, N° 52.
- Breidlid, Anders** (2016). *Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el sur global*. Buenos Aires: CLACSO.
- Cañón, Javier** (2005). “Internacionalización de la educación superior y educación superior internacional: elementos para un análisis sociológico general”, en *Revista Colombiana de Sociología*, N° 25, 105-125.
- Dagnino, Renato** (2007) “La Universidad y el Desarrollo de América Latina”, en *Atos de Pesquisa em Educação*. 371-382.
- De Mendonca Silva, Vera** (2011) *Universidad y Empresa: Los Vínculos entre el Conocimiento y la Productividad*,. México DF: Fontamara.
- De Wit, Hans** (2011). “Globalización e internacionalización de la educación superior”, en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 8, N° 2, 77-84.
- Delgado Wise, Raúl** (2016). “Reflexiones en torno a la reestructuración de los sistemas de innovación científica en el horizonte Norte-Sur: lecciones a partir de la experiencia mexicana”. En Bialakowsky, Alberto (Director) *Cuestiones críticas del capitalismo y el intelecto social. Ciencia, desarrollo y producción. Soberanías en debate*. Buenos Aires: Teseo (en prensa)

- De Souza Santos, Boaventura** (2014). *La universidad en el siglo XXI*. La Paz: CIDES-UMSA.
- ___ (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas-Miño y Dávila.
- Fernández Lamarra, Norberto** (2007). *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Gacel-Ávila, Jocelyn** (2005) “La internacionalización de la Educación Superior en América Latina: el caso de México” En: Cuaderno de Investigación en la Educación. N° 20. Centro de 60 Investigaciones Educativas, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico Racinto de Río Piedras. Puerto Rico.
- García Guadilla, Carmen** (2006). “Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones sobre el caso de América Latina”. En Vessuri, Hebe (Comp), *Universidad e investigación científica*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO.
- Gentili, Pablo** (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Guarga, Rafael** (2009). “La Educación Superior”, en OMC, *Una Amenaza para el futuro de la Educación Superior*, Año 1 N° 10.
- Gramsci, Antonio** (1975). *Quaderni del Carcere*. Torino: Einaudi.
- Grüner, Eduardo** (2010). “Haití: una (olvidada) revolución filosófica”. En *Revista Sociedad*, N° 28. Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Harvey, David** (2005). *El “nuevo” imperialismo: acumulación por desposesión*. Buenos Aires: CLACSO.
- Houtart, François** (2014). “De los bienes comunes al bien común de la humanidad”, en *Revista Kavilando*, Vol. 6 N°2, Medellín, 104-117.
- Haug, George** (2010). “La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea”, en: *La Cuestión Universitaria*, N° 6. 20-29.
- Knight, Jane** (2008). “Internationalization of Higher Education”, en Knight Jane de Wit Hans (eds.) *Quality and Internationalization in Higher Education*. Paris: IHME/OECD.
- ___ (1994) *Internationalization: Elements and Checkpoints*. Monografía Investigativa. N°7. Ottawa: Oficina de Canadá para la Cooperación Internacional.
- Krotsch, Pedro** (1997). “La Universidad en el proceso de integración regional”, en *Perfiles Educativos*, N° XIX. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Marx, Karl** (1972), *Elementos fundamentales para la crítica de la Economía Política* (Borrador) 1857-1858, Volumen 2. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Mignolo, Walter** (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Sig-no.
- Mollis, Marcela** (2010). “Las transformaciones de la educación Superior en América Latina: Identidades en construcción”, en *Revista Educación Superior y Sociedad*, UNESCO-IESALC, Año 15 N°1. 11-24.
- Montero Curiel, M.** (2010). “El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias”, en *Tejuelo*, N° 9, 19-37.
- Montoya Suárez, Omar** (2004). “Schumpeter, innovación y determinismo tecnológico”, en *Scientia Et Technica*, Vol. X N° 25. 209-213.
- Oregioni, Soledad** (2014) “Internacionalización Universitaria en la Región latinoamericana. Actores, políticas y estrategias”. En Araya (Comp.) *Aportes para los Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América del Sur*. Buenos Aires: UNCPBA y Universidad Nacional de Quilmes.
- Oregioni, Soledad; López María y Taborga, Ana** (2014) “Internacionalización de la investigación en la Región latinoamericana. Implicancias de la tensión internacional/local sobre la pertinencia del conocimiento”, en *Perspectivas Latinoamericanas en el estudio social de la ciencia y la tecnología*. 22 - 27
- Puello-Socarrás, José F.** (2008). *Nueva gramática del neo-liberalismo. Itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Quijano Aníbal** (2009). “La crisis del horizonte de sentido colonial/moderno/eurocentrado”, en *Sociedad, Cultura y Cambio en América Latina*. Lima: Universidad Ricardo Palma, Julio Mejía Navarrete Editor.
- — — (2014). “‘Bien vivir’: entre el ‘desarrollo’ y la des/colonialidad del poder”, en *Des/colonialidad y Bien Vivir. Un nuevo debate en América Latina*, Aníbal Quijano (ed.), Lima: Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder – Editorial Universitaria - Universidad Ricardo Palma.
- Roggero, Gigi** (2011). *The Production of Living Knowledge: The Crisis of the University and the Transformation of Labor in Europe and North America*. Filadelfia: Temple University Press.
- Sisto, Vicente** (2013). “Entre la Privatización y La Reconstrucción de lo Público en Chile: Movimientos Estudiantiles y el debate acerca del devenir de la universidad” en *Revista Horizontes Sociológicos*, AAS, Año 1 N° 1, enero-junio de 2013, 62-76.
- Tapia, Luis** (2014). *Epistemología experimental*. La Paz: CIDES-UMSA.

UNESCO-IESALC-CRES (2008), *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe*, Conferencia Regional de Educación Superior 2008. Cartagena.

Useche, Oscar (2015). “Presentación”, en Vergara Estévez, Jorge (2015). *Mercado y sociedad: la utopía política de Frederick Hayek*, Bogotá: CLACSO – Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Wallerstein, Immanuel (1979). *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.

___ (2014). *Retos para la universidad del siglo XXI*. La Paz: CIDES-UMSA.

Zarur, Miranda (2008). “Integración regional e internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe” en IESALC *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Caracas: UNESCO.

Tensiones y desafíos de la internacionalización universitaria. Una mirada Latinoamericana

MARÍA SOLEDAD OREGIONI

soregionio8@hotmail.com

CONICET-UNICEN-CEIPIL/CIC

Introducción

A lo largo del trabajo se analiza la Internacionalización Universitaria en la Región latinoamericana, teniendo en cuenta la diversidad y la particularidad que presentan las distintas instituciones de Educación Superior (ES) en relación a su anclaje territorial. Consecuentemente no se pretende generalizar ni homogeneizar sino, por el contrario, dar cuenta de dichas diferencias, ya que de acuerdo con Fernández Lamarra, América Latina presenta una gran heterogeneidad en sus sistemas universitarios, marcada por la diversificación institucional y la disparidad en relación a la calidad. Desde las grandes universidades tradicionales, hasta las universidades “garage”. (Fernández Lamarra; 2009). Pero también se busca destacar los factores que remiten a una identidad latinoamericana en común, en un contexto regional con diferencias estructurales respecto a los centros de poder mundial. En este sentido se destaca la categoría *centro-periferia* en producción de conocimiento, desde una perspectiva relacional, entendido que el centro es el que concentra los recursos materiales, cognitivos, instrumentales y simbólicos, mientras que la periferia los toma como punto de referencia en forma acrítica, generando vínculos académicos internacionales subordinados (Kreimer; 2010) fenómeno también conocido como “dependencia académica” (Sabea y Beigel; 2014).

Asimismo, es importante reconocer la importancia de la universidad como lugar de generación de pensamiento crítico, que permite cuestionar los vínculos internacionales subordinados a los centros internacionales de producción de conocimiento, y proyectar la internacionalización universitaria a partir de las estrategias de las propias instituciones de Educación Superior. Asignándole, de esta forma, un poder de agencia relativo en un contexto internacional complejo.

En este sentido, se busca no caer en dicotomías facilistas, sino por el contrario mostrar la complejidad de los procesos. Consecuentemente, el análisis toma herramientas conceptuales de los campos de Estudios de la Educación Superior (identifi-

cando en trabajos anteriores como: perspectivas contextual; institucional y crítica); Estudios Sociales en Ciencia y Tecnología (particularmente a partir de las dinámicas internacionales en producción y distribución de conocimiento) y Relaciones Internacionales (que tienen como antecedentes las teorías provenientes del estructuralismo latinoamericano, teorías de la dependencia, como así también teorías neo-granscianas que nos permiten identificar relaciones de poder y construcción de tendencias hegemónicas a nivel internacional).

1. Tensiones en torno a la Internacionalización Universitaria

El hecho de situarnos en la Región Latinoamérica en general, y en el Cono Sur de América Latina, en particular, condiciona la definición de internacionalización universitaria. Desde esta latitud, y con el peso de los procesos históricos, los conceptos adquieren características específicas. En primer lugar, en términos históricos, América Latina presenta vínculos internacionales asimétricos, dada las relaciones de poder que se plasman en el orden internacional. Consecuentemente predominaron los vínculos internacionales norte-sur, y la **orientación exógena** de las políticas de internacionalización universitaria, que han sido incentivadas por proyectos, actores e intereses extra-regionales. En segundo lugar, en el contexto de una nueva geopolítica global del conocimiento, han ganado lugar los procesos de **mercantilización de la Educación Superior**, mediante estrategias de transnacionalización de los “servicios educativos”. Estos dos elementos forman parte, y vienen a caracterizar, a una concepción hegemónica de la internacionalización universitaria (ver cuadro: 1), que se presenta como homogeneizadora mediante la utilización de parámetros de calidad como por ejemplo, los *rankings universitarios* que:

“A través de la normalización y la suma ponderadas de algunos indicadores seleccionados, reducen la evaluación las instituciones de educación superior a un solo número. En la selección de indicadores y fuentes de información, en las metodologías para la construcción de indicadores y en la ponderación de los mismos se ocultan limitaciones y sesgos que no señalan explícitamente a la hora de presentar resultados” (Imanol Ordorika; 2015: 8)

En esta misma línea de pensamiento, Altbach (2006) y Knigh (2010), plantean que los *rankings* se han convertido en los modelos a seguir para obtener prestigio

internacional, consecuentemente constituyen en modelos para las universidades, en el marco de la internacionalización competitiva. Dado que establecen criterios de “calidad” desvinculados del contexto. En este sentido, los *rankings* especializados de Estados Unidos, Europa y Asia, se han constituido en modelos normativos, para las políticas e instituciones de Educación Superior de América latina.¹ Este tipo de modelos normativos, establecen criterios de “calidad” “excelencia”, hegemónicos.

Por consiguiente:

“El concepto hegemonía es fundamental, para entender las diferentes aristas que tienen los fenómenos sociales en las sociedades capitalistas. Fundamentalmente en el contexto de globalización, dónde se confunden las prácticas hegemónicas con las prácticas deseables, y el pensamiento hegemónico con el pensamiento único. Sin embargo, la realidad de la Región latinoamericana es compleja y diversa, consecuentemente identificamos distintos pensamientos y prácticas que conviven en constante pugna con el pensamiento hegemónico, que se elabora en los países centrales, y se presenta como pensamiento único” (Oregioni; 2015).

Sin embargo, tal como argumentamos en trabajos previos (Oregioni 2013; 2014; 2017), es importante entender que es posible generar otro tipo de prácticas que no se encuentren en consonancia con el pensamiento hegemónico. Consecuentemente, a partir de distintos casos de estudio y biografía analizada, se destacan elementos que dan cuenta de otros rasgos que presenta la internacionalización universitaria en América Latina, que la alejan del concepto de internacionalización hegemónico. Esto es, la búsqueda por **proyectarse endógenamente**, en la medida que la estrategia de internacionalización se elabora acorde a la planificación de la universidad orientada por organismos nacionales y regionales. El ejercicio de prácticas de **internacionalización solidarias**, a partir de vínculos de cooperación entre las universidades. Son varios los autores latinoamericanos que presentan el concepto de internacionalización solidaria, entre ellos podemos mencionar a Naidof (2005); Rojas Mix (2005); Siufi (2009); dicha definición busca dar cuenta de los lazos que se generan en la búsqueda de beneficios mutuos y de co-construcción de conocimiento.

1 Entre los más influyentes a nivel global se encuentran: Ranking de Shanghái; Times Higher Education World University Rankings; QS Rankings; Ranking de Leiden; Center Ford World University Ranking; University Ranking by Academic Performance.

Dichos rasgos permiten identificar un tipo de **internacionalización no hegemónica** que se transforma en **contra-hegemónica**² (ver cuadro 1) en la medida que encuentra instrumentos para la acción en pos de fomentar características de internacionalización diferentes a las tendencias dominantes a nivel internacional en forma planificada³. En este sentido, las redes de producción y difusión de conocimiento entre universidades de la Región, se constituyen en un instrumento de internacionalización contra-hegemónico (Oregioni, et. al; 2014) En el Cono Sur, podemos identificar políticas regionales que contrastan la tendencia de internacionalización hegemónica, como es el caso del Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) (Oregioni; 2012); o las redes que surgen a partir de los programas del Sector Educativo del Mercosur que comienzan que instalan el tema de la internacionalización universitaria en la agenda regional⁴. De esta forma en los últimos veinte años, la internacionalización ha contribuido al proyecto de integración regional mediante: programas de movilidad; reconocimiento de títulos; generación de mecanismos de evaluación y acreditación, promoción de redes.

A continuación el cuadro N° 1, sintetiza los elementos que constituyen la internacionalización hegemónica y no hegemónica.

Cuadro N°1: Tensiones entre la internacionalización hegemónica/no hegemónica

INTERNACIONALIZACIÓN HEGEMÓNICA	INTERNACIONALIZACIÓN NO- HEGEMÓNICA
EXÓGENA Incentivada por proyectos, actores, intereses extra-regionales	ENDÓGENA La estrategia de internacionalización se elabora acorde a la planificación de la universidad orientada por organismos nacionales y regionales.

2 Consultar Oregioni (2015a), donde se trabaja el concepto de hegemonía y su vinculación con la internacionalización universitaria.

3 Al estudiar la dinámica de internacionalización de la investigación, también se observan estrategias contra-hegemónicas que le permiten desarrollar su poder de agencia relativo en función de desarrollar problemas cognitivos propios. Esto algunos investigadores lo definen como "ciencia-marginal", pero nosotros decidimos conceptualizarlo como ciencia contra-hegemónica (Oregioni; 2014; 2015b)

4 Esta política es asumida por algunos autores, como Naidof (2005) y Lamarra (2010), como la búsqueda de entendimiento mutuo entre las instituciones, mientras que otros autores, como Vallone et. al (2009) y Funes, (2015) la entienden como la posibilidad de negociar mejores condiciones en la incorporación al mundo globalizado. Ver: Ramirez (2016). Perrotta (2015), por su parte, hace referencia a diferentes modelos de regionalismo proyectan diferentes modelos de internacionalización de la Educación Superior, y en el caso del Mercosur, lo define como un modelo revisionista.

MERCANTIL La internacionalización se genera con fines de lucro. Prima la racionalidad económica.	SOLIDARIA La internacionalización se construye a partir de lazos de cooperación internacional
COMPETITIVA Compiten por prestigio y posicionamiento en rankings internacionales	COLABORATIVA Complementariedad de capacidades

Fuente: Oregioni, (2016; 2017)

Los países de América latina en diferentes oportunidades se han posicionado contra la mercantilización de la ES, propia de la tendencia hegemónica internacional, entendiendo a la ES como un bien público y social (UNESCO 1998-2008), en contraste de la perspectiva de organismos internacionales como la Organización Internacional del Comercio que hace referencia a la educación como un servicio comercializable, consecuentemente se instala en un paradigma competitivo, donde prima la competencia entre las instituciones de Educación Superior, por sobre el paradigma colaborativo que permitiría ampliar sus capacidades mediante la cooperación solidaria.

2. La internacionalización universitaria como fenómeno multidimensional, transversal y complejo

Partiendo de entender la internacionalización universitaria, como un fenómeno complejo, transversal a las actividades de investigación, docencia y extensión, que se manifiesta a partir de múltiples dimensiones, a nivel cognitivo, social e institucional (Oregioni, 2015). El trabajo invita a pensar la internacionalización universitaria situada en la Región latinoamericana desde una perspectiva histórica y contextual, donde las funciones sustantivas de la universidad cobran características específicas, a partir de: las relaciones de poder que se dan en el ámbito internacional, el lugar que ha tenido históricamente América Latina; y la particularidad y diversidad del panorama universitario en la Región.

En este sentido, se identifica como afecta la internacionalización a las diferentes funciones de la vida universitaria (docencia, investigación y extensión), a partir de: 1) los estímulos que recibe; 2) las tensiones que se generan; y 3) los actores que participan, teniendo en cuenta que de acuerdo a Jesús Sebastián (2011) los actores tie-

nen una función ejecutora respecto a la internacionalización universitaria, mientras que los agentes tienen una función promotora de la internacionalización (Oregioni; 2016; 2017).

Cuadro N° 2: Elementos transversales a la internacionalización universitaria (IU)

I U	Dimensiones	Instrumentos/estímulos	Tensiones	Actores	Agentes
	Educación	Educación transfronteriza Presencia de filiales extranjeras Programas de movilidad estudiantil y docente Educación virtual Programas de posgrado conjuntos Internacionalización del Currículum Formación en idiomas	Educación como derecho/ educación como servicio Internacionalización mercantil/ Internacionalización solidaria Diversidad idiomática / homogeneización lingüística.	Universidades Docentes Estudiantes	Multinationales del conocimiento Sindicatos Agrupaciones Estudiantiles
	Investigación	Criterios de evaluación (<i>incidencia indirecta</i>) ⁵ Programas y/o proyectos de cooperación internacional (<i>incidencia directa</i>) Desarrollo de tesis sándwich (co-dirigidas) Díasporas científicas Utilización de equipamiento conjunto Redes de producción de conocimiento Participación en programas de movilidad	Utilidad social/visibilidad internacional Cientificismo/autonomía Legitimidad/eficiencia-eficacia Pensamiento universal/pensamiento situado	Universidad Investigadores Becarios Pares de la "comunidad científica"	Organismos de CyT Organismos internacionales Programas Regionales
	Extensión	Programas de ayuda humanitaria Programas de integración regional Vinculación con movimientos sociales Articulación con pares no académicos Divulgación Talleres multiculturales Actividades de voluntariado Internacionalización en casa	Proyectos unidireccionales/ Proyectos interactivos	Universidad Extensionistas Empresas Movimientos Sociales Organizaciones de la Sociedad Civil	Organismos Regionales Organismos Internacionales Organismos gubernamentales

Fuente: Oregioni (2016/2017)

En el cuadro N° 2, se puede observar que la internacionalización es *transversal* a las funciones sustantivas de la universidad, alguno de los puntos mencionados se han abordado en trabajos anteriores (Oregioni, 2013; 2014; 2015; 2016), y otros se profundizarán en futuras investigaciones. El objetivo es dar cuenta de la compleji-

⁵ Ver: Oregioni (2015)

dad del fenómeno, y la multiplicidad de aspectos que lo constituyen, lo cual no da lugar a abordajes simplistas o lineales del mismo, pero si requiere tener una mirada holística para la planificación política y para la proyección institucional.

Al ingresar al estudio de la dinámica que adquiere la internacionalización en las diferentes funciones de la vida universitaria, se destaca la presencia de agentes, actores, percepciones e intereses que inciden en la orientación de la internacionalización, generando tensiones entre las formas de abordarla. Dichas tensiones dan cuenta del carácter político y **no neutral** del fenómeno, y de la incidencia que tienen las relaciones de poder a nivel internacional, en su orientación. Ya que, a medida que se desplazan lo nacional hacia lo global, el pensamiento hegemónico internacional (donde prima la lógica mercantil y el capitalismo académico) se fortalece, y no se cuestionan las relaciones de poder entre centros y periferias del conocimiento. En este sentido, el conocimiento se plantea como “universal” y “neutral” a las sociedades que le dieron origen. Sin cuestionar la deslocalización del conocimiento que trae aparejada la transnacionalización de la Educación Superior (ES) e identificándola como sinónimo de internacionalización.

Como se puede observar, a partir de los estudios de caso, en la implantación de la internacionalización universitaria emergen tensiones, entre “tipos” de internacionalización hegemónicas y no-hegemónicas que en muchos casos conviven en las instituciones de Educación Superior. A continuación mencionamos distintos ejemplos donde se reflejan dichas tensiones:

En primer lugar abordamos al **idioma** como elemento de internacionalización, emerge una clara tensión entre el inglés como idioma homogeneizante (elemento de internacionalización hegemónica) y las lenguas originarias como elementos diversificadores, que dan cuenta de la diversidad idiomática y multicultural de la región latinoamericana (internacionalización no hegemónica). En este caso los actores de la internacionalización, pueden ser las propias universidades a partir de la generación de una política lingüística; los docentes a partir de la selección curricular; y los propios estudiantes provenientes en muchos casos de comunidades originarias en la defensa de su propia cultura.

En segundo lugar, la **internacionalización del currículum**, que manifiesta dos tendencias contrapuestas. Por un lado, la internacionalización de currículum para hacer frente a la globalización que presenta la diversidad de miradas sobre un objeto de estudio. Y, por otro lado, la construcción de un currículum uniformado, sometido a los designios del mercado, con una visión monocultural y anglocéntrica, directamente relacionada a la mercantilización de la Educación Superior. Ambos

aspectos de la internacionalización del currículum, en tensión, implican cambios organizacionales complejos que trascienden las unidades de gestión, creadas a tal efecto, sino que también involucra otras dependencias, por ejemplo: secretarías académicas, y trascienden desde las áreas de relaciones internacionales hasta el aula (Beneitone; 2014).

Además, desde la mirada hegemónica de la internacionalización, se presenta al conocimiento en términos de atraso y/o modernidad, apelando a una concepción del desarrollo eurocentrica y lineal, donde los parámetros de éxito se basan en **rankings internacionales**, y las universidades son comparables independientemente del contexto en el que se desarrollan. En este sentido, al analizar la dinámica de internacionalización de las universidades en términos cuantitativos, se mide la cantidad de convenios, o movilizaciones, pero no se tienen en cuenta los elementos cualitativos que sostienen los vínculos internacionales. (Oregioni; 2015) Entre otras cosas, estos elementos generan tensiones entre los aspectos socio-cognitivos y político-institucionales en la internacionalización universitaria. (Ej. Estudios de caso UNLP; UNICEN). (Oregioni; 2014)

Otro ejemplo, donde predomina la internacionalización universitaria hegemónica, está dado en la equiparación de internacionalización Universitaria respecto a **transnacionalización de la Educación Superior**, dando lugar a la deslocalización del conocimiento y ausencia de regulaciones, desde una lógica mercantil que entiende a al conocimiento como mercancía. Manifestando una clara tensión entre la educación como derecho (que promueven sindicatos, movimientos estudiantiles, la internacional del conocimiento) respecto a la educación como servicio (que promueven agentes de internacionalización transnacionales, dispuestos a instalar filiales extranjeras). También entran en tensión el pensamiento universal, respecto al saber situado.

Los motivos que llevan a la internacionalización universitaria desde una perspectiva mercantil basada en la transnacionalización de “servicios” educativos, se ven resurgir en el contexto actual, ya que varios países latinoamericanos (entre ellos Argentina) a partir del año 2015 han dado un giro hacia políticas neoliberales, luego de casi dos décadas de gobiernos progresistas. Los argumentos que fundamentan dicha posición son: la obtención de recursos externos, ante el recorte experimentado en la educación e investigación públicas⁶, y la importación de filiales extranjeras.

6 El presupuesto destinado a ciencia, tecnología en Argentina para el año 2017, plantea una reducción que va del 0,7 al 0,59 por ciento del gasto nacional, el mínimo histórico desde la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, en el año 2007, además de la caída del 60 % de los ingresos al CONICET, y de la crítica situación de las universidades nacionales.

Al analizar la *internacionalización de la investigación* como una dimensión de la internacionalización universitaria, se observan las siguientes tensiones:

1) *Utilidad social en tensión con visibilidad internacional*, ya que los científicos locales obtienen reconocimiento a partir de publicar sus conocimientos en revistas internacionales prestigiosas, esto en muchos casos lleva a que el conocimiento publicable no se vincule con las problemáticas sociales relevantes para la región, dando lugar a lo que Thomas y Kreimer (2005) definieron como CANA (conocimiento aplicable no aplicado);

2) *Cientificismo en tensión con la autonomía*, directamente vinculado con el punto anterior, Varsavsky (1969) hace referencia al cientificismo como la característica de los investigadores que se entregan de lleno a su carrera sin contemplar las características del conocimiento que generan. A esto contribuye directamente los criterios de calidad o “excelencia” que establece la comunidad científica, mientras que la evaluaciones se determinen a partir de la cantidad de *papers* publicados en revistas del *mainstream* internacional, la pertinencia o relevancia social de las investigaciones va a ser insignificante para la Región latinoamericana, dado que las agendas de investigación se fijan exógenamente (Kreimer; 2014).

3) *Legitimidad en tensión con eficiencia y eficacia*: tal como se menciona en Oregioni y Piñero (2009), generalmente se sostiene que los desarrollos científicos y/o tecnológicos son eficientes porque funcionan. Ahora bien, pocas veces se cuestiona qué implica dicho funcionamiento, ¿Para qué funcionan?, ¿Para quién?, ¿Qué consecuencias tiene para el medioambiente?, ¿Y sobre la sociedad?. La *eficacia* de la ciencia presupone, desde el positivismo, que la ciencia y su desarrollo llevan al beneficio de la sociedad y a su desarrollo. Este ideal está ampliamente arraigado en la sociedad. Por otro lado, la *legitimidad* de la ciencia se logra a través del consenso en marcos institucionales, otorgándole una dimensión humana al desarrollo científico y tecnológico por referencia a valores, y por la propia elección frente a posibilidades diversas.

4) *Pensamiento universal en tensión con pensamiento situado*, ante el contexto de globalización y la proliferación de mega redes científicas, esta característica se torna más preocupante, dado que la definición de los problemas cognitivos forma parte de una negociación, y los científicos latinoamericanos tiene escasos márgenes de negociación, limitándose, en muchos casos, su participación en proyectos científicos multilaterales a recoger muestras exóticas (Kreimer; Levin, 2011). Ya que la dinámica de distribución de poder y de recursos a nivel internacional, genera diferentes formas de inserción en el mundo científico, y limita la definición de los problemas cognitivos a trabajar.

Como se destaca en la bibliografía especializada, la relación centro-periferia atraviesa la dinámica de producción de conocimiento, en la medida que el ‘centro’ se caracteriza por la concentración de recursos (materiales, cognitivos, humanos y simbólicos) destinados a la producción de conocimiento (Vessuri, 1984) y se convierten en un punto de referencia y objeto de imitación acrítica para los científicos de la periferia (Hodara, 2003). De esta forma, las prácticas de internacionalización hegemónicas orientan el conocimiento hacia los problemas cognitivos planteados en países centrales, que poseen mayor cantidad de recursos (cognitivos, materiales, humanos, etc.) considerando el conocimiento como “neutral” y “universal”, y con pocos márgenes de negociación de los problemas cognitivos sobre los que trabajan (Oregioni, 2014). Asimismo, se identifican prácticas de internacionalización de la investigación no-hegemónicas que adquieren dinámicas particulares, donde los investigadores realizan estrategias que les permite desarrollar su poder de agencia.

En cuanto a la dimensión de la extensión, la principal tensión observada consiste en la dinámica que adquiere la vinculación con el medio, es decir, si se parte de una perspectiva lineal, donde el único conocimiento válido es el conocimiento académico, o si por el contrario, se parte de una perspectiva dialógica contemplando otro tipo de pares, distintos a los pares académicos, que poseen conocimiento fundamental para identificar problemáticas puntuales para generar conocimiento pertinente a las necesidades de las sociedades latinoamericanas. Por ejemplo: actividades de voluntariado universitario a nivel regional, como es el caso de: “identidad Mercosur”; programas de extensión AUGM; programas de ayuda humanitaria conjuntos con cancillería donde participan las universidades; proyectos conjuntos con movimientos sociales, etc.

En este sentido, con el objetivo de transitar hacia una *internacionalización no-hegemonica*, se plantea la importancia de proyectar la internacionalización hacia la integración de las universidades latinoamericanas desde una perspectiva solidaria y endógena, a partir de diferentes instrumentos como la cooperación académica, incluir en la curricula la creación de redes temáticas multidisciplinares y asociativas de universidades destinadas a desarrollar investigación científica pertinente a las problemáticas regionales, para ello resulta fundamental que la construcción de conocimiento se aciente sobre concepciones amplias que contemplen la diversidad que presenta Región latinoamericana, puntualizando sobre su historia, literatura, cultura, ciencia y arte (Rojas Mix; 2005) En este sentido la universidad debe pensar la internacionalización en terminos latinoamericanos, diferenciando la universidad para el desarrollo de la universidad para el mercado. Como se plantea en Oregioni y Piñero (2015), las redes constituyen instrumentos estratégicos para dicho fin.

Desde esta perspectiva Fernandez Lamarra y Albornoz (2010), hacen referencia a la importancia de contruir un Espacio Latinoamericano para la Educación Superior (ELCES), donde converjan universidades; Ministerios de Educación; Cancillerías; Organismos Internacionales; Agencias de evaluación y acreditación; Centros de Estudio, etc. y que a diferencia de los espacios Iberoamericano y Europeo, reconozcan las características propias de la Universidad Latinoamericana. Esto lejos de homogenizar el panorama universitario en la Región, busca destacar y aprender de la diversidad y heterogeneidad existente. Y en consecuencia, desarrollar la internacionalización desde una perspectiva no hegemónica, endógena y solidaria, con el fin de profundizar la integración regional en el MERCOSUR y en el ELCES, hace de la internacionalización una herramienta para potenciar las universidades de la Región, y su vínculo con las sociedades en las que se encuentran inciertas.

3. Proyección Integral de la Internacionalización universitaria hacia la integración Regional

Luego de analizar las tensiones que manifiestan diferentes aspectos de la internacionalización universitaria, el trabajo puntualiza en las redes de producción y difusión de conocimiento, como un instrumento que permite proyectar la internacionalización universitaria en forma integral en pos de generar conocimiento pertinente y potenciar la integración regional. (Oregioni *et. al;* 2014) En este sentido, a partir de estudios de casos, se infiere que las mismas constituyen una estrategia para abordar la internacionalización universitaria desde una perspectiva contra-hegemónica.

El trabajo de campo nos permitió identificar distintos tipos de Redes que promueven la internacionalización universitaria en Argentina, que operan a nivel Regional, Nacional, y local. Jesús Sebastián (2007) hace referencia a Redes formales e Informales; en trabajos previos puntualizamos en los aspectos sociales de la internacionalización mediante el trabajo de colaboración en red (Oregioni; 2015b). Pero, en esta oportunidad, nos interesa **destacar la importancia que tienen las políticas**, regionales, nacionales e institucionales en la generación de **estímulos**, para la conformación de redes de producción de conocimiento.

Cuadro N° 3: Redes de Internacionalización

	Redes NEIES	Red CIUN	Red RUNCON
ACTORES	Universidades del Mercosur	Universidades Nacionales (Argentina)	Universidades localizadas en el conurbano bonaerense
AGENTES	NEIES-MERCOSUR	Consejo Interuniversitario Nacional	Ministerio de Educación
ESTÍMULOS	Financia: movilizaciones, estadías, reuniones científicas, y publicaciones	Instrumenta programas, proyectos y acciones tendientes a la internacionalización de la ES	Convocatoria Redes interuniversitarias V (PPUA)
MIEMBROS	Universidades del MERCOSUR	Universidades nacionales que integran el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)	Universidades del Conurbano bonaerense
OBJETIVOS	Articular la internacionalización universitaria con la integración regional	Articular políticas y prácticas de internacionalización de las Universidades Nacionales.	Pensar la internacionalización universitaria desde su propia realidad
RESULTADOS	Puesta en funcionamiento de redes interuniversitarias entre docentes-investigadores que se desempeñan en universidades del MERCOSUR.	Construcción de un espacio de coordinación de políticas de Internacionalización de ES entre Universidades Nacionales.	Institucionalización de la Comisión de RRII de la RUNCOB; Análisis y reflexión; Actividades con estudiantes internacionales; Actividades de coordinación, gestión, y aprendizaje; Vinculación y articulación nacional e internacional; Presentación de proyectos estratégicos. ⁷

Fuente: elaboración propia.

El cuadro N° 3 presenta tres tipos diferentes de redes, que trabajan sobre internacionalización universitaria en distintos niveles: Regional; Nacional; localizadas en el territorio bonaerense.

Por un lado, se identifican las redes que se promueven a nivel Regional desde el Sector Educativo del Mercosur, y por otro lado, las redes interuniversitarias que se generan en el ámbito de la gestión, como son la Red de cooperación internacional entre universidades nacionales (Red CIUN) y la Red de Universidades del Conurbano Bonaerense. Todas han tenido una destacada participación en la orientación

7 Ver: "Introducción" en desde el Sur: miradas sobre la internacionalización. RUNCOB (2014).

de la internacionalización desde una perspectiva no hegemónica, en el caso de las Redes que promueve el Núcleo de Estudios e Investigaciones del Sector Educativo del Mercosur (Redes NEIES), por el objetivo de orientar la internacionalización hacia la integración regional, y estimular la vinculación de universidades e investigadores en función de una agenda estratégica pertinente a los países del Mercosur; en el caso de la RUNCOB, por la indicativa en pensar la internacionalización desde las realidades del conurbano bonaerense (Wernicke y Korsunsky; 2014); y en el caso de la Red CIUN, se plantea un modelo de internacionalización híbrido, es decir, que si bien no se destaca una mirada contra-hegemónica de la internacionalización, se observa el esfuerzo por pensar alternativas de internacionalización en función de la proyección estratégica de las universidades argentinas.

3.1 Redes NEIES

En la construcción de una alternativa no hegemónica a la internacionalización universitaria es importante contemplar la experiencia de Redes NEIES. Dado que no solo desarrollaron una línea de trabajo para pensar la internacionalización desde las universidades del Mercosur, sino que también, al convocar a universidades e investigadores del Mercosur a trabajar en temáticas pertinentes a la región, estimulan la orientación de la internacionalización universitaria hacia la integración regional en función de problemas que afectan a las sociedades del Mercosur (legitimidad). Esta política regional de ES, ha sido acompañada, por: evaluaciones, actualización presupuestaria para desarrollar los proyectos, e incluso reuniones intra-redes, donde los coordinadores de las distintas redes promovidas por el NEIES, pudieron interactuar, presentar sus proyectos, evaluar el programa y proponer alternativas.

La primera convocatoria se realizó en el 2013, en el contexto de una política nacional y regional de inclusión educativa. En esta oportunidad la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior (CRC-ES) del Sector Educativo del MERCOSUR, convocó a universidades de la República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay, la República Bolivariana de Venezuela y la República Oriental del Uruguay a conformar redes de investigación, en el marco del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR. El principal objetivo consistió en fortalecer los grupos de investigación existentes en la región e incentivar la formación de nuevos grupos; para la producción de conoci-

mientos sobre temas claves para la ES en el MERCOSUR, desde una perspectiva colaborativa⁸.

Temáticas a desarrollar por los proyectos:

- Internacionalización de la educación superior, movilidad académica y redes de integración regional;
- Evaluación de la calidad universitaria: impacto institucional;
- Diversificación y diferenciación de la Educación Superior: nuevos modelos institucionales;
- Vínculo universidad – sector productivo;
- Extensión universitaria: políticas y prácticas;
- Incorporación de la educación a distancia y no presencial en los programas universitarios de grado y posgrado: impacto en la calidad de la enseñanza;
- Reconocimiento de títulos y tramos académicos: iniciativas, dificultades y tendencias;
- Democratización de la Educación Superior: Políticas, actores e Instituciones;
- Desarrollo socioeconómico ambientalmente sustentable: rol de la educación superior.

La segunda convocatoria a Redes NEIES, se realizó en el año 2015. En esta oportunidad se presentaron, 47 proyectos de asociación académica, de los cuales se aprobaron 16, cuya ejecución se desarrollara en el periodo 2016-2017. En esta oportunidad se abordaron las siguientes temáticas:

- Internacionalización de la educación superior, movilidad académica y redes de integración regional;
- Evaluación de la calidad universitaria: impacto institucional;
- Diversificación y diferenciación de la Educación Superior: nuevos modelos institucionales;
- Vínculo universidad – sector productivo;
- Extensión universitaria: políticas y prácticas;
- Incorporación de la educación a distancia y no presencial en los programas universitarios de grado y posgrado: impacto en la calidad de la enseñanza ;
- Reconocimiento de títulos y tramos académicos: iniciativas, dificultades y tendencias;
- Democratización de la Educación Superior: políticas, actores e instituciones;

⁸ Ver: <<http://nemerocosur.siu.edu.ar/iniciativas.html>>

- Desarrollo socioeconómico ambientalmente sustentable: rol de la educación superior;
- Educación comparada;
- Docentes universitarios;
- Seguimiento de graduados;
- Producción científica de las universidades;
- Estudiantes universitarios: trayectorias académicas, expectativas y nuevos perfiles;
- Aportes de las ciencias humanas, las ciencias sociales y el arte para el desarrollo social

Es importante destacar, el trabajo que se han dado desde el NEIES, que no sólo consistió en la promoción de redes académicos, sino también en su seguimiento, y evaluación. Por ejemplo, a partir de la realización de un seminario, que se desarrolló en el mes de octubre del año 2015 en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), organizado en forma conjunta por el NEIES, la Secretaria de Políticas Universitarias (Argentina), y la UNICEN. En esta oportunidad, se convocó a los coordinadores de las 12 redes que formaron parte de la primera convocatoria a redes NEIES, provenientes de: Argentina, Brasil Uruguay; Paraguay y Venezuela, con el objetivo de socializar los avances de los respectivos proyectos, las experiencias de trabajo en forma colaborativa, las dificultades que han surgido en dicho proceso, y articular nuevas experiencias. En este sentido, se realizó una evaluación conjunta del avance de la convocatoria, y se realizaron recomendaciones (Sarhou; Yelicich; 2016).

Por otro lado, el Núcleo de Estudios e Investigaciones del Sector Educativo del Mercosur, también cuenta con una revista “integración y conocimiento”, donde los colegas de la Región pueden divulgar el resultado de sus investigaciones (el trabajo realizado en el marco de las redes) y constituye un espacio de integración con otros pares que trabajan sobre temáticas similares. Esto permite, correr el tradicional eje norte-sur⁹, y comenzar a interactuar entre autores, investigadores latinoamericanos. Dado que para integrarnos es necesario conocernos.

Las experiencias mencionadas, constituyen ejemplos de estrategias de internacionalización universitaria, y contemplan la proyección de las instituciones que las constituyen. Asimismo, se generaron en un contexto particular, donde los gobiernos progresistas de la Región apoyaban generación de instrumentos para orientar endógenamente la internacionalización universitaria, y orientarla hacia la integra-

⁹ De acuerdo a Corder *et. al* (2002) *históricamente predominaron los vínculos con investigadores de EE.UU y Europa.*

ción regional. Los cambios que se han sucedido en el Mercosur, y particularmente en la política universitaria Argentina, dejan entrever un panorama diferente para los próximos años.

Reflexiones finales

El trabajo presentó las tensiones que emergen en la dinámica de internacionalización universitaria, desde una perspectiva situada, contemplándola como un fenómeno transversal a las diferentes aristas de la vida universitaria. Esto da cuenta de la complejidad de la temática, las tensiones que emergen en sus diferentes dimensiones, y de los desafíos que surgen de cara a la proyección institucional. Sobre todo teniendo en cuenta la particularidad de contemplar la internacionalización desde la Región latinoamericana.

En especial, se puntualizó sobre los elementos de promoción de la internacionalización, entendidos como la generación de estímulos hacia las universidades, sus docentes-investigadores y gestores. En este sentido, los proyectos de Redes descritos, constituyen ejemplos de instrumentos que buscan orientar la internacionalización universitaria en ***forma integral en función de problemáticas que afectan a la Región***, en el caso de las Redes NEIES; ***colaborativa y articulada***, en el caso de la RedCIUN; y ***contemplando el anclaje territorial***, en el caso de la RUNCOB (ver cuadro N° 3). Reafirmando la importancia de las Redes como un instrumento que permite orientar la internacionalización universitaria hacia la integración Regional, desde una perspectiva solidaria y endógena, que enriquezca no solo a los investigadores en términos individuales, sino también y fundamentalmente a los proyectos de investigación de los que forman parte y a la institución universitaria en su conjunto.

Con todo, el trabajo busca dar cuenta de la importancia que adquiere la construcción de estrategias de internacionalización no-hegemónicas (endógenas, solidarias, colaborativas), en la construcción y transmisión de conocimiento pertinente a las universidades Latinoamericanas. Teniendo en cuenta que no es un proceso lineal, sino que forma parte de la política institucional, nacional, y Regional, que se encuentra en constante transformación, en un contexto de globalización hegemónica, donde las universidades latinoamericanas deben maniobrar su poder de agencia relativo.

Bibliografía

- Altbach, Philip (2004).** Globalization and the university: Myths and realities in an unequal World. *Tertiary Education and Management*, 10, p. 3-25.
- (2006). *International Higher Education. Reflections on Policy and Practice*. Boston College CIHE, Boston.
- Beigel, Fernanda y SABEA, Hanan (2014).** “Introducción”, en *Dependencia Académica y Profesionalización en el Sur. Perspectivas desde la periferia*, Universidad Nacional de Cuyo, pp 15-30.
- Beneitone, Pablo (2014).** “De la Cooperación internacional universitaria a la Internacionalización de la Educación Superior: ¿Cambio de paradigma o maquillaje conceptual?”, en: *Desde el Sur miradas sobre Internacionalización*, Universidad Nacional de Lanús, pp. 29-38
- De Sousa Santos, Boaventura (2008).** El rol de la Universidad en la construcción de una globalización alternativa. En: *La educación superior en el mundo 2008: La financiación de las universidades*. Universidad Politécnica de Catalunya. España: Editorial Mundiprensa.
- Fernandez Lamarra, Norberto (2009).** La Convergencia de la Educación Superior. Hacia la Creación de un espacio común latinoamericano. Maneiro *Integración, cooperación e Internacionalización de la Educación Superior*, p. 133-168. Universidad Nacional de San Luis.
- Fernandez Lamarra, Norberto y Albornoz, Mario (2010).** La Convergencia de la Educación superior en América Latina y su articulación a los espacios Europeos y latinoamericano. Posibilidades y límites. SP, v. 15, n 2, pp 9-44, jul. Campinas: Sorocaba.
- Funes, Mariano (2015).** “Internacionalización de la Educación superior en Argentina: conceptualización en contexto”, En: *Desde el Sur: miradas sobre la Internacionalización*. RUNCOB, Buenos Aires, edición UNLA.
- Hodara, Joseph (2003).** Ciencia en la periferia de la periferia: hacia la formación de colegios virtuales. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe*.
- Knight, Jane (1999).** *Internationalization: Elements and Checkpoints*. Monografía Investigativa. N°7. Oficina de Canadá para la Cooperación Internacional. Ottawa,
- (1994) “Internationalization of Higher Education”. En: J. Knight y H. de Wit (eds.) *Quality and Internationalization in Higher Education*. IHME/OECD, Paris.
- Kreimer, Pablo.; y Levin, Luciano (2011).** Mapping trends and patterns in S&T Cooperation between the European Union and Latin American countries based on FP6 and FP7 projects. En GAILLAR

- Kreimer, Pablo y Thomas, Hernán (2006).** “Production des connaissances dans la science périphérique: l' hypothèse CANA en Argentine”. In: J. B. Meyer y M. Carton: La société des savoirs. Trompe l'œil ou perspectives? París, p. 143– 169.
- Kreimer, P (2014)** “¿Ciudadano del mundo o productor local de conocimiento útil? Esa es la cuestión”, en Beigel, Fernanda y SABEA, Hanan (2014) *Dependencia Académica y Profesionalización en el Sur. Perspectivas desde la periferia*, Universidad Nacional de Cuyo, pp. 151-168.
- Naidorf, Judith (2005).** Relaciones académicas internacionales. Formas de enriquecer las relaciones bilaterales, presentado en III SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE ESTUDIOS CANADIENSES EN AMÉRICA LATINA, 14 – 15 marzo, La Habana.
- Oregioni, María Soledad; et. al. (2014)** “Proyección Integral de la Universidad Argentina hacia la Región Latinoamericana. Agenda, Actores e Instrumentos”. JORNADAS DE EXTENSIÓN DEL MERCOSUR. UNCPBA. Disponible en: <<http://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/340.pdf>>.
- Oregioni, María S. y Piñer Fernando (2015).** Redes de Producción y difusión de conocimiento ¿Un Instrumento para orientar la internacionalización de la Universidad Argentina hacia América Latina? en Araya (comp.) Aportes para los Estudios sobre Internacionalización de la Educación superior en América del Sur, p. 51-7.
- Oregioni, María Soledad (2017).** La Internacionalización Universitaria desde una perspectiva situada. Tensiones y desafíos para la Región latinoamericana. *Revista Internacional de Educación Superior*. Vol. 3, N°1. Campinas. Disponible en <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIESup/article/view/7667>
- (2015a). Aspectos Sociales de la Internacionalización de la Investigación, una propuesta de abordaje. *Revista Iberoamericana en Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Disponible en: <<http://www.revistacts.net/volumen-10-numero-30/307-articulos/693-aspectos-sociales-de-la-internacionalizacion-de-la-investigacion-una-propuesta-de-abordaje>>. Acceso: 23/09/2016
- (2015b) ¿De qué hablamos cuando hablamos de internacionalización universitaria? En Silvia Lago Martínez y Néstor Horacio Correa (Coordinadores) *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*, Editorial Tasseo Pres. Disponible en: <<https://www.teseopress.com/universidad-y-ciencia/chapter/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-internacionalizacion-universitaria-2/>>.
- (2014) *Incidencia directa e indirecta de la Internacionalización de la Investigación en la Universidad Nacional de La Plata, desde una perspectiva multidimensional* (En línea). Trabajo presentado en VIII JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP, 3

AL 5 DE DICIEMBRE DE 2014, Ensenada, Argentina. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4311/ev.4311.pdf

----- (2013) La universidad como actor de la cooperación sur- sur. El caso de la UNLP en la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo”. Revista Integración y Conocimiento N° 2. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracion_yconocimiento/article/view/5893>.

Pérez Lindo, Augusto (2009) “Contexto, Tendencias y Políticas de la Educación Superior”, en: Mainero (comp.) *Integración, cooperación e Internacionalización de la Educación Superior*, pp. 101-108. Universidad Nacional de San Luis.

Pérez Rosetti, Carlos (s/r). Propuesta para construir un sistema de indicadores para la Educación superior en Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: http://www.octsoei.org/indicadoreseducacion/attachments/article/13/CPR_%20Propuesta%20para%20construir%20un%20sistema%20de%20Indicadores.pdf

Perrotta, Daniela (2015) “La Región Sudamericana como Arena Política para la Internacionalización de la Universidad”. En Araya (comp) *Aportes para los Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América del Sur*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, p. 21-50.

Ramírez, Beatriz (2016). ¿Internacionalizar? ¿Por qué? ¿Para qué? La Internacionalización de las Universidades en Argentina. Tesis del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación. UNTREF-UNLA-USAM.

Rojas Mix, Manuel (2005). Siete Preguntas Sobre la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI, en Educación Superior ¿Bien Público o Bien de Mercado? Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.

Sartohu, Nerina; Yelicich, Carolina (2016). “Seminario Redes de Investigación NEI-ES-MERCOSUR” *Rev. Integración y Conocimiento N° 4*. Pp: 216-219

Siufi, Gabriela (2009) Cooperación Internacional e Internacionalización de la Educación Superior. Venezuela: UNESCO-IESALC.

Vallone et. al (2009) Cuadernos Iberoamericanos de Integración. Contribuciones de la educación a la Integración Regional: el caso del Mercosur Educativo. Madrid, España: Plaza y Valdés Editores.

Vessuri, Hebe (1996) Scientific Cooperation among Unequal Partners: the Strait-Jacket of the Human Resource Base. (171-185). En: J. Gaillard (ed.). *Coopérations Scientifiques Internationales. Les Sciences Hors D'occident au Xxe Siècle*. París: ORSTOM.

----- (1984). El papel cambiante de la investigación científica académica en un país periférico, en E. Díaz, Y. Texera y H. Vessuri (eds.) *La ciencia periférica. Ciencia y sociedad en Venezuela*, Monte Ávila Editores, Caracas, p. 37-72.

Wernicke, Fiorella; Korsunsky, Lionel. (2014) “Introducción”. Desde el sur: miradas sobre la internacionalización. RUNCOB. Universidad Nacional de Lanús. Pp. 19-26.

La internacionalización de la educación superior y sus implicancias en las universidades argentinas

BEATRIZ RAMÍREZ

bramirez@ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

1. Introducción

El presente trabajo se inscribe en un proyecto académico iniciado hace cinco años, con el propósito de estudiar la internacionalización de la Educación Superior en el ámbito nacional. En Argentina, los gobiernos vienen impulsando desde el año 2003 líneas de acción y financiamiento en materia de políticas públicas de fomento de la internacionalización que han potenciado las actividades internacionales de las universidades (Astur y Larrea, 2012), incorporando una nueva función de características dual y transversal a las tradicionales funciones de docencia, investigación, extensión y gestión.

En este contexto, interesó de manera creciente estudiar las consecuencias inscriptas en aquellas tendencias globalizantes en la educación superior sobre la que los países, a través de las políticas nacionales, o los sistemas e instituciones de educación superior, tienen poca autonomía y control (Altbach, 2001), y las acciones de internacionalización definidas como iniciativas al interior de las universidades, tendientes a contrarrestar o a aprovechar las anteriores en base a los propios objetivos. Es decir, dentro de políticas nacionales e internacionales que declaran la intención de fomentar la internacionalización de la educación superior, las instituciones asumen posiciones ante los procesos de internacionalización diferenciadas. Estas posiciones pueden ir desde la incorporación de la dimensión internacional como un fenómeno importado y acrítico, que responde a la mera búsqueda y necesidad de oportunidades o financiamiento externo, hasta la aceptación de la internacionalización como la suma de acciones individuales de sus docentes, investigadores o estudiantes. Además del sentido que asumen los procesos de internacionalización, interesó problematizar su intensidad. Con este término nos referimos a la profundidad en que la internacionalización es apropiada por los actores y la institución.

2. Tendencias globales

A primera vista es posible reconocer dos grandes tendencias contrapuestas en la literatura sobre internacionalización de la educación superior. Para la mirada más anglosajona en un paradigma que podemos reconocer como hegemónico, en el que se encuentran posicionados organismos supranacionales como el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio (OMC)¹, la internacionalización se suscribe en el marco de los desafíos de la educación superior en el contexto de la globalización económica y la liberación de los mercados (fenómenos que responden a la lógica de la transnacionalización), que llevó a que en las dos últimas décadas se pasará de un simple “intercambio cultural” a un gran negocio de captación y fenómeno de masas (Brandenburg y De Wit, 2011).

Por otro lado, desde otra tendencia inscrita en la *internacionalización en casa, horizontal y solidaria* (Didou Aupetit, 2007; Knight, 2008; Siufi, 2009; De Wit, 2011), este proceso expresa una oportunidad para el fortalecimiento institucional y el mejoramiento de la calidad de la educación superior de las naciones, de manera más horizontal, y en un sentido más amplio. Estas diferentes interpretaciones están en la base de cierta confusión entre varios conceptos asociados, como los conceptos de globalización, internacionalización y transnacionalización (Knight, 2004; De Wit y otros, 2005 y Marginson, 2006).

Al respecto, la mirada crítica de la última *Conferencia Regional de Educación Superior* (Cartagena, 2008), pone en evidencia el posicionamiento de muchas universidades de la región acerca de la internacionalización y el contexto actual de nuestra época, donde el Estado ya no cumple un rol primordial en los sistemas de educación superior y la comunidad académica ya no conserva el monopolio de la adopción de decisiones en materia educativa (Beneitone, 2014).

En este contexto, Rama (2006) sostiene que las universidades, en tanto instituciones tradicionales, generadoras y transmisoras de conocimiento, enfrentan nuevos desafíos que las colocan en el centro de un nuevo *shock*² que enfrenta la socie-

1 La Organización Mundial del Comercio (OMC) –que integra 159 Estados, incluyendo a la Unión Europea- a partir del Acuerdo General de Comercio de Servicios, de 1995, tiene entre sus objetivos la liberalización progresiva del comercio de servicios a escala mundial. Con esto se buscaba introducir los servicios educativos en el mercado, de modo de “enfrentar la distorsión del mismo provocada por la financiación pública a la educación”, de acuerdo a lo expresado por la gran mayoría de los gobiernos de esos países.

2 Según Rama (2006), la educación superior en América Latina ha atravesado por tres reformas: la primera, hacia comienzos del S.XX, de autonomía y cogobierno (Reforma de Córdoba en 18); la segunda reforma desde la década del 80, caracterizada por la mercantilización y la diferenciación de un complejo

dad, puesto que son los instrumentos en el camino hacia la nueva sociedad del conocimiento que se está generando, caracterizada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la mercantilización del conocimiento, la expansión de la educación transfronteriza y la internacionalización de la educación superior; fenómenos actuales que promueven a gran escala la movilidad de estudiantes, académicos y gestores, el establecimiento de estándares de calidad, el posicionamiento internacional en ranking “de moda” y la vinculación con ciclos y procesos educativos a escala global (Altbach, 2006).

En este sentido, el contexto latinoamericano, tal como expone Didou Aupetit (2007), fue el escenario de la implementación de programas de internacionalización exógenos, centrados en una cooperación vertical Norte-Sur. Se trata –parafraseando a Perrota (2015)- de una internacionalización fenicia y de *statu quo*, en línea con la tendencia mundial hegemónica, donde gran parte de la movilidad y el intercambio entre universidades se da a partir de las redes y contactos individuales de quienes forman parte de las universidades o centros de investigación académico-científicas, conformando así el mapa de una geopolítica del conocimiento y un mercado académico global (García Guadilla, 2010; Funes, 2015), que promueve y expande las normas, las innovaciones científicas y los productos del conocimiento de los países del centro.

Fue recién a fines de la década del 90, cuando en América Latina se crea el Programa de Desarrollo del Sector Educativo del MERCOSUR, el cual amplió las bases para el desarrollo del proceso de internacionalización de la educación superior, mediante la configuración de políticas regionales en materia educativa, que vienen a instalar la internacionalización de la universidad como asunto prioritario para los gobiernos, instituciones y actores universitarios; para algunos autores basadas en la búsqueda de entendimiento mutuo entre las instituciones y la conformación de redes universitarias (Naidorf, 2005; Fernández Lamarra, 2010), para otros, como una respuesta a la conformación de bloques regionales y como una posibilidad de negociar mejores condiciones de inclusión en el mundo globalizado (Vallone *et al.*, 2009; Funes, 2015).

En este nuevo contexto, tal como manifiesta Fernández Lamarra (2010), se ha comenzado a configurar en los últimos veinte años los procesos de integración re-

modelo binario: público, privado; de baja y alta calidad, etc., como resultado de un contexto mercantil y heterogéneo que promovió modelos de calidad y financiamientos diferenciados; y la tercera reforma, que se produjo a mediados de los 90 junto a un incremento significativo de la demanda estudiantil y del tercer *shock* sobre las sociedades a escala global, marcado por la creciente renovación de saberes en el marco de las sociedades del conocimiento, del desarrollo de nuevas tecnologías de información y comunicación, de la globalización económica y de la internacionalización de la educación superior.

gional en América del Sur, que se caracterizan por un mercado de movilidad regional, la articulación en cuanto al reconocimiento de títulos y el ejercicio profesional, la convergencia de mecanismos de evaluación y acreditación, el auge de las redes de cooperación, entre otros procesos que propenden las acciones de internacionalización de la educación superior (Altbach, 2006; Knight, 2006; Sebastián, 2004) y la cooperación Sur-Sur, a través de líneas de trabajo y experiencias compartidas entre los países; lo cual ha incrementado el conocimiento mutuo y la colaboración entre instituciones, que deviene –en definitiva– en la construcción de una visión de bloque con enfoque propio basada en los objetivos estratégicos de la región (Astur y Larrea, 2012, De Wit, 2016).

En el ámbito nacional, fundamentalmente a partir de la década de los años 2000, cuando en el país se comienza a configurar un dispositivo político, desde el Ministerio de Educación –a través de la Secretaría de Políticas Universitarias–, con la implementación de Programas que fomentan la internacionalización de las universidades argentinas como PPUA, PIESCI, etc., se viabilizó –en mayor o menor grado– la inclusión y la participación de todas las universidades nacionales. Esto generó un proceso dinámico y cambiante al interior de las instituciones, en el que algunas universidades se alinearon de una manera más proactiva, otras se adecuaron al nuevo contexto de forma más reactiva y otras –en algunos casos excepcionales– se vieron fraccionadas por encuentros y desencuentros de los propios actores, que asumieron posiciones antagónicas ante este proceso.

3. Aspectos conceptuales que guiaron el trabajo

Desde una primera aproximación más teórica sobre la internacionalización de las

universidades, se puede concebir a este proceso como una dimensión que atraviesa el campo de la educación superior, el cual se caracteriza por actores que pugnan para determinar las condiciones, criterios de pertenencia y jerarquía legítimas para decir la verdad (Bourdieu, 1989). Ello implica además el interjuego de decisiones políticas, en el que se hacen presentes intereses contrapuestos, que definen e impactan de maneras diferentes en las actividades de internacionalización en las universidades nacionales.

En un sentido más estricto, la internacionalización de la educación superior es definida por Knight (1994: 2) como *el proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural en las funciones de la enseñanza, la investigación y el servi-*

cio de la institución”, haciendo alusión no sólo a la proyección internacional sino también a la interculturalidad; perspectiva que se acerca más a un abordaje de la temática desde un análisis “contextual”, “institucional” y “crítico” de la internacionalización de la educación superior (Oregioni, 2015).

Tomando los aportes teóricos que brinda Sebastián (2011), la evolución y aplicación del concepto de internacionalización al ámbito institucional de las universidades lleva a considerar a este proceso como un ámbito *dual*: hacia afuera de la institución, concebido como la proyección internacional de las capacidades docentes, la investigación, la movilidad estudiantil y académica, programas, cursos, proyectos; y al interior de la institución, como un proceso que pretende incorporar la dimensión internacional e intercultural en la misión y las funciones sustantivas de las universidades, favoreciendo la mejora de la calidad, el fortalecimiento institucional y la transformación de los modelos educativos (Sebastián, 2002).

En esta perspectiva, Knight y De Wit (1999) sostienen que, en la actualidad, más allá de los esfuerzos por definirla, su significado sigue siendo polisémico, por cuanto expresa: a) las características particulares de las universidades nacionales, b) la ampliación de las dimensiones sociales e interculturales, c) las peculiaridades de los actores implicados (estudiantes y docentes de grado, posgrado, investigadores, gestores, autoridades) y los distintos intereses que portan y que entran en interjuego en el campo académico³. En consecuencia, la internacionalización se interpreta y utiliza de diversas maneras en distintos países, por diferentes partes interesadas, e incluso, con diversos propósitos.

En relación a estas múltiples dimensiones, la *internacionalización* también adquiere una conceptualización más cercana a los propósitos que persiguen –en general- las universidades argentinas, basada en la *internacionalización en casa*. Este concepto, que se introdujo en 1999 en un escenario educativo, tenía por objeto hacer que los estudiantes fueran competentes interculturalmente e internacionalmente sin dejar su propia ciudad para propósitos relacionados con los estudios (Crowther *et al.*, 2001; Beelen, 2011).

3 Desde una reflexión más teórica sobre la internacionalización de las universidades, se puede concebir a este proceso como una dimensión o una “nueva función” que atraviesa el *campo* de la educación superior, el cual se caracteriza por actores que pugnan para determinar las condiciones, criterios de pertenencia y jerarquía legítimas para decir la verdad (Bourdieu, 1989). Ello implica además el interjuego de decisiones políticas, en el que se hacen presentes intereses contrapuestos, que definen e impactan de maneras diferentes en las actividades de internacionalización, que han tenido en los últimos años un avance significativo dentro del sistema educativo argentino, en general, y en las universidades, en particular.

En esta línea, también se hace referencia al hablar de la *internacionalización integral*, a un proceso que involucra a todos los actores de la educación superior, sean estos responsables de su gestión, profesores o estudiantes; así como también a todos los servicios institucionales tanto los académicos como los de apoyo (De Wit, 2016). Se trata de promover una serie de acciones hacia el interior de las universidades, con el fin de incorporar a la totalidad de los estudiantes en estos procesos internacionales, sin hacer necesaria la movilidad de los mismos hacia otros países. Se procura, de esta manera, capacitar y desarrollar actitudes y aptitudes en todos los estudiantes con el fin de prepararlos para un desarrollo profesional inserto en un mercado profesional cada vez más globalizado (Gacel Ávila, 2006).

4. Metodología

Este trabajo presenta los resultados de un estudio de caso múltiple (Yin, 1994), a partir del cual se analizaron cuatro casos de estudio, para luego poder establecer tendencias generales. Se llevó adelante un estudio de carácter exploratorio, a partir de la aplicación de métodos diversos y sensibles para explorar la realidad educativa. En este sentido, el estudio se inscribió en la lógica de la investigación cualitativa, de modo que una mirada más “interpretativa” de la internacionalización de la educación superior permitió otorgar relevancia a las significaciones que los actores dan al mundo que construyen. El objetivo era comprender el “sentido” que asignan a la internacionalización de la educación superior, y al modo en que ello se relaciona con su práctica cotidiana en el espacio institucional.

En este sentido, cada caso a estudiar consistió en una institución, en la que se indagó sobre los procesos de internacionalización a través de tres dimensiones de análisis, a saber: i) la formación de estudiantes ii) la investigación y iii) la gestión institucional. Cada una de estas dimensiones fue desglosada en su interior en subdimensiones, que se han delimitado a partir del análisis documental y el testimonio de los entrevistados, y que apuntaron a relevar las percepciones de la comunidad universitaria acerca de los “propósitos” y las “implicancias” de la internacionalización de la educación superior en cada una de las dimensiones definidas.

El trabajo de campo se llevó adelante a partir de un relevamiento cualitativo en la Región Metropolitana de Buenos Aires y en universidades del interior del país. Siguiendo un criterio según el momento político de creación, el que conlleva diferentes modelos institucionales (Fanelli, 1997), así como la identificación –a priori-

de diversas experiencias de internacionalización en cada una de ellas, se han seleccionado para realizar el trabajo de campo las siguientes universidades nacionales:

a) Universidad Nacional del Litoral (UNL), una universidad tradicional, ya que fue la primera universidad que se crea después de la Reforma del 18 en Argentina.

b) Universidad Nacional del Comahue (UNCOMA), creada en el año 1971, bajo el Plan Taquini.

c) Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), creada en la década del 90.

d) Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), creada en la década 90.

Cabe aclarar que en el caso de aquellas universidades que pertenecen al mismo contexto político de creación, se justifica la elección de más de una porque se ha advertido, a priori, que han llevado adelante políticas diferenciadas de internacionalización.

En cuanto a la construcción del objeto, como señala Marradi et al. (2007), la investigación ha utilizado como criterio de calidad la estrategia de triangulación de técnicas de producción y/o recolección de datos a través de diferentes métodos de indagación y diversos tipos de fuentes: por un lado, se trabajó con la revisión de documentación institucional y normativa (discurso escrito) y, por otro lado, se trabajó con técnicas cualitativas que permitieron relevar las percepciones de los diferentes actores entrevistados.

En lo que refiere a las muestras obtenidas para las entrevistas en cada institución, se seleccionaron informantes clave tomando como criterio aquellos miembros referentes de la comunidad universitaria que participaron o participan de alguna manera de la internacionalización, ya sea como participantes, gestores y/o autoridades involucradas en dichos procesos. La selección procuró obtener una representación equilibrada entre disciplinas y funciones de la universidad. Se realizaron 9 grupos focales y 5 entrevistas en profundidad entre el segundo semestre de 2014 y el 2015.

5. Resultados obtenidos

Sentidos de la internacionalización

La Universidad Nacional del Litoral, se puede percibir cómo una universidad tradicional. Su actual Plan Integral de Internacionalización, plantea a este proceso como eje rector de sus políticas institucionales, formando parte de la historia y la misión de la Universidad (Xiomara Zarur, 2008), al grado de constituirse en un rasgo distintivo de su identidad institucional. En este sentido, se podría decir que la UNL se orienta a la tendencia inscripta en la internacionalización en casa, horizontal y solidaria.

En el caso de la Universidad Nacional del Comahue, la nueva gestión imprime un nuevo sentido a un proceso de internacionalización que se podría decir se encuentra fragmentado en dos grupos políticamente opuestos. De acuerdo al testimonio de los propios actores, por un lado, se encuentra una vieja fracción que se resiste al cambio político e institucional, y no tiene una posición definida explícitamente frente a la internacionalización, y una nueva gestión con una visión política más amplia y articulada sobre la internacionalización de la educación superior, que comienza a implementarse de forma estratégica desde los niveles centrales, en función de las acciones que promueve el gobierno nacional (Astur y Larrea, 2012; Oregioni, 2015) y estrategias efectivas de internacionalización, en aras de lograr una lógica de articulación y comunicación interna orientada a la internacionalización en casa (Sebastián, 2011), y una cooperación internacional en aumento.

En esta línea, se podría considerar que la UNTREF es una universidad que se alinea a la concepción de internacionalización en casa (Sebastián, 2011), situándola, de acuerdo a su línea de acción, en un rol activo en la planificación de políticas y estrategias institucionales específicas para la internacionalización al interior y al exterior de la universidad (Gacel Ávila, 1999; López Segrera, 2006)), aunque su mayor fortaleza se encuentra en las relaciones internacionales de cooperación y, sobre todo, en la movilidad de estudiantes. Esto se percibe tanto en el Estatuto de la UNTREF, donde queda plasmada tanto la posición política de internacionalización y cooperación regional e internacional que adopta la Universidad, como en el proyecto interno de movilidad estudiantil con el que cuenta la Universidad para estudiantes de las Carreras de Grado, en convenio con otras universidades nacionales y privadas de la región y del mundo, y financiado con recursos generados por la propia institución.

En este aspecto, cabe remarcar, que tanto la UNL como la UNTREF, presentan sólidos proyectos estratégicos institucionales, orientados a la internacionalización en casa, que son liderados por autoridades y/o gestores con una fuerte pertenencia institucional, que participan activamente en los ámbitos de decisión y acción política a nivel nacional e internacional, y que sobrellevan la firme convicción de dar con-

tinuidad en el tiempo a los planes de internacionalización, los cuales cuentan ya con varias décadas de desarrollo sustentable, más allá de las sucesivas gestiones institucionales.

Otro es el sentido que adopta la internacionalización en la experiencia que presenta la UNGS, universidad que al igual que la UNTREF pertenece al grupo de universidades creadas en la década del 90, inserta en el Conurbano Bonaerense. Sin embargo, a diferencia de esta casa de estudios y su posición de apertura frente a la proyección internacional de la Universidad, la UNGS se caracteriza por una misión institucional con una fuerte impronta de inserción en la comunidad local.

Esto no significa que la Universidad se encuentre cerrada al mundo, dado que en su Estatuto queda asentado su vinculación con otras universidades e instituciones públicas, privadas, estatales, nacionales y/o extranjeras; sin embargo, se puede considerar que su propósito institucional anclado en lo local, ha devenido en una posición reactiva por parte de la Universidad frente al nuevo contexto global y a las políticas nacionales de internacionalización que promueven desde el nivel institucional la conformación de redes interuniversitarias, la movilidad de docentes, investigadores, gestores, etc., entre otras acciones orientadas casi exclusivamente a las relaciones internacionales y de cooperación internacional, quedando relegada a un segundo plano el desarrollo de una internacionalización en casa y solidaria (Siu-fi, 2009; Sebastián, 2011).

Grados de internacionalización de las universidades

Los testimonios de los entrevistados en principio permitieron observar que la internacionalización de la educación superior, en términos de política pública, constituye un escenario en el que los diferentes actores universitarios involucrados –sean éstos estudiantes, docentes, investigadores, gestores y/o autoridades- se apropian de las oportunidades que van surgiendo en el campo de la internacionalización y las incorporan a sus actividades académicas en función de sus necesidades o roles particulares. De este modo, se configura la internacionalización como una nueva función al interior de las universidades -que se agrega a las ya tradicionales de formación, investigación, gestión, etc.-, y que en el mejor de los casos se incorpora de manera transversal en la gestión universitaria, articulándose con cada una de las funciones antes mencionadas. Por otra parte, la presencia de la internacionalización en documentos institucionales y en las estructuras, así como su preponderancia en las políticas institucionales plasmadas en planes.

En este marco propicio para la expansión de las acciones de internacionalización por parte de las universidades argentinas (Larrea y Astur, 2012), se puede observar que la UNL se encuentra altamente internacionalizada, debido a que incorpora la dimensión internacional a sus propósitos internos dentro del Plan de Desarrollo Estratégico Institucional. Se podría sostener al respecto, que la UNL cumple su objetivo de internacionalización con creces, ya que posee un proceso integral de internacionalización que demuestra tener un amplio impacto, tanto en el fortalecimiento de su identidad y cultura institucional, como en el contexto nacional y regional.

De modo contrario, la UNCOMA presenta un grado menor de internacionalización puesto que constituye un proceso promovido recientemente por un pequeño grupo, el cual se comienza a gestar -de acuerdo al testimonio de los entrevistados- en el año 2004, con la nueva gestión institucional. En este sentido, si bien la actual Secretaría de Posgrado e internacionales fue mutando a lo largo de la última década, el tema de la internacionalización nunca estuvo instalado entre los temas de agenda prioritarios de la Universidad ni impregnado en su cultura institucional, más allá de los convenios regionales de movilidad celebrados por acciones específicas con universidades extranjeras, en función de los vínculos personales entre profesionales y el crecimiento de la cooperación Sur-Sur (Didou Aupetit, 2007). En este aspecto, un factor interesante a destacar es que si bien el grado de internacionalización en la cultura institucional de la UNCOMA es relativamente bajo, en la universidad coexisten un alto porcentaje de estudiantes internacionales, sobre todo, de nacionalidad chilena, que manifiestan migrar para estudiar en la UNCOMA. La historia de la UNCOMA se caracteriza por la fragmentación entre grupos políticamente opuestos. Esto lleva a que el trabajo de la gestión de la internacionalización, se encuentre tensionado por los conflictos internos, lo que aumenta el grado de fraccionamiento por el tema de la internacionalización dentro de la propia cultura institucional. Es recién a fines del año 2014, con el cambio de la gestión político-institucional.

En cuanto a la intensidad de la internacionalización en la UNTREF, ésta es una universidad que se encuentra altamente internacionalizada gracias a la presencia y dirección de autoridades y académicos especialistas en el tema de la internacionalización, que tienen un fuerte sentimiento de pertenencia y arraigo en la Universidad y que llevan adelante un activo desarrollo académico de este proceso, tanto en el nivel del grado como del posgrado. Estas autoridades y académicos funcionan además como “referentes” en el área de la internacionalización y la cooperación internacional, y vienen trabajando arduamente en el proceso de vinculación de as-

pectos internacionales y multiculturales desde los diversos ámbitos institucionales, de forma de abarcar ampliamente a la comunidad universitaria y toda su cultura institucional.

El caso de la UNGS, la movilidad estudiantil está representada por acciones concretas de becas financiadas por organismos internacionales y, en contraposición a la UNL y la UNTREF, se alinea más a la experiencia vivida por la UNCOMA, en el sentido que la Universidad presenta un bajo grado de internacionalización. Esto se observa, fundamentalmente, en el hecho que la Universidad no cuenta en la actualidad con un Plan de Internacionalización, al tiempo que la configuración del Área de Cooperación Académica, no cuenta con autonomía propia, ya que se encuentra dentro de la Secretaría de Investigación.

6. Conclusiones

La internacionalización de la educación superior como tema de agenda de políticas educativas, viene a instalarse en Argentina hacia la década de los años 2000, en un contexto nacional e internacional con tendencias que favorecen la integración y la cooperación entre los países. Frente a este escenario, se indagó sobre cuáles ha sido las implicancias de las acciones de internacionalización -en las últimas décadas- en las universidades argentinas y en qué medida estos procesos han colaborado -o contrarrestado- a la mayor dependencia académica o al despliegue de estrategias al interior de las instituciones de educación superior, tendientes a la internacionalización en casa.

En este sentido, se constata que las motivaciones de cada institución y su grado de internacionalización, marcan las diferencias en el tipo de postura que adopta cada universidad frente a este proceso, tendiendo con ello a una mayor heterogeneidad. En efecto, abordar dicha complejidad y las diferentes estrategias institucionales desarrolladas, brindó la posibilidad de identificar sentidos e intensidades de la internacionalización en las universidades nacionales, a partir del relevamiento de datos que reflejan la existencia de un sistema de educación superior argentino heterogéneo en su base, constituido por el interjuego de los diferentes actores involucrados en estos procesos.

En este contexto, se puede percibir que -de acuerdo a la decisión política que adoptó cada universidad- éstas comenzaron a plantearse gradualmente nuevas regulaciones, nuevas funciones, nuevos roles, e incluso, nuevos espacios dentro de su estructura organizacional, a los fines de internacionalizar la universidad, en función

de las actividades internacionales que iban surgiendo y –en algunos casos- que ya se venían desarrollando de manera asistemática.

En este marco, se ha tratado de mostrar que aquellas universidades que ya tenían incorporada en su proyecto institucional la esfera internacional, a priori de las políticas nacionales impartidas, sus acciones y estrategias institucionales en estos últimos años asumieron una posición más proactiva, que giró en torno a aggiornar las actividades ya existentes, a las nuevas estructuras, funciones y roles internos creados, orientándose más hacia la búsqueda de un sentido propio, alineados a las tendencias de la internacionalización en casa y privilegiando la cooperación solidaria -lo que se denomina en la literatura estudiada “Cooperación Sur-Sur”-, entre países latinoamericanos que obtienen beneficios mutuos de los acuerdos y convenios celebrados.

Con una lógica contraria, desde una postura más reactiva, otras universidades en función de su historia, su cultura institucional, su contexto local y las posibilidades y recursos disponibles- optaron por reorganizar las funciones y las actividades de su quehacer cotidiano y –desde una postura más adaptativa- fueron sumando funciones a los actores que ya venían trabajando en tareas afines, sin contar –en muchos casos- con un área específica dedicada a los asuntos internacionales. En efecto, en algunos casos, se incorporaron al proceso de internacionalización, respondiendo de manera acrítica a la importación de un “modelo” internacionalmente aceptado, sin resignificar el sentido que éste adquiere en su propia realidad institucional. En otras palabras, sin un criterio o lógica política interna, que guíe las acciones de internacionalización de los actores locales, hacia propósitos que conlleven implicancias beneficiosas en toda la cultura académica e institucional.

Estas universidades, por lo general, contemplaron la internacionalización como una función secundaria y ajena a los propósitos institucionales, dándole un tratamiento poco preponderante en el marco normativo, en las estructuras, en las funciones y en las acciones concretas llevadas adelante por los actores de la comunidad universitaria, siendo menor el grado o la intensidad de sus implicancias a nivel institucional.

En la actualidad, se puede decir que la internacionalización es un proceso inevitable. De ahí que cómo hacer para que la internacionalización se oriente al mejoramiento de la calidad universitaria, es un asunto primordial tanto para los agentes de gobierno como para los actores universitarios comprometidos con estos procesos.

Bibliografía

- Altbach, P.** (2001): *Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Buenos Aires: Cátedra UNESCO de Historia y Futuro de la Universidad. UP/Universidad de Palermo.
- Altbach, P.** (2006): *International Higher Education: Reflections on Policy and Practice*. Chestnut Hill, Massachusetts: Center for International Higher Education, Lynch School of Education, Boston College.
- Archenti, N. y Piovani, J. I.** (2007): “Los debates metodológicos contemporáneos”, en *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Astur, A. y Larrea, M.** (2012): *Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria*. Minisitios del Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Cooperación Internacional, Documentos de Interés. <http://portales.educacion.gov.ar/spu/cooperacion-internacional/documentos-de-interes/>
- Brandenburg, U. y De Wit, H.** (2011): “The End of Internationalization”. International Higher Education. Boston, College.
- Beelen, J.** (2011): “La internacionalización en casa en una perspectiva global: un estudio crítico del Informe del 3.er Estudio Global de la AIU”, en *Globalización e internacionalización de la educación superior* [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, N° 2, pp. 85-100. UOC.
- Beneitone, P.** (2014): “De la cooperación internacional universitaria a la internacionalización de la educación superior: cambio de paradigma o maquillaje conceptual?”, en *Desde el Sur: miradas sobre la internacionalización*. RUNCOB, Comisión de Asuntos Internacionales, Buenos Aires: Ediciones de la UNLA.
- Bourdieu, P.** (1989): *Homo Academicus*. California: Standford University Press.
- Crowther, P. y otros** (2001): *Internationalisation at Home: A Position Paper*. Amsterdam: EAIE.
- De Wit, H. y otros** (2005): *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Banco Mundial. Colombia: Mayol Ediciones.
- De Wit, H.** (2006): *La internacionalización de la Educación Superior dentro del contexto de la globalización: Riesgos y oportunidades para las universidades*. Pamplona, Universidad de Amsterdam: Editor de Journal of Studies in International Education, SAGE – ASIE.
- De Wit, H.** (2011): Globalización e internacionalización de la educación superior, en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, RESC, vol. 8(2), julio, 77-84. Hogeschool van Amsterdam.

- De Wit** (2016): *Diálogos para la Educación Superior en América Latina. Calidad, Internacionalización e Innovación*. Trabajo presentado en la Conferencia internacional realizada el 4 de marzo de 2016, Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte (Uninorte).
- Didou Aupetit, S.** (2007): *La internacionalización de la educación superior en América Latina: oportunidades y desafíos*. Conferencia dictada el 21 de agosto de 2007 en el Pabellón Argentina de la Ciudad Universitaria.
- Fanelli, A.** (1997): *Las Nuevas Universidades del conurbano bonaerense: Misión, Demanda externa y construcción de un mercado académico*. Documento CEDES 117, Serie de Educación Superior.
- Fanelli, A.** (1999): *La educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina*. Diciembre, Buenos Aires: CONEAU, Archivos.
- Fernández Lamarra, N.** (2010): *La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeos e Iberoamericano. Posibilidades y límites*. SP, v. 15, n. 2, pp. 9-44, jul. Avaliação, Campinas; Sorocaba.
- Funes, M.** (2015): “Internacionalización de la educación superior en Argentina: conceptualización en contexto”, en Desde el Sur: miradas sobre la internacionalización. RUNCOB, Comisión de Asuntos Internacionales, Buenos Aires: Ediciones de la UNLA.
- Gacel Ávila, J.** (2005): “La internacionalización de la educación superior en América Latina: el caso de México”, en *Cuadernos de investigación en la educación*. N° 20. Centro de 60 Investigaciones Educativas, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico Racinto de Río Piedras. Puerto Rico.
- Gacel- Ávila, J.** (2006): *La dimensión internacional de las universidades. Contexto, Procesos, Estrategias*. México: Universidad de Guadalajara.
- García Guadilla, C.** (2010): “Heterogeneidad y concentración en las dinámicas geopolíticas del conocimiento académico. Reflexiones y preguntas para el caso de América Latina”, en Mollis, M. (Ed.). *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: desafíos y perspectivas*. Pp. 135-164. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Knight, J.** (1999): “Internationalisation of Higher Education”, in J. Knight & H. De Witt (Eds.), *Quality and Internationalisation in Higher Education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Knight, J.** (2004): “Internationalization remodeled: Definition, approaches and rationales”, in *Journal of Studies in International Education*, vol. 8 (1), 5-31.

- Knight, J.** (2006): "Internationalization: Concepts, Complexities and Challenges", in Forrest, J. and Albach, P. (Eds.), *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer Academic Publishers.
- Knight, J.** (2010): *Internacionalización de la Educación Superior: Nuevos Desarrollos y Consecuencias No Intencionadas*. Octubre, Nro. 211. Instituto de Ontario de Estudios en Educación, Universidad de Toronto. Canadá: IESALC.
- Krotch, P.** (1997): "¿Existe un campo de estudio sobre la Universidad?", en *Revista IIICE*, N° 10, Año Número Especial: La Universidad Hoy, Miño y Dávila Editores F.F. y L. U.B.A.
- López Segrera, F.** (2006): *Escenarios Mundiales de la Educación Superior. Análisis Global y Estudios de Casos*. Buenos Aires: FLACSO.
- Marradi, A.; N. Archenti y J. I. Piovani** (2007): *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Marginson, S.** (2006): *Critical Studies in Education*. Editorial Advisory Panel.
- Naidorf, J.** (2005): *Relaciones académicas internacionales. Formas de enriquecer las relaciones bilaterales*. Trabajo presentado en el III Seminario Interuniversitario de estudios canadienses en América Latina realizado en La Habana, Cuba.
- Naidorf, J.** (2009): Los cambios en la cultura académica de la universidad pública. Buenos Aires: EUDEBA.
- Oregioni, S. y Piñeiro, F.** (2015): "Redes de producción y difusión de conocimiento: Un instrumento para orientar la internacionalización de la Universidad Argentina hacia Latinoamérica". En: Aportes para los estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América del Sur. Tandil: UNICEN – SPU – CEIPIL.
- Perrota, D.** (2015): "La región sudamericana como arena política para la internacionalización de la universidad". En: Aportes para los estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América del Sur. Tandil: UNICEN – SPU – CEIPIL.
- Rama Vitale, C.** (2006): "La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización". En: *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), pp. 11-24.
- Sebastián, J.** (2002): "Oportunidades e iniciativas para la Cooperación Iberoamericana en Educación Superior". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 28, Enero - abril, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Sebastián, J.** (2004): *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Buenos Aires: Biblos.

- Sebastián, J.** (2011): Dimensiones y métrica de la internacionalización de las universidades. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Organismo Internacional. Universidades, vol. LXI, núm. 51, octubre-diciembre, España.
- Siufi, G.** (2009): “Cooperación internacional e internacionalización de la educación superior”. En Mainero, N. (comp.). Integración, cooperación e internacionalización de la educación superior. Buenos Aires: Nueva Editorial Universitaria.
- Vallone, M.; Pulfer, D.; González, I.; Siufi, G.; C. de Donini, A.** (2009): Cuadernos Iberoamericanos de integración. Contribuciones de la educación a la integración regional: el caso del Mercosur educativo. Madrid, España: Plaza y Valdés Editores.
- Xiomara Zarur, M.** (2008): “Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe”. En: Gazzola, A. y Didriksson, A. Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Capítulo 6. Caracas: IESALC – UNESCO.
- Yin, R.** (1994): Case Study Research: Design and Methods. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

La internacionalización de la Educación Superior en la UNL: movilidad e interculturalidad

NORBERTO OJEDA

MARÍA LORENA FAISAL

MARÍA PÍA HUBELI

VIVIANA ZUCARELLI

nojeda@fcv.unl.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral – UNL

Introducción

La educación superior se encuentra atravesada por diferentes fenómenos que la condicionan significativamente. Entre ellos se pueden mencionar la globalización, que demanda de las instituciones la capacidad de adaptarse a un mundo cada vez más interconectado, el desarrollo de la comunicación e información y la creciente importancia del conocimiento en función del desarrollo de nuevas tecnologías (Theiler; 2009). Este panorama mundial demanda de las Universidades el desarrollo de nuevas estrategias que le permitan seguir siendo el motor del conocimiento de la región en la que se encuentran. Para ello deben proponerse procesos que la conduzcan hacia la internacionalización de la educación superior para asegurar la formación de recursos humanos de alta calidad con aptitud de adaptarse a las necesidades regionales y a la vez mundiales.

La internacionalización no es una dimensión más de la dinámica universitaria, sino que es transversal a las diferentes dimensiones de la universidad como es la docencia, investigación y extensión (Oregioni; 2015). Los procesos de internacionalización de la educación superior han llevado a la conformación de programas, redes de carácter regional e internacional, titulaciones conjuntas, oferta de programas de enseñanza de idiomas y la internacionalización del currículum de las carreras universitarias. Dichos procesos se consolidan mediante diversas estrategias, acciones y tareas que las universidades se disponen a desarrollar. La movilidad estudiantil es considerada como una de las tendencias más importantes en los procesos de internacionalización de la educación superior, ya que permite mejorar sustancialmente la formación integral de los estudiantes que participan al lograr la incorporación de una visión cultural, académica y técnica internacional de sus estudios; en

ocasiones también promueve el perfeccionamiento y/o aprendizaje de idiomas. Asimismo, al poblar las aulas con estudiantes extranjeros, se enriquecen significativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje propios (Theiler; 2006).

La Universidad Nacional del Litoral (UNL)

La UNL, creada por Ley Nacional el 17 de octubre de 1919, es hija del movimiento reformista que en 1918 proclamó al país y a toda América Latina sus ideas de comunidad universitaria libre y abierta, políticamente autónoma y aseguradora del carácter estatal de la enseñanza universitaria. La Universidad es fruto de arduas gestiones de gobernantes y legisladores de la provincia y de la movilización estudiantil y de toda la ciudadanía santafesina. Nace como una universidad regional, ya que comprendía escuelas e institutos asentados en las ciudades de Santa Fe, Paraná, Rosario y Corrientes.

La creación de la Universidad revistió características novedosas debido a que abarcaba facultades y escuelas ubicadas en distintas ciudades de la región. En Santa Fe, se creó sobre la base de los estudios de derecho existentes en la Universidad de Santa Fe (desde 1889), y sobre la base de la Escuela Industrial (creada en 1909). Las primeras Facultades fueron la de Derecho y la de Química Industrial y Agrícola, que en la década de 1950 cambiaría su denominación por la actual de Facultad de Ingeniería Química. Consecuente con las necesidades del desarrollo industrial de la Nación, este acontecimiento marca un hito importante para el país y toda América del Sur, ya que se convertirá en la primera unidad académica en ofrecer la carrera de Ingeniería Química.

Pero tanto o más importante que los postulados políticos que inspiraron la Reforma y la creación de la UNL, fue el cambio de paradigma científico subyacente que abandonaba la tradición “*monárquica y monástica*” - al decir del propio manifiesto liminar -, para abrirse a los postulados de la ciencia moderna sistemática y metódica.

En la actualidad, la Universidad se compone de diez Facultades, dos Centros Universitarios, un Instituto Superior, una Escuela Universitaria, tres de Nivel Medio y una de Nivel Inicial y Primario. En cada una de esas unidades académicas se dictan carreras que pertenecen a diferentes áreas del saber científico, humanístico, técnico y cultural, que están consustanciadas con las problemáticas de la región donde la Universidad está inserta.

La UNL sostiene una ambiciosa política de intercambio académico internacional gracias a la cual numerosos estudiantes y docentes se movilizan cada año con destino a universidades del mundo. A su vez, la UNL recibe a alumnos y profesores internacionales que eligen estudiar, enseñar e investigar en Argentina, poniendo a su disposición una importante estructura de recursos materiales y servicios para darles alojamiento y acompañar su experiencia.

Secretaría De Relaciones Internacionales (SRI)

La SRI trabaja para lograr una Universidad con un desarrollo pleno e integral de su internacionalización institucional. Para esto se propone una estrategia institucional orientada a consolidar a la UNL como una institución universitaria plenamente integrada al mundo, que sea reconocida internacionalmente, y que se constituya en un actor pleno de la cooperación académica y la movilidad universitaria internacional, sea de docentes, no-docentes como de estudiantes.

La función de la SRI consiste en promover, gestionar, administrar y facilitar las acciones institucionales orientadas hacia la internacionalización integral de la UNL. Estas acciones podrán relacionar y/o producir algún tipo de cooperación que implique el mejoramiento de la calidad de las funciones sustantivas de la UNL involucrando individualmente a los miembros de su comunidad académica tanto como a la propia institución en su conjunto. En general se distinguen acciones orientadas a la movilidad de profesores, gestores y estudiantes, así como acciones que impliquen algún tipo de colaboración o cooperación con el fin de mejorar la calidad de servicios y resultados.

La estructura de gestión de la SRI básicamente consta del Secretario de Relaciones Internacionales, la Dirección de Cooperación Internacional, la Coordinación General de Movilidad Académica, la Coordinación del Programa Internacional de Movilidad de Estudiantes, área de Convenios Bilaterales, área de Proyectos Internacionales, área de Servicios Internacionales y Centro de Idiomas. Dentro de esta estructura, se destaca la movilidad de estudiantes a diferentes países a través de Convenios Internacionales y de Programas específicos de movilidad.

Programa Internacional de Movilidad de Estudiantes (PROINMES)

De acuerdo con De Allende & Morones (2006), se entiende por Movilidad Estudiantil a la modalidad del intercambio académico, donde los estudiantes de las carreras de grado y posgrado realizan prácticas, cursado de asignaturas y residencias académicas en Universidades Extranjeras. La Movilidad Estudiantil es congruente no sólo en la formación integral del estudiante, sino en el desarrollo de competencias profesionales abiertas, flexibles, y adaptables a los entornos y problemas que exige el amplio espectro del ejercicio profesional.

El PROINMES, creado en el año 1999 a través del Consejo Superior (órgano de gobierno máximo de la Universidad), es un instrumento de internacionalización de la Secretaría de Relaciones Internacionales (SRI) que tiene como propósito promover el intercambio de estudiantes de grado de las distintas Facultades de la UNL. Este objetivo se materializa a través de convenios específicos o acuerdos bilaterales de movilidad de estudiantes y además con programas de intercambio que promueven organismos y redes universitarias internacionales. Las movilidades se basan en los conceptos de reciprocidad, estadías de una duración mínima de un semestre y el reconocimiento de los estudios cursado y aprobados en el exterior.

El Programa se desarrolla bajo tres modalidades de financiamiento:

i) Intercambios con apoyo económico: los estudiantes seleccionados tienen cubierta la totalidad de los gastos de alojamiento y alimentación durante sus estadías en la universidad extranjera. Además, están exentos de abonar la matrícula en la Universidad de destino y, en algunos casos, la UNL otorga un subsidio para cubrir parte de los gastos de traslado del estudiante,

ii) Intercambios sin apoyo económico: en este caso los estudiantes deben cubrirse la totalidad de los gastos de alojamiento, alimentación, traslados, seguro médico, trámites migratorios, etc.; excepto los gastos de matriculación que son cubiertos por las universidades y

iii) Estudiantes extranjeros de carácter libre: permite a los estudiantes extranjeros estudiar en la UNL por fuera de cualquier programa de intercambio o de acuerdo bilateral con instituciones extranjeras. Los gastos de matrícula, alojamiento, alimentación, traslado, seguro médico, trámites migratorios, etc., corren por cuenta del estudiante.

La convocatoria de PROINMES se realiza dos veces al año, al inicio de cada cuatrimestre, en el marco de los siguientes programas: Escala de Estudiantes de Grado de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), Movilidad Académica Regional para los cursos acreditados por el Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias en el MERCOSUR y Estados Asociados (MARCA), Jóvenes de Intercambio México-Argentina (JIMA)-Consejo Interuniversitario Nacional

(CIN)- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Movilidad Académica Colombia Argentina (MACA)-Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)-Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), ARFITEC (Programa ARgentina Francia Ingenieros TECnología), ARFAGRI (Programa Argentina-Francia agricultura), Programa Académico de Movilidad Educativa (PAME) de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), IAESTE (International Association for the Exchange of Students for Technical Experience).

Una mención aparte merecen los Convenios Bilaterales de intercambio estudiantil. La UNL ha suscrito acuerdos con universidades extranjeras que permiten el intercambio de estudiantes hacia y desde países como Alemania, Bolivia, Brasil, Canadá, Chequia, Chile, China, Colombia, Corea, Cuba, Ecuador, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Guatemala, Italia, Japón, Indonesia, México, Paraguay, Portugal, Perú, Rusia, Sudáfrica, Suiza, Uruguay y de otros puntos del mundo, con el propósito de que los estudiantes puedan cursar y aprobar parte de sus estudios fuera de sus universidades de origen ampliando así su formación con una experiencia académica internacional.

En el marco de este programa se movilizaron entre el año 1999 y 2016 un total de 3957 estudiantes de la UNL y extranjeros. Por otra parte, mientras que en 1999 existían acuerdos de intercambio con 6 universidades de 2 países, en 2016 los acuerdos formulados alcanzaron a 104 universidades de 18 países distintos. Esto significó una diversificación de la oferta de países tanto de destino como de recepción de estudiantes siendo Brasil, México, Colombia, Francia y España los países con mayor número de participación en la movilidad estudiantil.

Durante el año 2016, se incrementó a 496 el número total de estudiantes participantes, tanto de la UNL como extranjeros, lo que significó un importante aumento en la cantidad de estudiantes de grado movilizados con respecto al año 1999 (Figura N.º 1).

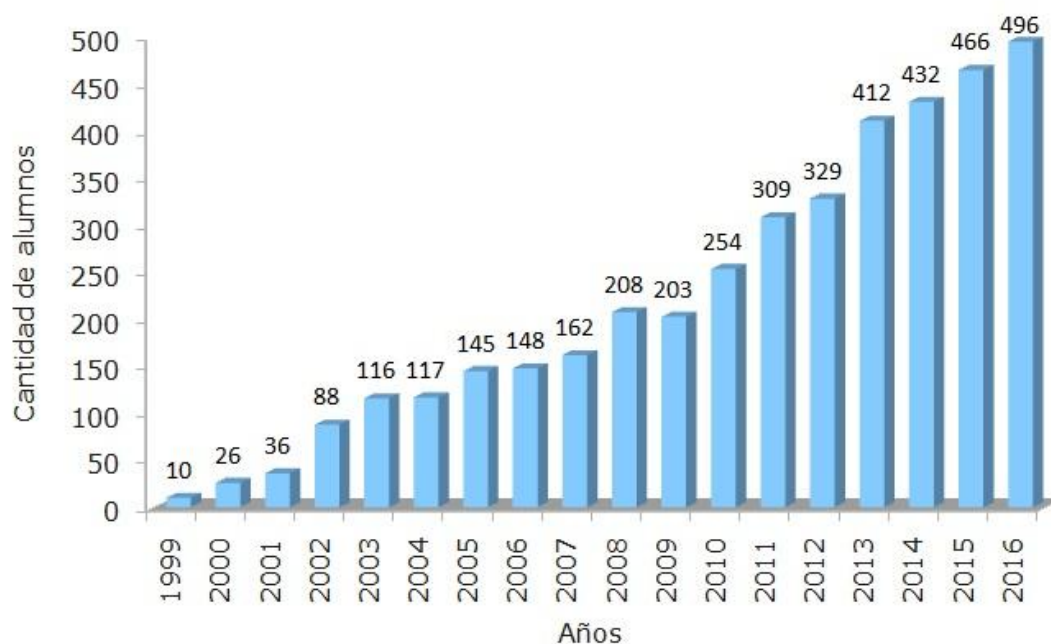


Figura N° 1. Cantidad de alumnos movilizados por el PROINMES desde 1999 hasta 2016.

El objetivo curricular del PROINMES es ampliar las perspectivas de la formación profesional mediante el contacto con nuevos contenidos académicos y diferentes tradiciones culturales que se habilitan durante el cursado de asignaturas en universidades extranjeras. La movilidad internacional favorece el desarrollo de la competitividad de los egresados en el ámbito laboral, tanto nacional como internacional, ya que permite el contacto con el saber desde procesos y metodologías de aprendizajes distintas al modelo educativo de la institución de origen y, en algunos casos, el aprendizaje de un segundo idioma (Fresan Orozco, 2009).

El PROINMES, en su reglamento aprobado por el Honorable Consejo Superior (Resolución C.S. N°: 125/15), promueve el cursado de asignaturas obligatorias, optativas y electivas en universidades extranjeras. La movilidad significa, para el alumno UNL, un avance real en la carrera de grado al reconocerse los créditos aprobados en el extranjero en su historial académico.

La UNL plantea la movilidad internacional como una formación integral que es transversal a la docencia, investigación y extensión. Por ello la comisión de selección de Intercambistas UNL, integrada por un Coordinador Académico General y un Coordinador Académico de cada Facultad, tiene en cuenta, además del promedio del alumno, sus antecedentes curriculares de formación en docencia, investigación, adscripciones a cátedras, pasantías laborales, participación en actividades de

extensión universitaria, cultura y deportes; y la formación en idiomas. Para asegurar y respetar la particularidad de cada carrera se considera el promedio histórico con aplazos de los últimos 5 años de egresados, con el propósito de garantizar la equidad para las plazas que sean comunes a todas las carreras de grado de la UNL.

La Tabla Nº 1 presenta la cantidad de alumnos movilizados en el marco del PROINMES durante el año 2016.

Programa	Alumnos salientes			Alumnos entrantes			Total
	1° Semestre	2° Semestre	Total	1° Semestre	2° Semestre	Total	
ESCALA	28	17	45	16	19	35	80
JIMA	3	4	7	3	5	8	15
Convenios Bilaterales	82	60	142	59	87	146	288
PAME	2	2	4	2	3	5	9
PIMA	1		1	0	0	0	1
MARCA	1	7	8	1	8	9	17
ARFITEC	3	2	5	3	5	8	13
ARFAGRI	5	0	5	5	1	6	11
IAESTE	0	7	7	0	6	6	13
IDEAR	0	3	3	0	3	3	6
Becas Santander Universidades	0	5	5	0	0	0	5
Becas Erasmus+	0	2	2	0	0	0	2
Doble Titulación	2	3	5	3	7	10	15
MACA	5	4	9	5	4	9	18

Programa	Alumnos salientes			Alumnos entrantes			Total
	1° Semestre	2° Semestre	Total	1° Semestre	2° Semestre	Total	
AMIDILA	1	0	1	0	0	0	1
EECL	0	0	0	2	0	2	2
Total	133	116	249	99	148	247	496

Tabla N°1. Números de estudiantes movilizados por Programas y Convenios en el año 2016.

La UNL posee una participación muy importante en el Programa ESCALA de Estudiantes de Grado de AUGM. El propósito de dicho programa es impulsar y fortalecer el proceso de construcción de un espacio académico común regional a través de la movilidad de estudiantes, con la convicción de que mediante la interacción y la convivencia entre alumnos y docentes de distintas universidades y países, no sólo se promoverá el intercambio académico y cultural sino también un mejor conocimiento de la diversidad y particularidades de los diferentes sistemas de educación superior instalados (Reglamento General del Programa ESCALA ESTUDIANTIL, 2006).

La participación de la UNL en el programa ESCALA durante el período 2000-2011, se puede observar en la Figura N° 2 (Informe presentado por la Secretaría Ejecutiva de AUGM, 2012).

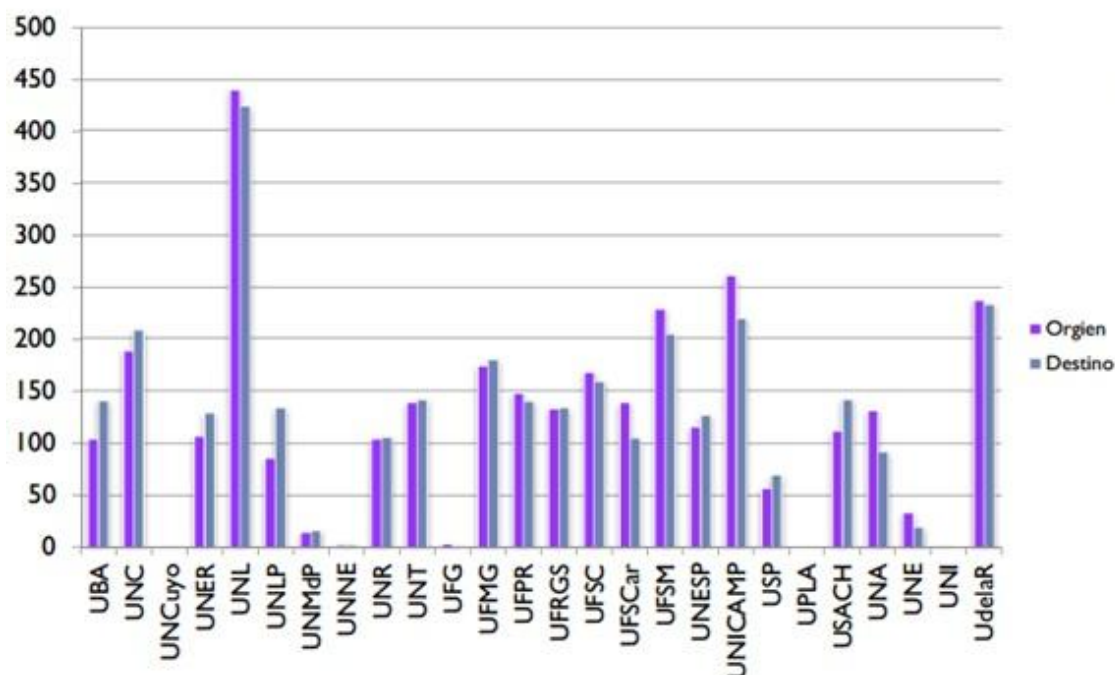


Figura Nº 2. Movilidades totales por Universidades que participan del Programa ESCALA ESTUDIAN-TIL, período 2000 – 2011. Secretaría Ejecutiva de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)

Seguimiento y evaluación de la movilidad

Desde el PROINMES se mantiene contacto con los estudiantes UNL durante su período de movilidad en el extranjero. A mitad del intercambio se les envía una encuesta digitalizada que tiene como propósito conocer sus primeras impresiones sobre la experiencia de movilidad, las características del plan de trabajo que están realizando, el lugar y las condiciones de hospedaje y el tipo de cobertura en la alimentación en los casos que corresponda. Ello permite tener una aproximación de las condiciones de movilidad que el estudiante está desarrollando para, en los casos que corresponda, brindar el asesoramiento y apoyo desde la SRI.

Esta información es de mucha utilidad para las futuras cohortes de alumnos intercambistas que elijan ese mismo destino de movilidad ya que acceden a información actualizada de las características de la institución receptora. Por medio de la encuesta, también interesa conocer cuál es la calidad del apoyo administrativo brindado desde la SRI y el recibido en la universidad de destino, que permitirá reflexionar y adaptar los procesos administrativos y académicos a la necesidad de los alumnos.

Algunos de los resultados de la encuesta de seguimiento y valoración del primer semestre 2016, donde respondieron 73 estudiantes sobre 133 estudiantes movilizados de la UNL, son los siguientes:

- 39,7% cursó 3 materias, 36,6% curso 4 materias y el 17, 8% cursó 5 materias en el extranjero.
- 71,2% de los encuestados tuvo el reconocimiento de al menos una materia obligatoria de su plan de estudio, según el contrato de estudio definido con el coordinador académico de movilidad de cada facultad.
- 76,7% de los encuestados tuvo el reconocimiento de al menos una materia optativa de su plan de estudio, según el contrato de estudio definido con el coordinador académico de movilidad de cada facultad.
- 19,2% de los encuestados tuvo el reconocimiento de al menos una materia electiva de su plan de estudio, según el contrato de estudio definido con el coordinador académico de movilidad de cada facultad.
- 8,2% desconocía el tipo de reconocimiento a obtener al momento de responder la encuesta.

Entre las dificultades encontradas al momento de realizar el reconocimiento de los estudios cursados en el extranjero se pueden mencionar: contenidos y/o reducida carga horaria de cursado para alcanzar el proceso de reconocimiento en la UNL de los estudios cursados y aprobados en el exterior, que en algunas situaciones derivaron en reconocimientos parciales de las asignaturas.

El 79,5% de los encuestados debieron realizar cambios en el contrato de estudio original, debido, fundamentalmente a: superposición de horarios de la materias a cursar, cupos limitados para estudiantes de intercambio, no dictado de la asignatura en el cuatrimestre de movilidad, contenidos no adecuados para el reconocimiento en la UNL.

Doble titulación (grado y posgrado)

La movilidad estudiantil enmarcada en acuerdos bilaterales de doble titulación representa un escalón superior en la formación de los graduados y en el reconocimiento de calidad y cooperación entre universidades de distintos países. Por esta vía, los estudiantes obtienen dos títulos universitarios, de países distintos, lo que acrecienta significativamente sus oportunidades laborales y profesionales.

En los últimos años, la Universidad ha firmado convenios de doble título con instituciones de Alemania, Brasil, Francia e Italia. A través de los acuerdos, la UNL garantiza la materialización de la movilidad estudiantil (entrante y saliente) así como la posterior obtención del doble diploma. Asimismo, amplía sus relaciones de cooperación cultural, científica, técnica y de formación.

Los dobles títulos en los que las UNL participa son los siguientes:

- **École Nationale Supérieure d'Arts et Métiers (Arts et Métiers ParisTech)**: entre las carreras de Ingeniería del Centre d'Enseignement et de Recherche de Bordeaux de Arts et Métiers ParisTech y de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ingeniería Química (FIQ) de la UNL.
- **École Nationale des Ponts et Chaussées (École des Ponts ParisTech)**: entre las carreras de Ingénieur de la École des Ponts ParisTech y de Ingeniería en Recursos Hídricos o Ingeniería Ambiental de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) de la UNL.
- **École Nationale du Génie de l'Eau et de l'Environnement de Strasbourg**: entre las carreras de Ingénieur diplômé de l'ENGEES y de Ingeniería en Recursos Hídricos de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) de la UNL.
- **Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)**: Entre las carreras de Ingeniería en Recursos Hídricos y de Ingeniería Ambiental de ambas instituciones. A cargo del Instituto de Pesquisas Hidráulicas y de la Escola de Engenharia de la UFRGS y la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) de la UNL.
- **Università Ca' Foscari Venezia (UCF)**:

1) Para obtener el título en "Laurea Magistrale in Lingue e Letterature Europee, Americane e Postcoloniali (curriculum di Iberistica)" del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati de la UCF y de Licenciado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la UNL. Más información aquí.

2) Para obtener el título "Laurea Magistrale in Storia dal Medioevo all'età contemporanea" del Dipartimento di Studi Umanistici de la UCF y de Licenciado en Historia de la FHUC.

Actividades hacia el interior de la universidad: tutorías internacionales, jornada de integración cultural y confraternización

Cada cuatrimestre la UNL recibe más de un centenar de estudiantes extranjeros que cursan asignaturas en las carreras de grado y realizan actividades extracurriculares en las distintas Unidades Académicas que la conforman. Iniciar un período de movilidad en una universidad extranjera implica por parte de los intercambistas apropiarse rápidamente de nuevos códigos tanto culturales como institucionales y adaptarse a un sistema de educación superior diferente al de su lugar de origen.

Los tutores internacionales tienen un rol fundamental en estos procesos, siendo estudiantes de grado, que no necesariamente han realizado una movilidad previa, pero que se encuentran cursando la misma carrera que el alumno extranjero en la UNL. Los tutores son seleccionados por la SRI antes de la llegada de los estudiantes extranjeros, quienes voluntariamente se inscriben para acompañar y orientar en el proceso de movilidad de los alumnos de movilidad.

Los tutores cumplen diferentes funciones, entre las que se pueden mencionar:

- Contactar a los estudiantes extranjeros antes de su llegada a Argentina, para formar lazos previos de integración.
- Luego del arribo de los estudiantes, realizar un recorrido por la Unidad Académica de estudio y por las dependencias de la UNL.
- Brindar asesoramiento acerca de asignaturas a cursar, las diferentes metodologías de cursado, sistemas de evaluación y la vida universitaria en general, con el fin de poder definir un plan de trabajo o contrato de estudio viable de realizar durante el período de movilidad.
- Apoyar a los estudiantes recién llegados en pos de facilitar su inserción en la ciudad, guiándolos en el uso de medios de transporte, brindándoles referencias acerca de lugares de interés y respondiendo a sus inquietudes y necesidades informativas.

En general, la internacionalización de la educación superior alcanza a un número reducido de los miembros de la comunidad educativa y, en este sentido, la SRI busca generar espacios que permitan a los estudiantes estar en contacto con alumnos intercambistas extranjeros.

Estos espacios promueven la democratización del proceso de internacionalización ya que los alumnos tutores que participan del programa pueden conocer nue-

vas culturas y tradiciones, procesos y metodologías de aprendizajes, nuevos enfoques internacionales de las carreras y, en algunos casos, perfeccionar un segundo idioma; preparando a los estudiantes para realizarse profesionalmente y socialmente en un contexto internacional y multicultural.

Tomando la experiencia de los tutores internacionales del segundo semestre de 2016, participaron 132 estudiantes de grado de la UNL, siendo el 18,8% de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU); 18% de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE); 14,3% de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC); 15% de la Facultad de Ingeniería Química (FIQ); 8,3% de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS); 8,3% de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB), 6,8% de la Facultad de Medicina (FCM), 3,8% de la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV), 3% de la Facultad de Ciencias Agrarias (FCA); 2,3% de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) y 0,8% del Instituto Superior de Música (ISM).

Al cierre del cuatrimestre se aplicó una encuesta sobre la experiencia tutorial, cuyo objetivo fue recoger las percepciones de los alumnos en cuanto al desarrollo de nuevos conocimientos sobre la cultura de otros países, la actitud generada por el programa y las actividades realizadas con el alumno extranjero. Al final se incluyó una pregunta abierta para corroborar las percepciones expresadas en forma cuantitativa.

Entre los resultados obtenidos, el 95% manifiesta que participar de la propuesta tutorial lo ha motivado a conocer más sobre la cultura y tradiciones de otros países. Los principales impactos en los tutores son: conocer diferentes hábitos de estudio, rutinas, dificultades académicas, especialización en el idioma, comidas, arte, música, distintas maneras de pensar como así también de ver las cosas, arquitectura del lugar, paisajes turísticos, modos de vida, sistemas educativos diferentes.

Los tutores también se refirieron al impacto de esta experiencia como un espacio de socialización que ayuda a poder relacionarse con más personas, otras formas de pensar y convivir, hacer nuevo amigos, comunicarse con otras personas en otro idioma y conocer nuevas culturas.

En la Figura N°3 se puede observar la valoración general del programa que han realizado los tutores participantes.

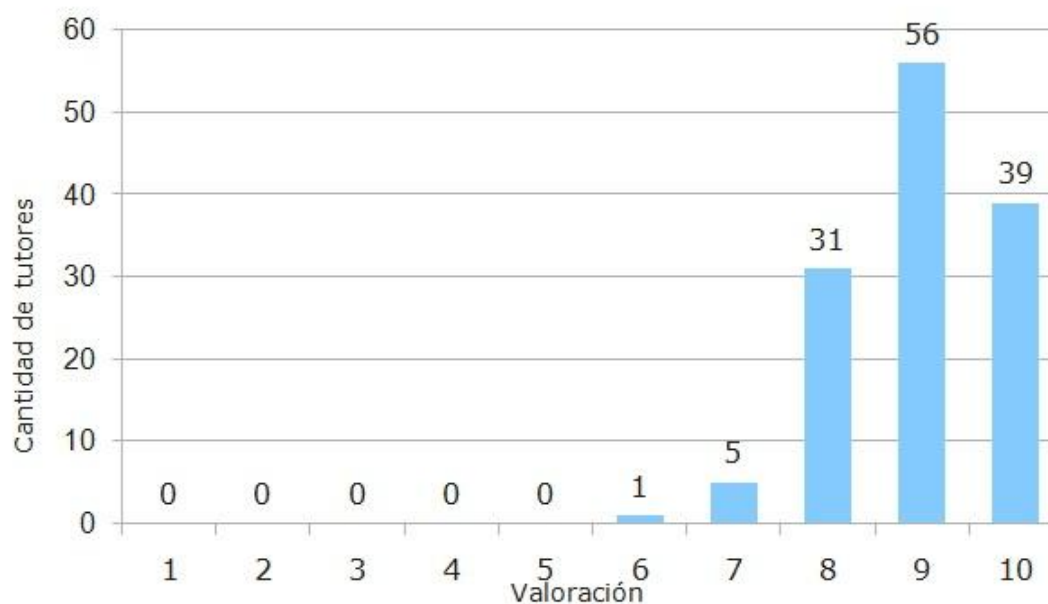


Figura N°3: valoración general del programa de tutorías internacionales realizadas por los tutores participantes del 2do semestre 2016.

Entre las actividades que se organizan, con el fin de presentar la cultura argentina a los estudiantes de movilidad, se lleva a cabo la Jornada de Integración Cultural en la cual los tutores internacionales realizan una jornada-taller donde se presentan las características distintivas de Argentina, tales como las particularidades del lenguaje, las comidas tradicionales, el mate, los géneros musicales, los usos y costumbres, entre otros ejes temáticos.

De igual manera, se realiza la Confraternización, actividad donde los estudiantes extranjeros tienen un espacio para mostrar su cultura y tradiciones, mediante la degustación de comidas típicas, presentación de la música nacional y de sus Universidades de origen, entre otras cosas.

Español para extranjeros - Centro de idiomas

Desde 2004 la Universidad cuenta con un Centro de Idiomas, que es un espacio plurilingüe donde se desarrollan distintas actividades académicas y culturales. Las acciones del Centro se enmarcan en tres áreas principales de trabajo: la enseñanza de los idiomas extranjeros en las carreras de grado, el dictado de idioma extranjero -chino y portugués- como asignatura electiva, la enseñanza de idiomas abierta a toda la comunidad y diferentes actividades que tienen lugar en el marco de las relaciones académicas internacionales.

La Universidad es sede de distintos exámenes para la obtención de certificados internacionales como el Certificado de Español Lengua y Uso (CELU), el Certificado de Proficiencia en Lengua Portuguesa para Extranjeros CELPE-Bras, y el Certificado de acreditación de lengua catalana del Instituto Ramón Llull del Gobierno de Catalunya (España).

El dictado de Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) se ofrece a la comunidad de estudiantes internacionales no hispano parlantes que realizan un intercambio estudiantil en la UNL en marco del PROINMES de forma gratuita como asignatura electiva, con una carga horaria semestral de 90 horas.

Conclusión

La UNL pretende fortalecer los mecanismos de cooperación regional, para lo cual tiene una fuerte y consolidada relación con sus pares latinoamericanos, que viene reforzada por los acuerdos marcos entre instituciones educativas de alcance nacional y por una de las mayores redes regional latinoamericana, como lo es AUGM. Esta afirmación se refuerza con la alta inversión que realiza para movilizar estudiantes de grado en marco de estas organizaciones.

Desde hace algunos años, se apunta a ampliar el rango geográfico hacia regiones más distantes, no sólo en cuanto a distancias, sino en lo cultural, ya sea a través de la firma de convenios con universidades de China, Indonesia, Japón, Sudáfrica y Corea, entre otros, sino a través de la incorporación en redes que generan nuevas oportunidades de intercambio, como la reciente membresía a la red International Network of Universities (INU), donde UNL es la única universidad latinoamericana socia.

La movilidad estudiantil es un espacio en el que conviven diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo el desarrollo de nuevas competencias y aprendizajes por quienes tienen la oportunidad de participar. Cuando la movilidad se encuentra enmarcada en proyectos y programas de cooperación internacional, gestiona nuevos espacios que permiten alcanzar objetivos más integrados a problemáticas y situaciones regionales, consolidando estrategias y metodologías con el aporte de múltiples miradas.

La movilidad permite el acercamiento de culturas, lenguajes, proyectos de investigación, circulación de conocimiento, que posibilitan ampliar la visión de los estudiantes al sumergirse en nuevos sistemas de educación. Por otra parte, la movilidad contribuye el desarrollo de sociedades más tolerantes a lo diferente, respetuo-

sas y justas. Hoy en día las problemáticas científicas y sociales demandan de un pensamiento complejo que propongan soluciones integradas en la diversidad.

Entre los desafíos que la UNL debe sortear, se encuentra la consolidación de un sistema de transferencia y acumulación de créditos que posibiliten mejorar el reconocimiento de asignaturas aprobadas en el extranjero con el fin de promover el intercambio académico y el otorgamiento de títulos conjuntos, así como promover la construcción del Espacio Común de la Educación Superior, tanto de América Latina y el Caribe como de otras regiones mundiales.

Como menciona Collazo (2005) los procesos de globalización, su impacto en la educación, la generación y transmisión del conocimiento, el desarrollo de las tecnologías de la información, junto a la relativización de las fronteras exigen a las instituciones de educación superior la creación de programas educativos caracterizados por la “articulación y la flexibilización curricular”.

La movilidad estudiantil resulta clave para el cumplimiento de objetivos comunes entre las instituciones involucradas, ello demanda un monitoreo y análisis constante de los programas y proyectos de movilidad que permita comprender el impacto real de este tipo de cooperación educativa. Desde la SRI se asume el compromiso de la educación para avanzar a paso firme en la mejora y fortalecimiento de cada programa que permita un crecimiento de la Institución y, al mismo tiempo contribuir, por medio de estos espacios, a la formación de mejores ciudadanos.

Bibliografía

- Collazo, Mercedes (2005); Pautas para el impulso de acciones de flexibilización curricular y movilidad estudiantil en la enseñanza de grado, en Comisión Sectorial de Enseñanza, Unidad Académica, Junio de 2004; fuente electrónica, [consultada en diciembre de 2016], disponible en: http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Doc_trab_1_flexibilizaci%C3%B3n_movilidad.pdf
- De Allende Carlos María y Morones Díaz Guillermo, (2006); Glosario de Términos vinculados con la cooperación académica, ANUIES, fuente electrónica, [consultada en febrero de 2017], disponible en: <http://www.anui.es.mx/media/docs/convocatorias/pdf/glosariocoopnal2-jul06.pdf>
- Fresán Orozco, M. (2009). Impacto del programa de movilidad académica en la formación integral de los alumnos. *Revista de la educación superior*, 38(151), 141-160.

- García Palma, J.J. (2013). Movilidad Estudiantil Internacional y cooperación educativa en el nivel superior de Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 61, pp. 59-76 (1022-6508) - OEI/CAEU.
- García Prieto, E. (2013). ¿Qué es el programa Erasmus? Movilidad internacional de estudiante y docentes. 25 años de éxito. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Haug, G. (2010). La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La cuestión universitaria*, 6, 20-29.
- Nardi, Romina Inés (2014). Estrategias para democratizar la internacionalización en las Instituciones de Educación Superior. XIV coloquio internacional de gestão universitária -CIGUA. *Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade*. Florianópolis. Brasil
- Oregioni, María Soledad (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de internacionalización universitaria? [Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI](#). Fuente electrónica, [consultada en septiembre de 2016], disponible en:
<https://www.teseopress.com/universidadyciencia/chapter/de-quehablamos-cuando-hablamos-de-internacionalizacion-universitaria-2/>
- Plan de Desarrollo Institucional 2010 – 2019. Hacia la Universidad del Centenario. Fuente electrónica, [consultada en septiembre de 2016], disponible en:
http://www.unl.edu.ar/categories/view/pdi_2010_2019#.V_QeuuXhDIV
- Reglamento General del Programa ESCALA ESTUDIANTIL de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). Montevideo, 2006. Fuente electrónica, [consultada en noviembre de 2016], disponible en: <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2016/05/ESCALA-Estudiantes-de-Grado.-Reglamento-Gral-esp-aprobado-mayo-2016.pdf>
- Sebastián, J. (2005). La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional. *Innovación Educativa*, 5 (26). Fuente electrónica, [consultada en septiembre de 2016], disponible:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421475009>
- Taller de Movilidad Académica - Universidad Nacional del Litoral. Fuente electrónica, [consultada en septiembre de 2016], disponible en:
www.unl.edu.ar/noticias/news/view/taller_de_movilidad_academica
- Theiler, Julio (2009). Programas de Movilidad Internacional, su organización y las buenas prácticas para su gestión y administración. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Argentina.

____ (2016).La Universidad Nacional del Litoral y su política de internacionalización en carreras de ingeniería. III Congreso Argentino de Ingeniería. IX Congreso de Enseñanza de la Ingeniería. Resistencia, Chaco.

Movilidad Académica Internacional: desarrollo de competencia y flexibilización curricular

PABLO BENEITONE

GISELA QUIROGA

LUCAS PAPA

pbeneitone@unla.edu.ar / gquiroga@unla.edu.ar / lucas_del86@hotmail.com

Universidad Nacional de Lanús

Introducción

Mientras que la Globalización es una realidad y no puede detenerse, la Internacionalización de la Educación Superior es una decisión que las instituciones pueden tomar o no, brindando a aquellos que optan por ella múltiples caminos y alternativas. De esta forma globalización puede describirse como la corriente de tecnología, economía, conocimientos, personas, valores e ideas a través de las fronteras. La globalización afecta a cada país de forma diferente debido a la historia, las tradiciones, las culturas, los recursos y las prioridades de cada nación (Knight, 1997). La internacionalización es la respuesta transformadora del mundo académico ante la globalización. La universidad observa críticamente la globalización, se apropia de sus aspectos positivos, decodificando los valores y tendencias que aportan al sistema mundial de desarrollo humano efectivo para todos.

La **Movilidad Académica** es la actividad estratégica que con mayor frecuencia se incluye en las políticas de Internacionalización de las instituciones de Educación Superior. Históricamente, desde el punto de vista del surgimiento del fenómeno en general y en relación con el desarrollo en instituciones particulares, la movilidad es el punto de partida de la internacionalización. Comúnmente los gobiernos y las instituciones usan la tasa de estudiantes extranjeros o el porcentaje de sus estudiantes que están en el exterior como un indicador de la internacionalización de su sistema de educación superior.

La movilidad académica como estrategia de la internacionalización de las universidades implica diferentes modalidades. Generalmente se la vincula con la **movilidad de estudiantes**. Según Jaramillo (De Wit, et al., 2005) la movilidad de estudiantes de **grado y posgrado**, ha sido en el pasado y es hoy en día, la activi-

dad internacional dominante en la educación superior. Frecuentemente, la internacionalización es equiparada con movilidad en general y con movilidad estudiantil en particular. Los fondos gubernamentales e institucionales disponibles para la internacionalización, todavía son destinados prioritariamente a esta actividad. La importancia y en efecto, el dominio de la movilidad estudiantil está también subrayada por el hecho que esta actividad es muchas veces considerada un fin en sí misma y consecuentemente, se cree que no requiere justificación, lo que no ocurre con otras actividades.

La importancia de la movilidad académica ha ido creciendo en los últimos años. El número de estudiantes inscriptos en universidades fuera de sus países de origen se ha incrementado rápidamente en las últimas décadas, reflejando la expansión de los sistemas educativos universitarios en el mundo y la globalización de las economías y sociedades.

A la instancia de movilidad de estudiantes le sigue en forma secuencial, casi inmediata la **movilidad de los docentes**. Comparada con la movilidad estudiantil, la movilidad de los docentes con propósitos de docencia, puede ser considerada una actividad subdesarrollada. En la mayor parte de los países, la internacionalización de las facultades está concentrada en las visitas de corta duración, intercambio de docentes y colaboraciones investigativas (Enders and de Weert, 2004), y la proporción de docentes involucrados en intercambios de corta duración es significativamente mayor que para los períodos más extensos.

El incremento e importancia que ha cobrado la movilidad académica en los últimos años responde a una amplia variedad de factores, que pueden clasificarse a los efectos de este trabajo en individuales e institucionales.

Entre los **factores individuales** pueden mencionarse la búsqueda de una experiencia académica internacional de calidad; el valor de dicha experiencia en el mercado laboral; el atractivo de la cultura de la sociedad en la que se llevará a cabo el intercambio, así como la práctica de otros idiomas y costumbres. Por otra parte, y más allá de las razones que pueden llevar a las personas a moverse están las **ventajas institucionales** de apoyar estas acciones: constituir un espacio de contactos y alianzas generadores de oportunidades, promover un campus internacional en línea con la idea de *internacionalización en casa*; propiciar la construcción de redes académicas, compartiendo fortalezas con el objetivo de coadyuvar al fortalecimiento institucional, entre otras.

Tanto la movilidad de estudiantes como la de docentes presentan ventajas significativas para las instituciones que emprenden el desafío de la internacionalización. La movilidad de estudiantes, con un efecto de inserción en un medio académi-

co, cultural y muchas veces lingüístico diferente, es complementada con la movilidad de docentes que vuelve a la institución de origen con nuevas perspectivas tanto académicas como organizativas en torno a su área del conocimiento. Han sido y son dos modalidades exploradas por la mayor parte de las instituciones de educación superior a nivel mundial.

El presente trabajo pretende brindar una aproximación a **dos ejes de análisis** la movilidad, desde el plano individual, y focalizando en las **competencias** que desarrolla en los individuos que participan de estas experiencias, y en el plano institucional, sobre los **mecanismos de flexibilización** que se instalan al momento de realizar acciones vinculadas con el intercambio.

Movilidad de estudiantes: elemento más tradicional de la internacionalización

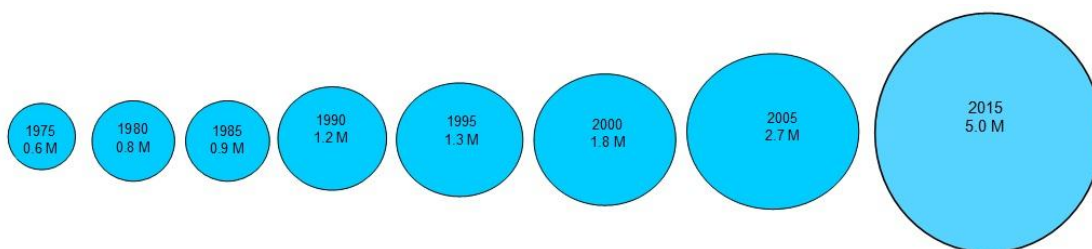
La movilidad puede ser definida de forma muy breve como el hecho de cruzar las fronteras del país de residencia con el propósito de estudiar (UNESCO UIS, 2014) y tiene dos modalidades en función de su objetivo; la movilidad por períodos largos, en busca de un título académico, que alude a los jóvenes que cruzan las fronteras con la intención de cursar un programa completo de estudios en otro país; y la movilidad de corta duración, que se refiere a los estudiantes que realizan una estancia breve en el extranjero en el marco de una trayectoria universitaria ya en curso (Rodríguez, 2012), sea para cursar asignaturas, realizar prácticas profesionales o participar en algún proyecto de investigación. La movilidad de corta duración, por lo general es organizada y avalada por las universidades, es además una de sus estrategias más importantes de internacionalización, pues contribuye de manera importante a la internacionalización del currículum y a la formación de un perfil internacional en el egresado (Bennett y Kane, 2011; Knight, 2008; Sebastián, 2003; Teichler, 2003). El debate sobre la internacionalización a través del intercambio estudiantil se ha concentrado mayoritariamente en el segundo tipo de movilidad, el de corta duración. Esto es comprensible en tanto esta modalidad permite a la institución educativa tener mayor influencia y control y tratar de garantizar ciertos niveles de calidad. Sin embargo, este esquema de movilidad organizada es superado con creces por la movilidad independiente.

Actualmente, más de 5 millones de estudiantes universitarios en el mundo estudian en un país que no es el suyo, y la cifra va en aumento, porque cada vez es

más habitual que los jóvenes del mundo se desplacen a otros países durante su período formativo.

Según datos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2016), la movilidad de estudiantes se ha incrementado de forma significativa en las últimas cuatro décadas, pasando de 600.000 estudiantes en 1975 a más de 5.000.000¹ en 2015.

Figura 1: Cuatro décadas de crecimiento de la movilidad estudiantil



Fuente: OCDE (2016)

El gráfico marca un aceleramiento de la tendencia en los últimos años, casi duplicando el número del año 2005 al 2015, en clara sintonía con la expansión de la globalización de la economía y la sociedad. Todo hace suponer que esta tendencia no se revertirá sino que se acrecentará. Existen estudios que pronostican cerca de 8 millones de estudiantes extranjeros para 2025 (Altbach and Bassett, 2004).

Según *Education at a Glance 2016*, en los países de la OCDE, el 6,4% de los estudiantes matriculados en las universidades son estudiantes internacionales. A medida que se avanza en los niveles universitarios, la proporción de matriculaciones aumentan. Las titulaciones universitarias avanzadas (estudios de Doctorado) atraen a un mayor número de estudiantes internacionales que los títulos de Grado o equivalentes. En 2014 en la OCDE, el 27,4% de los estudiantes matriculados en el programa de Doctorado eran estudiantes internacionales; el 12,4% en los programas de Máster y el 4,9% están matriculados en programas de Grado (OCDE, 2016).

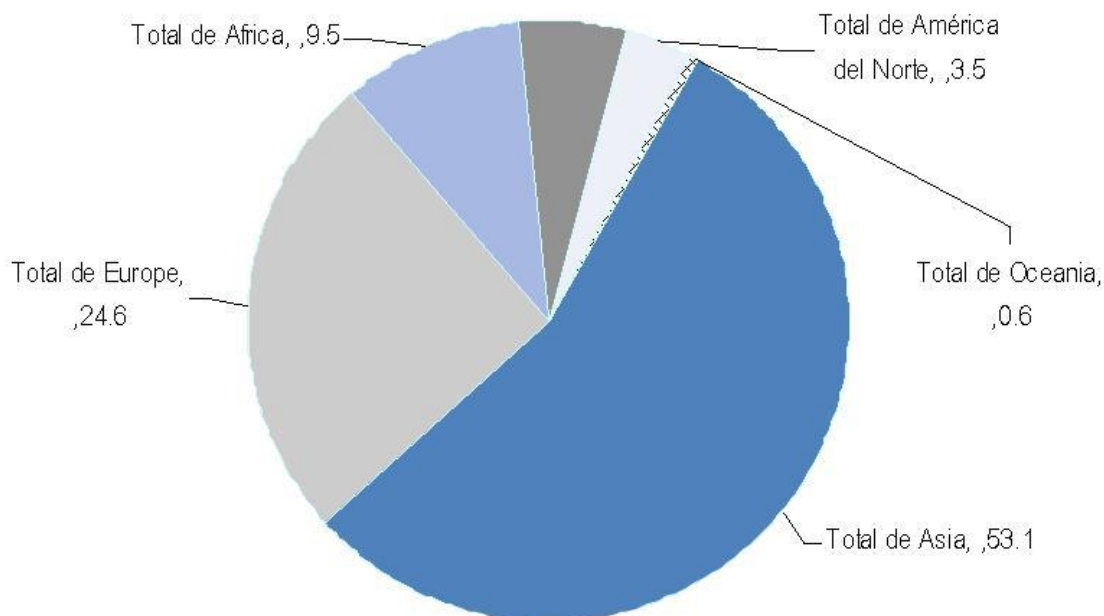
¹ Es importante resaltar que los datos recogidos de los Informes citados de la OCDE cubren la movilidad estudiantil en términos de realización de una carrera académica completa en otro país, es decir estudiantes que se inscriben para llevar adelante una formación universitaria completa en otro contexto diferente al nacional. La movilidad de corta duración, fruto de los programas de intercambio no está contemplada en esos datos. De forma ideal, la movilidad de estudiantes internacional debería medir los estudiantes que cruzan las fronteras con el propósito de llevar adelante algún tipo de período de formación, sea este completo o por un plazo más acotado.

Contrariamente a lo que algunos observadores esperan, no ha habido una disminución en la tasa de crecimiento de los estudiantes internacionales durante la crisis económica global de los últimos años.

Las regiones que más han crecido en el periodo 2000-2011, en orden de importancia, son Oceanía (289%), América Latina y el Caribe (254%), y Asia (233%). A pesar del alto crecimiento que ha tenido América Latina, es la región que menor cantidad de estudiantes recibe, representando en 2011 sólo el 1,85% de los estudiantes extranjeros en el mundo (OCDE, 2013).

En 2011, los países de la OCDE recibieron alrededor del 77% de todos los estudiantes matriculados fuera de sus países de nacionalidad. Dentro de la OCDE, casi la mitad de todos los estudiantes extranjeros se matricularon en uno de los cinco destinos más demandados para realizar estudios universitarios en el extranjero: Estados Unidos, con el 19% de todos los estudiantes extranjeros en el mundo, seguido del Reino Unido (11%), Australia (8%), Francia (7%) y Alemania (6%). Los estudiantes internacionales se dirigen a estudiar en principio a países de lengua inglesa, por lo general en los campos de las ciencias sociales, negocios y leyes (más del 30% del total en estos campos). Australia, Estados Unidos y Reino Unido en conjunto alojan el 38% del total de estudiantes extranjeros universitarios matriculados en el mundo. Esta proporción se ha mantenido razonablemente estable desde 2000, cuando alcanzó el 39%. (OCDE, 2015). De este modo, se observa que los países árabes y el África subsahariana prefieren, sobre todo, Francia; y Europa central y del Este, Alemania; y Asia central, Rusia. El resto de regiones mundiales prefieren Estados Unidos para cursar una carrera universitaria. Al igual que Estados Unidos es el mayor anfitrión de universitarios del mundo, en la otra cara de la moneda está China que envía más de medio millón de estudiantes universitarios al extranjero, e India 200.000 alumnos. En tercera posición se sitúa la República de Corea. Los estudiantes asiáticos representan el 53% de los estudiantes internacionales en los países de la OCDE matriculados en programas de Maestría y Doctorado (OCDE, 2016).

Distribución de estudiantes internacionales realizando estudios en países de la OCDE en nivel de Maestría o Doctorado, por región de origen (2014)



Fuente: OCDE. Tabla C4.4. Ver Anexo 3 (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

Numerosos gobiernos e instituciones supranacionales han mostrado interés por promover los vínculos académicos, culturales, sociales y políticos entre países. Esto resulta especialmente evidente en la Unión Europea, que, en 2011, estableció el ambicioso objetivo de que en 2020, el 20 % de sus graduados en educación superior tuviesen la experiencia de haber cursado estudios o realizado formación de nivel terciario en el extranjero. Así pues, no resulta sorprendente que cada vez sean más los estudiantes que optan por realizar al menos una parte de sus estudios en el extranjero.

En este sentido, y en cuanto a programas masivos de movilidad de estudiantes por períodos cortos de tiempo, sin dudas ERASMUS es el más significativo y el que mayor repercusión ha tenido con 30 años de vigencia. El programa fomenta no solamente el aprendizaje y entendimiento de la cultura y costumbres del país anfitrión, sino también el sentido de comunidad entre estudiantes de diversos países.

Es importante tener en cuenta que sólo una fracción de los estudiantes de un determinado país que están en el exterior provienen realmente de una institución de educación superior en el país de origen o reciben algún tipo de apoyo de su país o institución de origen. Es decir que los “logros” en términos de exportación de estudiantes no recaen prioritariamente en un esfuerzo consciente del país de origen o de su institución.

Por otra parte se considera que atraer estudiantes extranjeros a la institución de origen es un medio de internacionalizar el campus. La presencia de estudiantes extranjeros añadirá una dimensión internacional a la educación de los estudiantes de la institución en el país de origen, a través del contacto con otras lenguas y experiencias culturales. Por ello, las instituciones deben ser conscientes de la importancia de tener unos estándares mínimos de calidad en el apoyo y los servicios que presta a los estudiantes extranjeros.

Algunas instituciones de educación superior manifiestan tener un alto interés en proveer a sus estudiantes de una experiencia de estudio en el exterior como parte de su formación y como una manera de internacionalizar su educación y así, propiciar la adquisición de habilidades y competencias que no podrían adquirir en el país de origen.

Movilidad de docentes: una alternativa poco explorada

La movilidad de docentes con propósitos investigativos, parece ser más amplia, aunque no hay estadísticas lo suficientemente confiables. Mientras la movilidad con propósitos de docencia parece requerir fuertes incentivos y apoyo por parte de la institución de origen, la movilidad para la investigación es aparentemente guiada por una fuerte motivación individual del investigador. Para algunos investigadores, en los países en vías de desarrollo, la posibilidad de realizar pasantías de investigación en universidades de países desarrollados con una fuerte base investigativa, es una opción muy atractiva de conducir investigación. Generalmente, la manera de promover la movilidad académica con fines docentes es relacionar la estadía con tareas investigativas con el fin de hacerlas más atractivas.

La movilidad docente debería ser tomada no solamente como un indicador de la internacionalización de la universidad sino también como un indicador de calidad institucional de cara a instancias de evaluación y acreditación. A diferencia de la movilidad de estudiantes presenta algunas dificultades que hacen más complejo su desarrollo en las instituciones. En algunos casos, la universidad no está preparada para reconocer los períodos de docencia en el exterior en términos de la carrera docente, asimismo, la ausencia en la institución de origen en lugar de favorecer algunas veces perjudica al docente en esa carrera pues lo inhabilita o anula para determinadas oportunidades, generando problemas para reemplazos y suplencias en los casos que dichos períodos son un poco más prolongados en el tiempo. Por otra parte, la financiación es más limitada y no existen tantos canales de difusión como

en el caso de la movilidad de estudiantes. Las diferencias en los calendarios académicos pueden ser a veces una ventaja u obstaculizar esta modalidad, así como los compromisos familiares que los docentes suelen tener y otras obligaciones laborales. Para cerrar esta lista de aspectos que restringen la presencia de esta modalidad de la internacionalización en las universidades se encuentra el idioma, que particularmente en algunos países de América Latina limita que los docentes puedan tener una experiencia de intercambio académico con universidades de lengua diferente a la de origen. Revisados estos obstáculos es importante resaltar que la movilidad docente, al igual que la de los estudiantes, es crucial tanto en lo personal como en lo profesional. El contacto con otras estructuras curriculares, lógicas organizacionales, métodos de enseñanza y aprendizaje diferentes no hacen más que impactar en el individuo y refractar en la institución de origen.

La movilidad de estudiantes, con un efecto de inserción en un medio académico, cultural y muchas veces lingüístico diferente, es complementada con la movilidad de docentes que vuelve a la institución de origen con nuevas perspectivas tanto académicas como organizativas en torno a su área del conocimiento. Han sido y son dos modalidades exploradas por la mayor parte de las instituciones de educación superior a nivel mundial. Las secciones que se desarrollan a continuación pretenden brindar elementos de reflexión sobre dos ejes (individual e institucional) que promueve la movilidad académica internacional.

Eje individual, el desarrollo de competencias

Durante las últimas décadas las demandas sociales y expectativas que se tienen de la educación superior han crecido pues se responsabiliza a sus egresados por el desarrollo económico de los países (Teichler, 2011). Se espera que además de conocer y dominar su disciplina, demuestren haber desarrollado liderazgo, la capacidad de trabajar en equipo, así como organizar y planificar actividades, creatividad, innovación y adaptabilidad (Allen y Van Der Velden, 2007). De igual manera, la responsabilidad de que los egresados desarrollen **competencias** que les permitirán incursionar exitosamente en el mundo laboral, recae en las universidades como formadoras de capital humano de alto nivel. Ahora bien, a pesar del debate en torno al término competencias en la educación superior (Carabaña Morales, 2011), hay cierto consenso sobre la idea de que el desarrollo de competencias no es un asunto exclusivamente áulico y, se generan a través de mecanismos diversos y en diferentes momentos de la vida (Teichler, 2011; Planas, 2011). Uno de los ámbitos que favore-

cen el desarrollo de determinadas competencias es la movilidad académica internacional.

Las ventajas de la movilidad internacional para los que llevan a cabo la experiencia han sido planteadas en numerosos estudios e incluyen, entre otros, un desarrollo de las habilidades interpersonales, una mejora en el desempeño académico, el dominio de un segundo idioma y el entendimiento de otras culturas, un cambio en la percepción y actitudes sobre asuntos globales y su relación con la vida local, así como un incremento en la autoconfianza, la autodeterminación, la apertura y la reducción de estereotipos culturales (Hénard, et al., 2012; Raby, 2007; Kim y Goldstein, 2005; Horn y Fry, 2013; Mutlu, et al., 2010). La movilidad internacional también contribuye al desarrollo de otras competencias tales como la resolución de problemas, la comunicación constructiva, la tolerancia a la frustración, la habilidad de expresar y entender diferentes perspectivas, el pensamiento analítico, crítico y creativo, la iniciativa, adaptabilidad, asertividad, capacidad para la toma de decisiones y la habilidad para organizar eventos (Vaičekauskas, et al., 2013).

Según el reporte de Bracht, Engel, Janson, Over, Schomburg, y Teichler sobre el valor profesional de una movilidad Erasmus, haber realizado movilidad internacional es un buen indicador para el empleador sobre las capacidades de adaptabilidad, iniciativa, habilidad de planear y asertividad del futuro empleado (2006). Los empleadores también valoran la habilidad de cooperar, de relacionarse y adaptarse a condiciones cambiantes, consideran que los estudiantes móviles poseen estas características con mayor frecuencia que los no lo son (Saarikallio-Torp y Wiers-Jenssen, 2010).

Otro de los hallazgos en el que coinciden los estudios de Crossman y Clarke (2010) así como Gu y Schweisfurth (2015), es que la movilidad internacional permite a los estudiantes adquirir diferentes tipos de conocimientos y maneras de aprender que no hubieran logrado de permanecer en casa. También la capacidad para desarrollar redes es mencionada en ambos estudios como otro de los beneficios de la movilidad. Este dato resulta particularmente relevante cuando se analizan ambos estudios, pues mientras que en el conducido por Gu y Schweisfurth son los graduados quienes lo aseveran, en el de Crossman y Clarke son los empleadores. Al conectar ambos estudios se podría afirmar que la movilidad internacional permite el desarrollo de competencias relacionadas con el pensamiento analítico, la comunicación interpersonal y aprender a aprender.

En cuanto a la competencia intercultural, la mayoría de estudios como el de Deardorff (2004) y el de Straffon (2003) coinciden en señalar que existe una relación proporcional positiva y directa entre el tiempo de estancia en el extranjero y el

grado de sensibilidad intercultural adquirido. En la estancia en el extranjero, el estudiante tiene que hacer frente a un proceso continuo de descodificación y de negociación de la otra cultura, lo que conlleva establecer comparaciones entre lo cercano y lo distante, lo similar y lo distinto. Ese tipo de ejercicio permanente permite desarrollar estrategias de adaptación al nuevo contexto y llevar a cabo un proceso de cambio y de ajuste sociocultural. Según Santacreu y Albert (2004), la estancia en el extranjero ha logrado su objetivo cuando al final de un proceso mental y de aprendizaje se pueden reconocer los estereotipos sociales y culturales como etapas hacia el camino de una perspectiva más compleja que su temporalidad e insuficiencia. Se puede confirmar que la estancia en el extranjero implica un proceso de adquisición complejo y multidimensional y, a la vez, de aplicación de conocimientos (como información relativa a esa cultura y conciencia sociolingüística), de habilidades (como la reflexión sobre las diferencias culturales y la superación de estereotipos y prejuicios) y de actitudes (como la empatía, el respeto, la aceptación de la diferencia y la adopción de costumbres de la otra cultura en la propia), que promueve el desarrollo de la competencia intercultural (Deardorff, 2009).

En cuanto al idioma, el estudio de Saarikallio-Torp y Wiers-Jenssen (2010) confirmó que casi todos los graduados que han realizado estancias internacionales utilizan algún idioma extranjero de manera semanal en sus empleos y que incluso los egresados que han realizado movilidades y trabajan en sus países de origen utilizan más los idiomas extranjeros en sus empleos que el resto de sus colegas.

Se puede concluir que hay suficiente evidencia de que quienes realizan movilidades internacionales tienen una ventaja en la transición entre la educación superior y el mundo laboral, dado que muestran un desarrollo de competencias que fueron adquiridas a partir de esa experiencia.

Eje institucional, avances en la flexibilización curricular

Habiendo revisado los aspectos individuales que la movilidad académica internacional genera en las personas que se benefician de la experiencia, el segundo eje de análisis está relacionado con la institución. Un elemento central que acompaña a los programas de movilidad es la forma que establece la universidad de origen para reconocer los períodos desarrollados y aprobados por el estudiante en la universidad de destino. El reconocimiento académico pleno es una condición básica para la movilidad de estudiantes en este contexto de internacionalización. Supone que el período de estudios en la institución de destino (incluidos los exámenes y otras formas

de evaluación) equivale efectivamente a un periodo de estudios comparable (incluidos los exámenes y otras formas de evaluación) en la institución de origen, a pesar de las posibles diferencias de contenido de los programas. El reconocimiento de los períodos de estudio debe basarse en la confianza mutua, desde el punto de vista académico, entre las instituciones asociadas. Para facilitar el reconocimiento del período de estudios realizado en la institución de destino se precisa de un alto grado de comunicación y de flexibilidad entre las instituciones asociadas. Existen múltiples alternativas para acompañar los programas de movilidad y que las experiencias puedan tener un reconocimiento (Del Bello, 2000):

a) **Currículas flexibles:** el reconocimiento de estudios se ve facilitado cuando se trata de currículas flexibles, que no obstante contener un núcleo obligatorio, permiten al estudiante armar tramos en acuerdo con los directores o tutores de carrera. En estos casos no es necesario la equivalencia entre los estudios a reconocer y aquellos que sustituirían, ya que integrarían la parte opcional de la currícula.

b) **Compatibilización de los sistemas:** consiste en la estandarización de los sistemas, mediante la generación de títulos con perfiles, competencias y alcances similares, en base a contenidos básicos comunes, procesos de enseñanza parecidos, procesos de acreditación sobre estándares comunes y fundamentalmente con exigencias mínimas de calidad.

c) **Sistemas de acreditación:** se ha reconocido internacionalmente la importancia que reviste como elemento facilitador del reconocimiento de estudios y con ello la movilidad de estudiantes, el hecho de que la institución, y especialmente los planes de estudio se hayan sometido a procesos de acreditación, por agencias reconocidas conforme a estándares de calidad comprobables. Esto genera una confiabilidad en la calidad de los estudios impartidos, facilitando un reconocimiento más o menos automático de los mismos.

d) **Mecanismo de tabla de equivalencia:** este mecanismo requiere acuerdos bilaterales o multilaterales conforme a los cuales dos o más países acuerdan confeccionar tablas de equivalencias que permitan predeterminar los tramos de estudios que se reconocerán mutuamente.

e) **Transferencia de créditos:** la necesidad de reconocer estudios cursados en otras universidades ha llevado a muchos países a poner el acento en los créditos de transferencia para permitir y facilitar la movilidad de los estudiantes entre diferentes instituciones.

El uso de créditos es la forma en la focalizaremos este análisis por estar extendida en diferentes contextos y contar con una amplia aceptación a escala global. El

interés por los créditos académicos y su aplicación en la educación superior data desde finales del siglo XIX, en que se implantó el sistema de hora-crédito en la Universidad de Harvard. El tema ha cobrado en los últimos años una gran importancia, derivada de la experiencia europea desarrollada desde finales de la década de los ochenta con el Programa ERASMUS y, fundamentalmente a partir de la Declaración de Bolonia (1999), que estableció los principios y compromisos básicos para orientar ese proceso de conformación del espacio europeo de educación superior, y entre cuyos pilares se encuentra la adopción del ECTS por parte de los países signatarios.

Desde esta perspectiva, el sistema de créditos académicos intenta proporcionar mayor transparencia y conexión entre los distintos sistemas educativos. Aunque resulta difícil definir con precisión la naturaleza de este sistema, se podría decir que reúne las siguientes características:

- Es aplicable a todos los sectores de la educación superior y capaz de articularse con otros niveles educativos.
- Contempla todas las formas y modalidades de aprendizaje.
- Aborda todos los sistemas de educación y reconoce las múltiples salidas (licenciatura/master/doctorado).
- Permite la transferencia con otros esquemas educativos de otras regiones.
- Fomenta la movilidad de los estudiantes y de sus titulaciones; entre instituciones del mismo país y con instituciones de otros países.
- Facilita el aprendizaje centrado en el estudiante.
- Respeta la autonomía académica nacional e institucional, y por tanto no invade sus facultades (sus competencias), ya que puede ser enteramente compatible con los sistemas educativos existentes.

Desde esta perspectiva, los créditos sólo describen el trabajo del estudiante en términos del tiempo empleado para completar un curso o una parte del curso. Esto representa un enfoque de la enseñanza y educación que sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo.

Los créditos académicos sólo miden el trabajo del estudiante, no miden la calidad del rendimiento, ni el contenido o el nivel. Estos elementos se describen de otras maneras. El trabajo desarrollado por el estudiante, en cualquier actividad de aprendizaje reglada y completada, puede expresarse en créditos y reflejarse en el expediente del estudiante. Sin embargo, los créditos sólo serán aplicables, al obtener una titulación reconocida, cuando constituyan una parte aprobada de un programa de estudio.

Como los créditos expresan el trabajo del estudiante medido en función del tiempo, permiten a las instituciones de educación superior planificar mejor sus programas de titulaciones, para poder lograr los resultados previstos en el tiempo marcado para la duración de los mismos. Los créditos proporcionan también un sistema adecuado para hacer un seguimiento de los resultados y mejorar la eficacia de la enseñanza/aprendizaje. Permiten también una mayor movilidad de estudiantes y profesores, al proporcionar un recurso común, transparencia sobre los contenidos y peso del material del curso, e información sobre los métodos de evaluación.

A pesar de no existir en América Latina un sistema común, muchas instituciones están trabajando en la adopción de un sistema de créditos, teniendo en cuenta el tiempo del estudiante, el volumen de trabajo requerido para alcanzar determinadas competencias, así como lograr una distribución ponderada y realista de las actividades de aprendizaje en el currículo, para evitar prolongaciones innecesarias de las titulaciones o repeticiones.

Argentina desde 2016 cuenta con una propuesta de sistema de créditos (Resolución 1870 - E/2016 del Ministerio de Educación y Deportes). En sus considerandos, se establece que en atención a los procesos de internacionalización y las experiencias alcanzadas por las instituciones de educación superior argentinas, resulta conveniente extender el tratamiento de reconocimiento que el sistema nacional otorga a estudios realizados en otros países, conforme lo establecido en convenios bilaterales o acuerdos suscritos por las propias instituciones educativas, debiendo resguardar en todo momento la calidad educativa. En este sentido, se crea el **Sistema Nacional de Reconocimiento Académico de Educación Superior**. La unidad de medida en base a la cual se efectuará el reconocimiento académico de trayectos de formación de los estudiantes será la unidad de “Reconocimiento de Trayecto Formativo” (RTF). La unidad RTF estima en horas el tiempo de trabajo total del estudiante para el cumplimiento de los requisitos de aprobación establecido en el plan de estudios correspondiente. Con el objeto de estimar una pauta orientadora común en el marco del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico de Educación superior en consonancia con las experiencias internacionales vigentes se considera que, como regla general, un año académico equivale a 60 unidades de RTF y que cada unidad de RTF, en función de la legislación vigente, representa entre 27 y 30 horas de dedicación total del estudiante.

De esta forma, existe consenso en cuanto a la necesidad de tener en cuenta el tiempo del estudiante a la hora de planificar los programas, ya que el proceso de aprendizaje no se restringe a los tiempos de las actividades académicas presenciales. Un sistema de créditos es, simplemente, un sistema que facilita la valoración y com-

paración de los resultados del aprendizaje en el contexto de distintas titulaciones, programas y entornos de aprendizaje. Proporciona un método homologado para comparar el aprendizaje entre los distintos programas académicos, sectores, regiones y países. La necesidad del aprendizaje permanente, unida al acelerado ritmo de los cambios educativos provocados por la globalización, torna imprescindible la construcción de puentes, que conecten los distintos sistemas de educación superior. El uso de un lenguaje compartido proporciona la herramienta necesaria para facilitar este proceso y lo vuelve mucho más flexible.

Algunas conclusiones

El incremento e importancia que ha cobrado la movilidad académica en los últimos años responde a una amplia variedad de factores, que van desde la búsqueda de una experiencia de calidad, el valor de dicha experiencia en el mercado laboral, el atractivo de la cultura de la sociedad en la que se llevará a cabo el intercambio, así como la práctica de otros idiomas y costumbres. Más allá de las razones que pueden llevar a las personas a movilizarse están las ventajas que resultan de apoyar estas acciones y que se resumen de la siguiente manera:

- Constituye un espacio de contactos y alianzas generadores de oportunidades.
- Multiplica las opciones de estudio y genera ciclos de intercambio académico.
- Favorece la integración regional, nacional e internacional.
- Propicia la construcción de redes académicas, compartiendo fortalezas con el objetivo de coadyuvar al fortalecimiento institucional.
- Contribuye con el desarrollo de un perfil de estudiantes y académicos que responda a las necesidades de la región y del país, buscando la excelencia profesional y educativa.
- Para los estudiantes de los países periféricos, representa el reforzamiento de su perfil profesional con el objetivo de mejorar sus posibilidades de inserción laboral.
- Los estudiantes de los países desarrollados tienen la oportunidad de ampliar su visión del mundo, integrando nuevos valores y experiencias que contribuyan con su desarrollo integral.
- Propicia el desarrollo de servicios asociados a la movilidad: oficina de relaciones internacionales, asociaciones de estudiantes, etc.

- Facilita la adquisición y práctica de lenguas extranjeras.
- Promueve un aumento en la calidad de los recursos humanos de las instituciones de educación superior participantes y de las instituciones mismas como organizaciones y universidades (calidad, pertinencia, equidad, accesibilidad).
 - Impulsa la cooperación entre instituciones de educación superior para optimizar los recursos con los que cuentan (programas de estudios, infraestructura y recursos humanos calificados).
 - Incentiva la participación de alumnos y profesores en proyectos multidisciplinarios.
 - Propicia el intercambio de material didáctico, de información y experiencias sobre métodos pedagógicos innovadores.
 - Incrementa el uso de tecnologías de información y comunicación.
 - Facilita compartir recursos bibliográficos, laboratorios y reservorios, a través de medios electrónicos.
 - Contribuye con la internacionalización del currículum y la educación transnacional.

A modo de conclusión, podemos reafirmar que tanto la movilidad de estudiantes como la de docentes presentan ventajas significativas a nivel individual, en cuanto a las competencias desarrolladas a partir de la experiencia, así como a nivel institucional, donde se ponen en funcionamiento mecanismos más flexibles para dar respuesta al desafío de la internacionalización.

Bibliografía:

- Allen, J. y Van Der Velden, R. ed.** (2007). The flexible professional in the Knowledge Society: General results of the Reflex project. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour market.
- Altbach, P. and Bassett, R.** (2004). The brain trade. Foreign Policy, September – October. Pp. 30-31.
- Bennett, R. y Kane, S.** (2011). Internationalization of U.K. University Business Schools: A Survey of Current Practice. Journal of Studies in International Education, pp. 351–373.
- Bracht, O. y otros** (2006). The Professional Value of ERASMUS Mobility, Kassel: International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel).

- Carabaña Morales, J.**, 2011. Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón*, I(63), pp. 15-31.
- Consejo de Rectores de Universidades Chilenas – CRUCH (2007). *Guía Práctica para la Instalación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles (SCT-Chile)*. MECESUP. Santiago de Chile.
- Crossman, J. E. y Clarke, M.** (2010). International experience and graduate employability: stakeholder perceptions on the connection. *Higher Education*, Volumen 59, pp. 599-613.
- Deardorff, D. K., Pysarchik, D., & Yun, Z.** (2009). Towards effective international learning assessment: Principles, design and implementation. En H. de Wit (Ed.), *Measuring Success in the Internationalization of Higher Education* (pp. 1-8). Amsterdam, Netherlands: EAIE.
- Deardorff, D.K.** (2004). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States North Carolina State University (Informe de investigación). Recuperado de <http://www.lib.ncsu.edu/theses/available/etd-06162004000223/unrestricted/etd.pdf>
- Del Bello, J.C. y Mundet, E.** (2000) Alternativas para facilitar la movilidad de estudiantes, egresados y docentes en el sistema universitario de América Latina. Documento preparado para la Reunión sobre “Opciones estratégicas para la reforma académica y la movilidad en América Latina”. Florianópolis, Brasil 24 y 25 de agosto de 2000.
- De Wit, H., I. Jaramillo, J. Gacel-Avila y J. Knight** eds. (2005). *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Banco Mundial. Mayol Ediciones. Colombia.
- Enders, J. and E. de Weert** (2004), “Science, Training and Career”, *Higher Education Policy*, Vol. 17, No. 2, pp. 129-133.
- European Commission (2015). *ECTS User Guide 2015*. [En línea] Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/2015/ects-users-guide_en.pdf [Consulta: 01/03/2017].
- Gu, Q. y Schweisfurth, M.** (2015). Transnational connections, competences and identities: experiences of Chinese international students after their return ‘home’. *British Educational Research Journal*.
- Hénard, F., Diamond, L. y Roseveare, D.** (2012). *Approaches to internationalisation and their implications for strategic management and institutional practice*, s.l.: OECD.
- Horn, A. S. y Fry, G. W.** (2013). Promoting global citizenship through study abroad: the influence of program destination, type, and duration on the propensity for development volunteerism. *Voluntas*, Volumen 24, pp. 1159-1179.

- Kim, R. I. y Goldstein, S. B.** (2005). Intercultural attitudes predict favorable study abroad expectations of U.S. college students. *Journal of Studies in International Education*, pp. 265-278.
- Knight J. y H. de Wit**, eds. (1997). *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific countries*. Amsterdam: Asociación Europea para la Educación Internacional.
- Knight, J.** (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalisation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mutlu, S., Alacahan, O. y Erdil, M.** (2010). Comparison of the personal and cultural change taking place between EU Erasmus students and Turkish Erasmus students (within the sample of Adam Mickiewicz University in city of Poznan, Poland). *Eurasian Journal of Anthropology*, 1(1), pp. 33-43.
- OCDE (2008). *Panorama de la educación 2013. Indicadores de la OCDE*. [En línea] Disponible en: www.oecd-ilibrary.org [Consulta: 01/03/2017].
- OCDE (2013). *Panorama de la educación 2013. Indicadores de la OCDE*. Ed. Santillana. [En línea] Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf> [Consulta: 01/03/2017].
- OCDE (2015) *Panorama de la educación 2013. Indicadores de la OCDE*. Ed. Santillana. [En línea] Disponible en: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9615034e.pdf?expires=1490892348&id=id&accname=guest&checksum=83847BoE63EB38729675227D48BB47EB> [Consulta: 01/03/2017].
- OECD (2016) *Education at a Glance. OECD Indicators*.
- Planas, J.** (2011). La relación entre educación y empleo en Europa. *Papers*, 96(4), pp. 1047-1073.
- Raby, R. L.** (2007). Internationalizing the curriculum: On -and off- campus strategies. En: *New directions for community colleges*. s.l.:s.n., pp. 57-66. 150.
- Rodrigues, M.** (2012). *Determinants and Impacts of Student Mobility: A Literature Review*, Italy: Publications Office of the European Union.
- Saarikallio-Torp, M. y Wiers-Jenssen, J.** ed. (2010). *Nordic students abroad. Student mobility patterns, student support systems and labour market outcomes*. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Sebastián, J.** (2003). *Cooperación e Internacionalización de las Universidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Straffon, D. A.** (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 487-501.

- Teichler, U.** (2003). Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems. *Journal of Studies in International Education*, pp. 312-341.
- Teichler, U.** (2011). Bologna - Motor or stumbling block for the mobility and employability of graduates?. En: *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe Key Results of the Bologna Process*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 3-41.
- UNESCO UIS (2014). UNESCO UIS. [En línea] Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx> [Consulta: 01/03/2017].
- Vaicekauskas, T., Douba, K. y Kumpikaite-Valiuniene, V.** (2013). The role of international mobility in students core competence development. *Economics and Management*, pp. 847-856.
- Wiers-Jenssen, J.** (2008). Does Higer Education Attained Abroad Lead to International Jobs? *Journal of Studies in International Education*, pp. 101-130.

La movilidad estudiantil como herramienta de internacionalización: experiencia de la Universidad Nacional de Quilmes a lo largo de 10 años de gestión

ÁNGELES ALEJANDRA VÁZQUEZ JIMÉNEZ

angeles_vj@hotmail.com

Universidad Nacional de Quilmes

Introducción

El presente trabajo se propone analizar la evolución de las actividades de movilidad estudiantil implementadas en la Universidad Nacional de Quilmes durante el periodo comprendido entre los años 2006- 2016.

Estas actividades comprenden la promoción de convenios bilaterales y multilaterales con universidades extranjeras, la implementación creciente de programas de movilidad estudiantil, la concreción de plazas de movilidad entrante y saliente, el reconocimiento de estudios, el otorgamiento de becas de ayuda económica, entre otras cosas.

La pertinencia de este análisis se desprende del rol que asume la movilidad estudiantil frente a las exigencias que efectúa la “sociedad del conocimiento” sobre el actual sistema de educación superior. En pocas palabras, la necesidad de formar ciudadanos y recursos humanos preparados para vivir en un mundo global.

Como explica Julio Theiler, “la educación superior ya no se puede concebir solamente a partir de situaciones y criterios nacionales. (...) La creciente mundialidad de los problemas, caracterizada por la extrema complejidad de las situaciones, hace que la cooperación interuniversitaria interese a todos”¹

Este proceso de mundialización se vio acompañado por la expansión de las comunicaciones, la difusión de información a escala mundial y la revolución informática. La reunión de estos elementos dio como resultado la capacidad de transmitir un gran cúmulo de información a bajo costo. Las barreras que imponían las distancias se fueron desdibujando progresivamente.

1 “Programas de Movilidad Internacional: su organización y las buenas practicas para su gestión y administración”, Theiler Julio (compilador), Universidad Nacional del Litoral, 2009, Pág. 5

Al mismo tiempo, el conocimiento adquirió una importancia cada vez mayor. El acrecentamiento de economías competitivas instó el desarrollo de nuevas competencias y calificaciones capaces de maniobrar y perfeccionar las últimas innovaciones tecnológicas.

Las instituciones de educación superior debieron adecuarse a las exigencias que impartía este nuevo entorno global. Por un lado, incorporaron nuevos conocimientos a sus mallas curriculares y por otro, conformaron redes de trabajo conjunto con el objetivo de intercambiar estos conocimientos entre sí.

En este contexto, la definición de una política de internacionalización académica resultó elemental.

En procura de responder a estas demandas la Universidad Nacional de Quilmes ha definido políticas y estrategias de internacionalización con énfasis en la movilidad académica. En el caso que aquí nos convoca analizaremos las actividades de movilidad estudiantil desarrolladas a lo largo de los últimos diez años, sin perder de vista que la movilidad es una entre otras tantas actividades de internacionalización. No es única, no es exclusiva, pero su aporte resulta por demás significativo.

Breve historia de la Universidad Nacional de Quilmes

La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) es una universidad pública creada en octubre de 1989, con sede en el partido de Quilmes, zona sur del Gran Buenos Aires.

La UNQ forma parte del sistema público de educación superior de la República Argentina, conformado por 53 universidades nacionales distribuidas a lo largo del territorio nacional. Este sistema de educación superior presenta características particulares que lo distinguen de otros sistemas de educación en el mundo.

Sus principales postulados se expresan en la gratuidad de los estudios superiores, el cogobierno de docentes y estudiantes, la autonomía universitaria, el ingreso irrestricto, la extensión universitaria, el compromiso social de la universidad, entre otros.

Este sistema universitario entiende a la educación como bien público y como un derecho humano que debe ser garantizado por el Estado. De esta manera, apuesta la conformación de un sistema universitario democrático en línea con las premisas de la Reforma Universitaria del año 1918.

Bajo estas consignas, la Universidad Nacional de Quilmes abrió su primer ciclo lectivo. En el año 1991 se dictaron las primeras clases para tan solo 1.000 estudian-

tes. Desde entonces, la Universidad ha extendido sus servicios educativos a los partidos de Quilmes, Berazategui, Florencio Varela y Avellaneda, entre otros.

El edificio de la Universidad fue construido sobre terrenos donados por la antigua empresa textil “Fabrill Financiera”.

En la década de los 80 la fábrica cesó sus actividades productivas. A partir de entonces se inició el reciclaje de la planta para la edificación del establecimiento universitario. Las aulas, las oficinas docentes y las oficinas del personal administrativo fueron construidas en los antiguos galpones fabriles, muchos de los cuales conservan su fachada.

Con el correr de los años se promovió un importante crecimiento edilicio que dio como resultado la construcción de nuevos espacios, salas de reunión, aulas, laboratorios, oficinas y departamentos académicos.

El crecimiento de los espacios físicos iba acompañando otro crecimiento: el institucional-académico. El incremento progresivo de estudiantes matriculados, del cuerpo docente, del plantel administrativo y de servicios y la apertura de nuevas carreras demandaba la construcción de nuevos espacios.

Al mismo tiempo, este crecimiento institucional demandaba el diseño de una estructura académica que concentrara las áreas de conocimiento. Esta estructura asumió una distribución departamental de las disciplinas. Desde entonces, los docentes e investigadores de la universidad integran los Departamento de Ciencias Sociales, de Ciencia y Tecnología, de Economía y Administración y la Escuela Universitaria de Artes.

Finalmente, la continua ampliación de la universidad tuvo un impacto positivo sobre el desarrollo de la modalidad de educación a distancia, a través del Programa Universidad Virtual Quilmes. Este Programa significó la incursión de la universidad pública en Internet. En el año 1999 la universidad inauguraba su primera aula virtual.

A lo largo de los últimos 28 años la cantidad de estudiantes matriculados aumentó considerablemente. En el día de hoy ambas modalidades registran cerca de 12.000/13.000 estudiantes cada una.

Inicio de las actividades de internacionalización

La internacionalización de la educación superior, entendida como “el proceso de desarrollo e implementación de políticas y programas para integrar las dimensiones internacional, intercultural y global en los propósitos y funciones de educa-

ción superior” (Knight, 2003), se fue incorporando progresivamente a los objetivos políticos y académicos de la Universidad Nacional de Quilmes.

Esta incorporación paulatina de la perspectiva internacional fue definiendo estrategias orientadas a participar en el proceso de internacionalización latinoamericano y mundial.

Las primeras vinculaciones internacionales se desarrollaron de la mano de docentes que establecían redes de trabajo y actividades de investigación con colegas extranjeros.

Posteriormente, la suscripción de un Convenio Bilateral con la Universidad Oberta de Catalunya (UOC) permitió la creación de la plataforma virtual de la Universidad Virtual de Quilmes. La UOC acreditaba vasta experiencia en el desarrollo de medios virtuales de enseñanza.

Seguido a ello se iniciaron las primeras actividades de movilidad estudiantil. Estas últimas se implementaron a partir del Programa Intercampus, llevado a cabo por la Secretaria de Extensión Universitaria.

Sumado a ello, en el año 1995 la Universidad Nacional de Quilmes se incorporó al Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino – CINDA-. La vinculación entre las instituciones participantes permitió a la UNQ estrechar los vínculos con universidades latinoamericanas, españolas e italianas.

Sin embargo, la puesta en práctica de estas actividades no implicaba la consolidación de una estrategia de internacionalización institucional con metas y objetivos definidos. Resultaba cada vez más inminente la necesidad de enmarcar este tipo de actividades dentro de una política sistemática capaz de coordinar estrategias de proyección internacional hacia la región y hacia el mundo.

El año 2004 fue un año clave en este sentido. Por un lado, las decisiones políticas intra-institucionales valoraron la incorporación de la perspectiva internacional a las diversas actividades académicas de la Universidad, y por otro, un acontecimiento extra-institucional acompañó este proceso: la creación del Programa de Promoción de la Universidad Argentina de la Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. La puesta en práctica de este programa implicó una importante fuente de financiamiento para las actividades de internacionalización universitaria.

La concurrencia de ambos procesos dio impulso a una nueva etapa de cooperación académica de la Universidad Nacional de Quilmes.

En primer lugar, se creó (en el año 2005) la “Dirección General de Relaciones Institucionales” (DGRI). La incorporación de esta unidad de gestión a la estructura orgánica de la Universidad implicó dos cuestiones. Por un lado, la importancia

asignada por las autoridades al desarrollo de la política de internacionalización, y por otro, la decisión de concentrar en un área específica la gestión de las actividades internacionales. Sin embargo, esta incorporación no implicaba el adueñamiento de proceso internacional por parte de la DGRI, sino que por, por el contrario, se establecía como unidad de soporte, apoyo y gestión para los diferentes Departamentos académicos.

A partir de entonces, la Dirección General de Relaciones Institucionales definió su agenda de actividades, cuyas principales tareas consistieron en la participación en redes nacionales, regionales e internacionales -CINDA, Universia, Columbus, RUNCOB RedCIUN-, el estímulo de la movilidad de docentes y estudiantes, la suscripción de Convenios Bilaterales, la participación en proyectos promovidos por la Secretaría de Políticas Universitarias, entre otras cosas.

La participación en estos proyectos favoreció el flujo de recursos económicos para fortalecer las actividades de cooperación internacional. En el año 2006 se aprobó la “I Convocatoria del Programa de Promoción y Mejoramiento de la Universidad Argentina para el desarrollo de las Áreas de Relaciones Institucionales”. Al año siguiente se ejecutaron los primeros proyectos.

Tras la primera ejecución se concretó uno de los mayores logros en UNQ: la creación del Programa de Movilidad Estudiantil de la Universidad Nacional de Quilmes- PROMOVES-.

Con motivo de sentar sus bases y condiciones, en noviembre de 2007 se elaboró el “Reglamento del Programa de Movilidad Estudiantil de la Universidad Nacional de Quilmes”, aprobado mediante Resolución del Consejo Superior N° 355/07.

La recepción de recursos provenientes del Programa de Promoción de la Universidad Argentina favoreció la concreción de las primeras plazas de movilidad estudiantil hacia universidades colombianas, peruanas y españolas. Al mismo tiempo, permitió brindar ayudas económicas para recibir los primeros tres estudiantes provenientes de la Universidad del Norte, Colombia.

Ahora bien, más allá de la instrumentación de recursos financieros las nuevas actividades de movilidad estudiantil demandaron la creación de mecanismos burocrático-administrativos capaces de dar curso a las necesidades que planteaban los estudiantes extranjeros.

En este sentido, se promovió una activa política institucional destinada a fortalecer el Programa de Movilidad UNQ, dotándolo de los mecanismos necesarios para su funcionamiento. Se diseñaron “formularios de postulación”, se confeccionó un formato de convocatorias semestrales, un procedimiento de difusión, un sistema de

evaluación de candidaturas, un mecanismo de otorgamiento de ayudas económicas, etc.

Un procedimiento similar se suscitó al momento de resolver las necesidades que surgían de la recepción de estudiantes de intercambio. Se diseñó un “Formulario de Aplicación” específico para estudiantes extranjeros, un formato de “Carta de Aceptación”, una Reunión de Bienvenida de Estudiantes Internacionales, un circuito administrativo de inscripción a materias, un sistema de acreditación de calificaciones, entre otras cosas.

El desempeño adecuado de dichas actividades fue posible gracias a la colaboración de diferentes áreas de gestión administrativa y académica de la UNQ. Para ello, se mantuvieron reuniones con autoridades, directores de carreras, docentes, directores de departamentos, investigadores, entre otros.

De esta manera, la UNQ fue desarrollando y consolidando un programa de movilidad absolutamente novedoso.

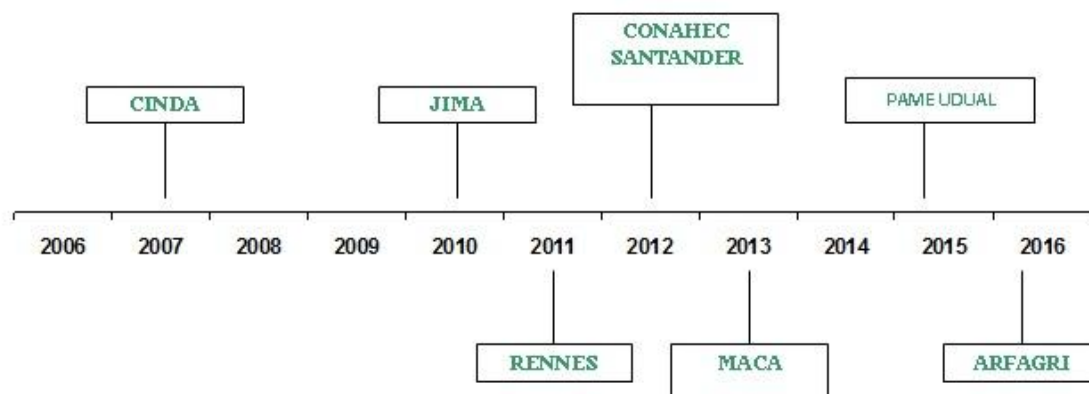
Intercambio de estudiantes

En el año 2007 la Dirección General de Relaciones Institucionales definió su estructura orgánica interna. A partir de entonces se creó la División de Movilidad de Estudiantes de Grado, asumiendo la gestión de los diferentes programas de intercambio estudiantil.

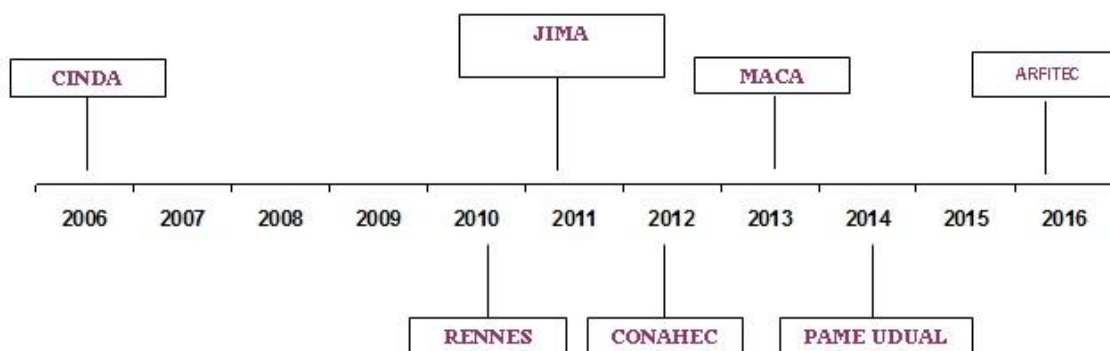
Los primeros movimientos de estudiantes se concretaron entre los años 2006 y 2007. Estas movilizaciones fueron posibles gracias a la instrumentación de Convenios Bilaterales y a la incorporación de la UNQ al Programa de Movilidad de Estudiantes CINDA.

A partir de entonces se fueron sumando nuevos programas de movilidad que fortalecieron el intercambio de estudiantes.

Movilidad Saliente: programas de movilidad estudiantil



Movilidad Entrante: programas de movilidad estudiantil



Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino (CINDA)

El Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino (CINDA) es una institución académica internacional fundada en noviembre del año 1971. Sus miembros originarios fueron la Universidad de Los Andes, la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su objetivo principal es promover la vinculación de las instituciones miembros, canalizando su participación en el proceso de integración regional.

A partir del año 1977 diversas universidades latinoamericanas mostraron interés en las actividades que desarrollaba el Centro. Desde entonces la expansión del número de instituciones miembro fue considerable. Veinte años después CINDA

incorporo la participación de las primeras universidades italianas y españolas. En la actualidad integran el Centro más de 40 universidades de Latinoamérica y Europa.

La UNQ sumo su participación a partir del el año 1995. La aceptación de su membresía significo una de las primeras experiencias de integración en redes académicas internacionales.

Esta primera experiencia dio como resultado la adquisición paulatina de una amplia experiencia de trabajo internacional, enriquecido por la dinámica de trabajo en redes y la posibilidad de compartir dificultades, desafíos y aciertos con universidades pares.

En el año 2003 se inauguro el “Programa de Movilidad Estudiantil CINDA” con el objetivo de estimular los intercambios de estudiantes entre las instituciones miembros.

En el marco de este Programa, la Universidad Nacional de Quilmes inicio su primera experiencia de movilidad de estudiantes de grado.

La participación en el Programa de Movilidad CINDA no implicaba una obligación económico-financiera por parte de las universidades al momento de recibir o enviar estudiantes al extranjero.

Sin embargo, a partir de año 2007, Dirección General de Relaciones Institucionales tomo la determinación de otorgar becas de ayuda económica para estudiantes provenientes de la Universidad del Norte, la Pontificia Universidad Católica de Perú, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad de San Pablo. La mayoría de estas becas fueron destinadas a colaborar con gastos de alojamiento.

Al mismo tiempo, la DGRI determino el otorgamiento de las primeras ayudas económicas para estudiantes regulares de la UNQ.

En el marco de estas gestiones la UNQ recibió sus primeros 3 (tres) estudiantes extranjeros, provenientes de la Universidad del Norte –Colombia-. Estas primeras movilidades originaron vinculaciones interinstitucionales que se perpetuarían por más de 10 años y que hoy en día encuentran continuidad.

Con el correr de los años se fue incrementando la cantidad de estudiantes movi-
lizados y las universidades de procedencia. Desde el año 2007 y hasta mediados del año 2010 CINDA fue el único Programa de Movilidad a través del cual se articulaba el flujo saliente de estudiantes al extranjero. Lo acompañaba la escasa instrumentación de algunas movilidades a través de Convenios Bilaterales.

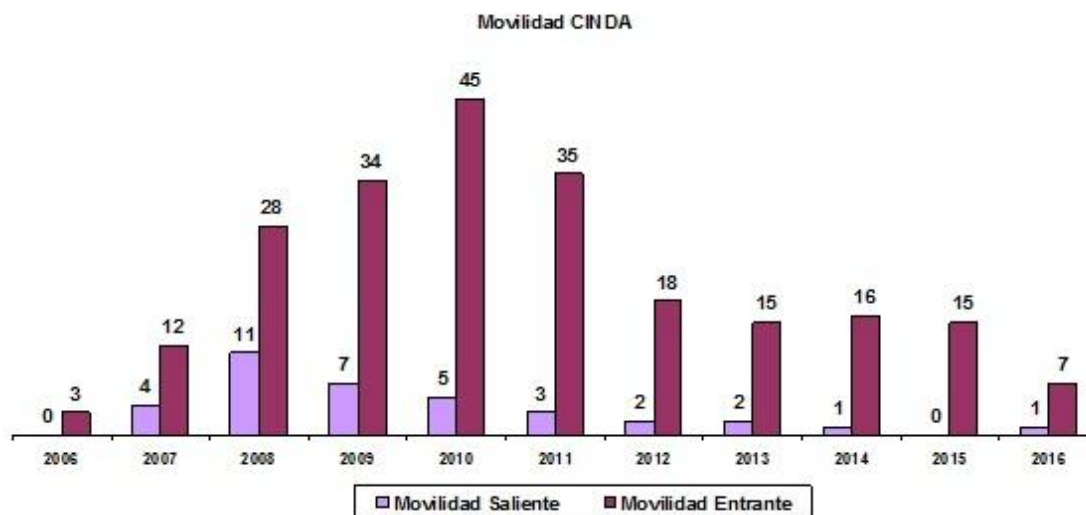
Entre esos años se han movilizado a través de CINDA más de 27 estudiantes con destino a Brasil, Perú, Colombia, España, México, Bolivia y Chile.

En materia de movilidad receptiva la situación fue similar. Entre los años 2006 y 2010 el flujo entrante de estudiantes se formalizó a través del Programa CINDA. Entre esos años se han movilizado más de 122 estudiantes provenientes de universidades latinoamericanas. Se registran además pocos casos de movilizaciones mediadas por Convenios Bilaterales.

La experiencia de participación en CINDA ofrece un claro ejemplo de la incuestionable importancia que reviste la participación en redes de universidades internacionales. Los resultados, en este caso, implicaron el impulso de las primeras actividades de movilidad estudiantil y el crecimiento progresivo de las mismas a lo largo de los años.

A medida que pasaba el tiempo la UNQ pasó a integrar nuevos Programas de Movilidad, especialmente a partir de los años 2010 y 2011. La diversificación de Programas implicó una movilidad cada vez más variada en términos de países de destino, becas de ayuda económica, modalidad de intercambios, entre otras cosas. Esta amplitud no implicó el cese de actividades a través de CINDA, aunque impactó sobre la cantidad de estudiantes movilizadas.

En fin, es posible afirmar que en el transcurso de los últimos 10 años el Programa de Movilidad de Estudiantes CINDA ofreció el marco de referencia para la gestión de 36 movilizaciones salientes, representando un 20,00 % del total, y 228 movilizaciones entrantes, significando un 31,93% del total.



Contactos Bilaterales

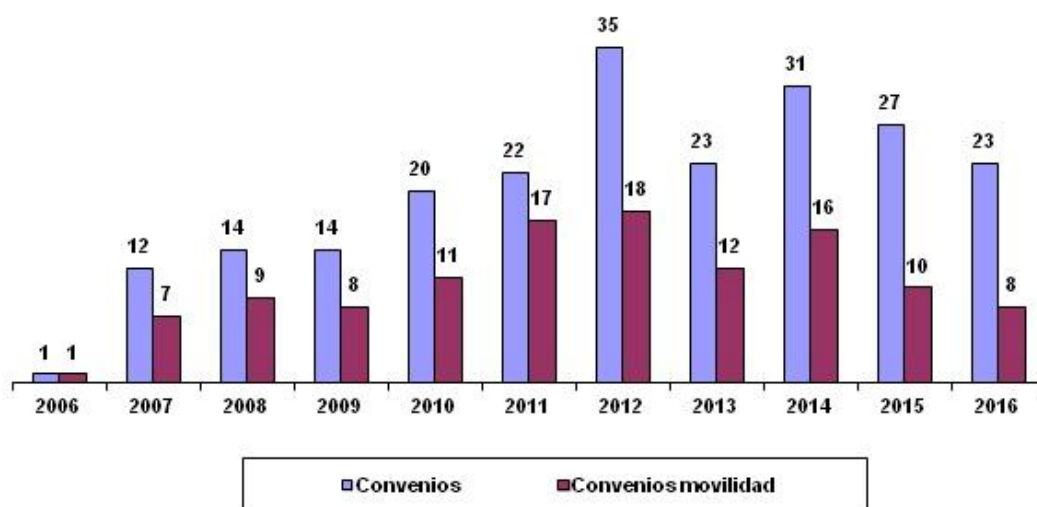
La Dirección General de Relaciones Institucionales participó en la gestión administrativa de numerosos Convenios Bilaterales desde el año 2007 en adelante.

Entre los años 2006 y 2016 la Universidad procedió a la firma de un total de 222 Convenios Bilaterales con universidades Latinoamericanas, Europeas y de Medio Oriente. El 52,7% de estos convenios constituyen un marco normativo para la movilidad estudiantil y son utilizados de manera habitual para ejecutar plazas de movilidad. El resto está destinado a regular actividades generales de cooperación académica. Estos últimos no se utilizan frecuentemente para ejecutar movilizaciones.

Es posible observar que los intercambios realizados sobre la base de Convenios Bilaterales resultaron significativos, incrementándose especialmente a partir del año 2011.

Teniendo en cuenta que la mayoría de los Convenios no establecían obligaciones económicas respecto a la financiación de las movilizaciones, la Universidad Nacional de Quilmes tomó la decisión de conceder ayudas económicas especialmente destinadas a estudiantes de la UNQ que se movilizaran a través de estos acuerdos.

Entre el año 2007 y 2016 se registró un total de 41 movilizaciones salientes, es decir un 22,77% del total. Asimismo se computaron 332 movilizaciones entrantes, representando estas últimas un 46,57 % del total.



Programa JIMA

A partir del año 2010 la Universidad Nacional de Quilmes se incorporó al Programa Jóvenes de Intercambio México-Argentina (JIMA).

El Programa se inició en el año 2005 a partir de un Convenio firmado entre la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) – México-, y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) –Argentina-.

En la actualidad integran JIMA más de 28 universidades argentinas y 32 mexicanas.

El objetivo del Programa es estimular el intercambio de estudiantes de grado entre universidades de mexicanas y argentinas.

Para ello, las universidades anfitrionas se comprometen a otorgar una beca completa de manutención y alojamiento a los estudiantes que acogen por el término de un semestre académico. Este esquema de financiamiento es de carácter recíproco entre las instituciones participantes. Por su parte, la universidad de origen puede brindar ayudas económicas destinadas a colaborar con los pasajes aéreos de sus propios estudiantes.

La amplia cobertura económica que ofrece este programa ha tenido un impacto positivo sobre la población estudiantil de la UNQ, resolviendo algunas de las limitaciones económicas que enfrentaba la mayoría de los estudiantes al momento de realizar un intercambio.

En el año 2010 la UNQ envió sus primeros dos estudiantes a México. Un año después recibió sus primeros dos estudiantes mexicanos.

Con el correr de los últimos 10 años, la UNQ ha ejecutado a través del Programa JIMA un total de 20 movilizaciones salientes y 16 movilizaciones entrantes. Esto significó un 10,98% del total de movilizaciones salientes y un 2,24 de las entrantes.

Es notable el acercamiento entre movilidad saliente y entrante -con algunas salvedades- en comparación de otros Programas de Movilidad. El compromiso de reciprocidad financiera que asumen las instituciones participantes colabora con este equilibrio.



Programa de movilidad con el Instituto de Estudios Políticos de Rennes, Francia

Desde el año 2010 la Universidad Nacional de Quilmes ha establecido un Programa de Movilidad Bilateral con el Instituto de Estudios Políticos de Rennes, Francia.

Este Programa se origina a partir de un Convenio Bilateral suscrito entre ambas instituciones, mediado por una docente perteneciente al Departamento de Ciencias Sociales de la UNQ.

Las movilizaciones que contempla el Programa implican la acogida de 3 (tres) estudiantes franceses en la Universidad Nacional de Quilmes por el término de un año académico y el envío de 1 (un) estudiante de la carrera Licenciatura en Ciencias Sociales de la UNQ al Instituto de Estudios Políticos de Rennes por el mismo período de tiempo.

Respecto a la movilidad saliente la Universidad Nacional de Quilmes otorga una beca de ayuda económica anual para financiar la totalidad del pasaje aéreo en el trayecto Argentina-Francia. Además, el Instituto de Estudios Políticos de Rennes asigna al estudiante de la UNQ una beca de manutención mensual por un importe total de 420 euros aproximadamente.

Entre el año 2013 y 2016 la UNQ ha enviado un total de 5 estudiantes a Francia y ha recibido 20 estudiantes provenientes del Instituto.

Programa Becas Iberoamericanas Santander Río

En el año 2011 la Universidad Nacional de Quilmes comenzó a participar del Programa Becas Iberoamericanas Santander Río.

Este Programa es operado por el Banco Santander Río desde el año 2010 y consta de la asignación anual de 5 becas de movilidad internacional, dotadas de una ayuda financiera de 3.000 euros cada una.

Integran el Programa universidades pertenecientes a 10 países, entre ellos Argentina, Brasil, España, Chile, Colombia, México, Perú, Portugal, Puerto Rico y Uruguay.

Tiene como objetivo la promoción del intercambio de estudiantes para fortalecer y desarrollar el Espacio Iberoamericano del Conocimiento.

La incorporación a este Programa de Movilidad significó la posibilidad de ampliar el flujo de movilizaciones salientes con destino a España. Hasta el momento se

habían concretado escasas plazas de movilidad en este destino, especialmente a través de Convenios Bilaterales con la Universidad Rey Juan Carlos y la Universidad Politécnica de Valencia.

En el año 2011 la UNQ recibe sus primeros 2 (dos) estudiantes a través del Programa Becas Iberoamericanas Santander Río.

Asimismo, en el año 2012 la UNQ envía sus primeros 5 (cinco) estudiantes a universidades de Madrid, Barcelona y Málaga.

A lo largo de los últimos años, entre 2011 y 2016, la Universidad Nacional de Quilmes envió un 21,97% de sus estudiantes hacia universidades españolas y recibió un total de 0,28% del mismo destino.

Los resultados de la implementación del Programa Santander Río son significativos. Es destacable la notable disparidad entre el número de movilizaciones salientes y entrantes, inclinándose a favor del flujo saliente. La tendencia hacia este desequilibrio solo se observa en este Programa. Es un rasgo distintivo y sumamente beneficioso, teniendo en cuenta que la UNQ encuentra serias dificultades para equilibrar el flujo saliente de estudiantes respecto al ingreso masivo de alumnos extranjeros



Consortium for North American Higher Education Collaboration - CONAHEC

El Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte es una red de universidades compuesta inicialmente por instituciones de educación superior localizadas en Canadá, Estados Unidos y México. En la actualidad está integrada por más de 180 universidades, habiendo sumado la participación Argentina, Bolivia, Brasil, Burkina Faso, Chile, Colombia, República Dominicana, Ecuador, Finlandia, Guatemala, Corea, España y Taiwán.

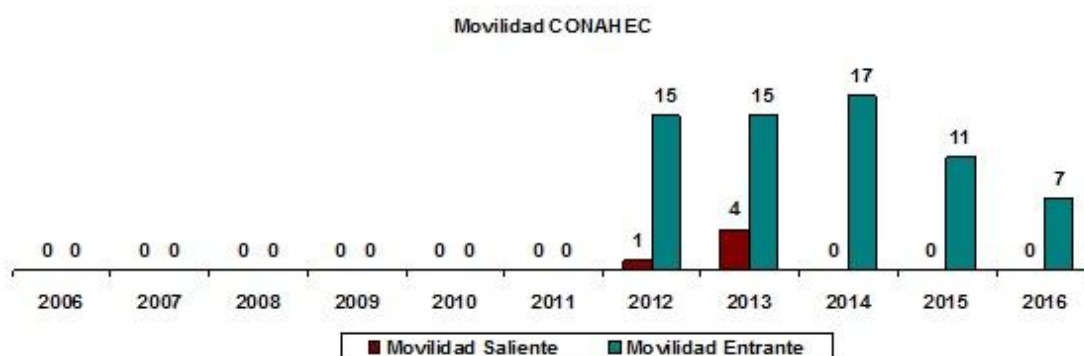
CONAHEC tiene como objetivo estimular los vínculos internacionales entre sus miembros, promoviendo la cooperación y la integración regional.

A partir del año 2012 la Universidad Nacional de Quilmes se sumo al Programa de Movilidad Estudiantil CONAHEC, iniciando sus primeras actividades de movilidad.

Teniendo en cuenta que la participación en el Programa CONAHEC no obliga a las universidades en materia de financiamiento de movilidades, la Universidad Nacional de Quilmes opto por otorgar becas de ayuda económica destinadas a estudiantes UNQ que participaran de este Programa.

Durante el año 2012, la UNQ envió su primer estudiante a la Pontificia Universidad Javeriana mediante el Programa CONAHEC. En el mismo año recibió un total de 15 estudiantes entrantes.

En años posteriores se intensificaron los flujos de movilidad registrándose un total de 5 movilidades salientes y 65 movilidades entrantes. La instrumentaron del Programa implico un 2,74 % del total de movilidades salientes y un 9,10% de las entrantes.



Programa de Movilidad Mercosur – PMM –

El Programa de Movilidad MERCOSUR se inicio en el año 2010 con el propósito de colaborar con los objetivos del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM).

Entre ellos se destaco el fomento de los programas de formación e intercambio para desarrollar y consolidar la integración regional.

Desde el año 2010 la Universidad Nacional de Quilmes comenzó a participar en diversas reuniones a través de las cuales se fueron sentando las bases del Programa de Movilidad. Estas reuniones se desarrollaron a lo largo de los años 2010 y 2011 y en ellas participaron numerosas universidades brasileras, argentinas, uruguayas y paraguayas.

La fase piloto del Programa de Movilidad fue impulsada a partir de año 2012. Para ello el Programa de Movilidad MERCOSUR contaba con apoyo financiero proveniente de la Unión Europea. Conforme a ello pudieron otorgarse becas de ayuda económica para manutención mensual y pasajes aéreos a los estudiantes participantes.

La Universidad Nacional de Quilmes no ha recibido estudiantes en el marco de dicho Programa, pero ha enviado un estudiante a la Universidade Gama Filho, Brasil, y un estudiante a la Universidad Autónoma de Asunción, Paraguay durante el segundo semestre 2012.

Programa de Movilidad Académica Colombia Argentina –MACA–

El Programa MACA surge en el año 2011 sobre la base del Convenio Marco de Colaboración Académica, Científica y Cultural, celebrado entre la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) de la República de Colombia y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de la República Argentina.

La suscripción del Convenio tiene como objetivo estimular movilidades de grado, entre universidades argentinas y colombianas.

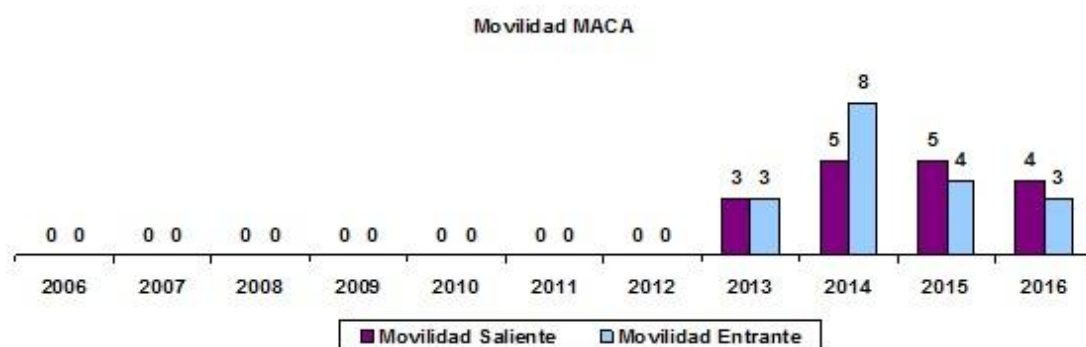
Al igual que JIMA, las universidades receptoras se comprometen a otorgar una beca completa de manutención y alojamiento a los estudiantes extranjeros. Este esquema de financiamiento también implica reciprocidad económica entre las universidades participantes. Por su parte, las universidades de origen podían brindar becas de ayuda económica para colaborar con gastos relativos a pasajes aéreos.

En el año 2013 la Universidad Nacional de Quilmes se incorporó al Programa de Movilidad Estudiantil MACA e inició sus primeras actividades de movilidad estudiantil.

Desde entonces ha recibido un total de 18 estudiantes colombianos y ha enviado un total de 17 estudiantes a Colombia por el término de un semestre académico.

Las movilidades realizadas en el marco de este Programa significaron un 9,43% del total de movilidades salientes y un 2,52% de las entrantes.

De igual manera que en el Programa JIMA, es destacable el equilibrio entre movilidades salientes y entrantes en comparación de otros Programas de Movilidad. El compromiso de reciprocidad financiera vuelve a ser una variable determinante a tales efectos.



Programa de Movilidad Argentina Francia Ingenieros Tecnología –ARFITEC –

En el mes de julio de 2007 los gobiernos de Francia y Argentina acordaron la creación del Programa Franco-Argentino de Cooperación para la Formación de Ingenieros, a partir del cual se constituye el Programa Argentina Francia Ingenieros Tecnología – ARFITEC-.

Frente al lanzamiento de la Tercera Convocatoria ARFITEC la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Nacional del Sur y la Universidad de Buenos Aires consolidaron un consorcio de universidades argentinas en asociación con la Escuela Nacional Superior de Agronomía de Toulouse, Francia.

Las cuatro universidades elaboraron un Proyecto de actividades en común. Tras la aprobación del Proyecto las universidades iniciaron y extendieron sus actividades de intercambio durante el periodo comprendido entre los años 2013-2015.

La aceptación del Proyecto implicó la disponibilidad de recursos financieros provenientes de la Secretaría de Políticas Universitarias y la red de Alianzas Francesas en Argentina. Los recursos estuvieron destinados a financiar pasajes aéreos, manutención mensual y cursos de idiomas para cada estudiante participante. Los trámites de visado se gestionaron de manera gratuita a través de Campus France.

En el marco de este Programa 6 estudiantes de la carrera Ingeniería en Alimentos de la Universidad Nacional de Quilmes asistieron a ENSAT por el término de un semestre académico. Uno de ellos extendió su estadía en Francia con motivo de realizar una práctica en la Empresa Danone.

Por su parte, la Universidad Nacional de Quilmes recibió 1 estudiante proveniente de ENSAT para realizar estudios en la carrera Ingeniería en Alimentos de la UNQ.

La puesta en práctica de este Programa fue sumamente significativa para los estudiantes de la carrera Ingeniería en Alimentos de la UNQ.

Por un lado, señalaron la proximidad de los contenidos teóricos impartidos en la UNQ y ENSAT, valorando la calidad de la educación recibida en su país de origen. Por otro, destacaron la realización de actividades prácticas en Francia en contacto con equipamiento de alto desarrollo y tecnología de punta.

Programa Académico de Movilidad Educativa: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe - PAME UDUAL-

La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe es un organismo internacional que tiene como objetivo colaborar con el mejoramiento de las universidades miembro. Entre sus principales actividades se destacan el fomento de las vinculaciones entre universidades latinoamericanas y la relación con organismos internacionales.

Durante el año 2014, la UNQ se incorporó al Programa Académico de Movilidad Educativa UDUAL. Las movilizaciones contaron con apoyo financiero recíproco, consistente en la obligación por parte de la universidad anfitriona de otorgar becas completas de manutención y hospedaje para estudiantes entrantes.

En el marco de este Programa 2 (dos) estudiantes de la carrera Tecnicatura en Programación Informática realizaron un intercambio estudiantil en la Universidad de Santo Tomás, Colombia, durante el segundo semestre del año 2015. La UNQ asignó una beca de ayuda económica a cada uno de los estudiantes con motivo de cubrir gastos correspondientes a pasajes aéreos.

Asimismo, la UNQ recibió 2 (dos) estudiantes provenientes de esa misma universidad durante el año 2014.

Programa Argentina Francia Agricultura –ARFAGRI

El Programa Argentina-Francia Agricultura surgió por iniciativa de los gobiernos franceses y argentinos con el objetivo de implementar proyectos de cooperación académica entre ambos países en las disciplinas específicas de agronomía, agroalimentarios, veterinaria y carreras afines.

La regulación del Programa es de carácter mixto, participando el Ministerio de Educación y el Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca, por parte de Argentina, y el Ministerios de Asuntos Exteriores y Desarrollo Internacional y de Agricultu-

ra, Sector Agroalimentario y Bosques, por parte de Francia. Además, el Programa cuenta con el apoyo de la Embajada de Francia en Argentina.

Frente al lanzamiento de la I Convocatoria del Programa ARFAGRI, la Universidad Nacional de Quilmes integro un consorcio de universidades argentinas y francesas y participo de la presentación de un Proyecto de cooperación académica. Tras la aprobación del Proyecto se iniciaron las actividades de movilidad estudiantil.

Conforme a ello, en el año 2016 un total de 6 estudiantes de la carrera Ingeniería en Alimentos de la UNQ asistieron a tres establecimientos educativos franceses de alto nivel: ENSAT en Toulouse, VetAgro Sup en Clermont Ferrand y SupAgro en Montpellier.

En todos los casos, los estudiantes percibieron una ayuda económica para solventar gastos relativos a pasajes aéreos, manutención mensual y curso de idioma francés. Los trámites migratorios se gestionaron a través de Campus France de manera gratuita.

Estas experiencias de movilidad tuvieron un impacto positivo sobre la formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Quilmes. Por un lado, un alumno extendió su estadía en Francia para realizar una práctica profesional en empresa. Por otro lado, una alumna ganó el premio “Prix entrepreneuriat étudiant” tras la presentación del proyecto “Sweet Sport” realizado junto a sus compañeros de clase durante el curso "Proyecto Colectivo Ingenieril".

Finalmente, durante el segundo semestre de 2016 la UNQ acepto la postulación de 4 estudiantes francesas provenientes de SupAgro Montpellier para realizar una estancia de movilidad durante el 1º semestre de 2017.

Resultados Cuantitativos

La suscripción de Convenios Bilaterales y la implementación de los diversos Programas de Movilidad Estudiantil dieron como resultado una tendencia creciente de los flujos de movilidad entrante y saliente, entre los años 2006 y 2016.

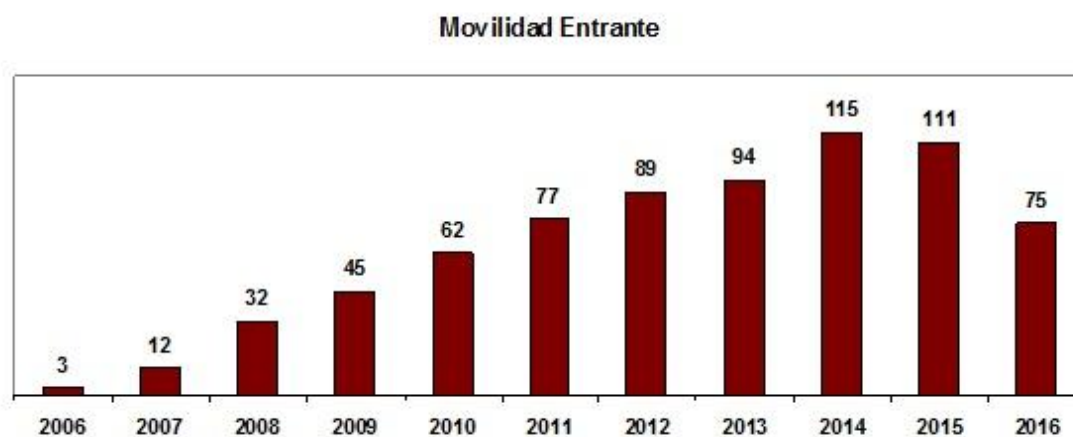
Cantidad de estudiantes movilizados

Movilidad entrante

En el año 2006 la Universidad Nacional de Quilmes inicio la recepción de sus primeros 3 tres estudiantes extranjeros provenientes de la Universidad del Norte,

Colombia. A partir de entonces el crecimiento del flujo de estudiantes entrantes fue considerable.

Entre el año 2006 y 2016 la Universidad Nacional de Quilmes recibió un total de 715 estudiantes extranjeros. Entre los años 2007 y 2010 la cantidad de estudiantes extranjeros se calculaba en un promedio de 40 estudiantes por año. Durante los últimos 6 años, entre 2011 y 2016, la recepción de estudiantes se estimó en un promedio de 100 estudiantes por año.



Movilidad Saliente

Un año después de haberse iniciado las primeras movilizaciones entrantes la UNQ publicó su primera “Convocatoria de Movilidad Estudiantil” para estudiantes de grado.

Conforme a ello, en el año 2007, se concretaron las primeras 5 plazas de movilidad saliente. Desde entonces se observa un crecimiento progresivo de las mismas.

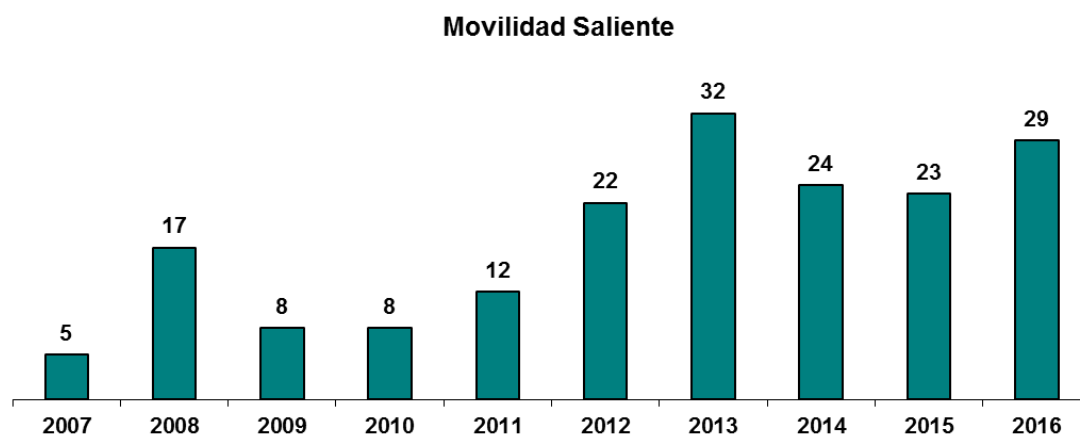
Sin embargo, la disparidad respecto al número de estudiantes entrantes es muy amplia.

Con la intención de corregir ese desequilibrio, la política presupuestaria de la UNQ se inclinó a invertir la mayor cantidad de recursos posibles para estimular el flujo de estudiantes saliente, destinando para ello casi el doble del presupuesto de movilidad entrante. Pese a ello, las dificultades persistieron.

En pocas palabras, es posible afirmar que la UNQ es una universidad cada vez más escogida por estudiantes extranjeros que desean realizar una estancia de movilidad en Buenos Aires. Pero resulta dificultoso el envío de sus estudiantes hacia el exterior.

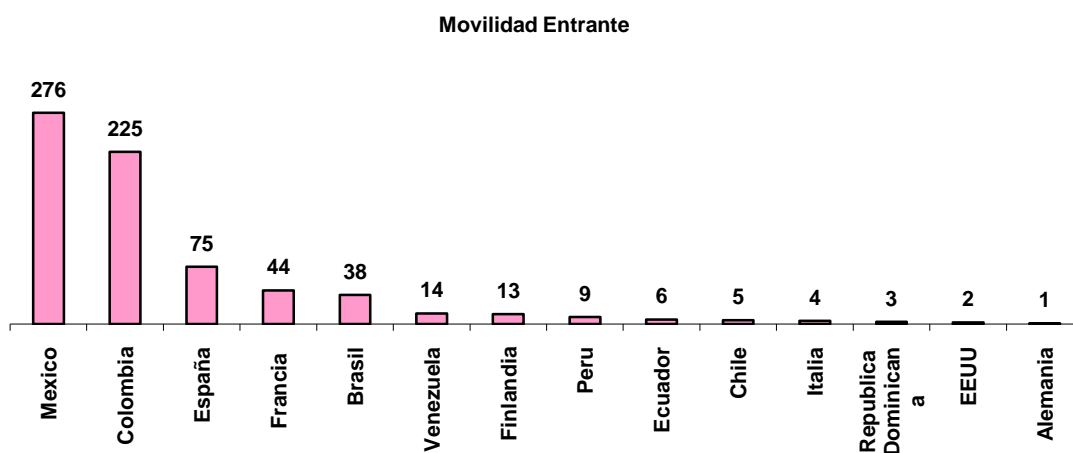
Entre el año 2007 y 2016 la Universidad Nacional de Quilmes concreto la ejecución de 180 plazas de estudio en universidades del extranjero, frente al ingreso total de 715 estudiantes de movilidad durante el mismo periodo de tiempo.

Entre los años 2008 y 2011 se estima un promedio de 11 estudiantes salientes por año. Entre el 2012 y 2016 se calcula un promedio de 26 estudiantes.



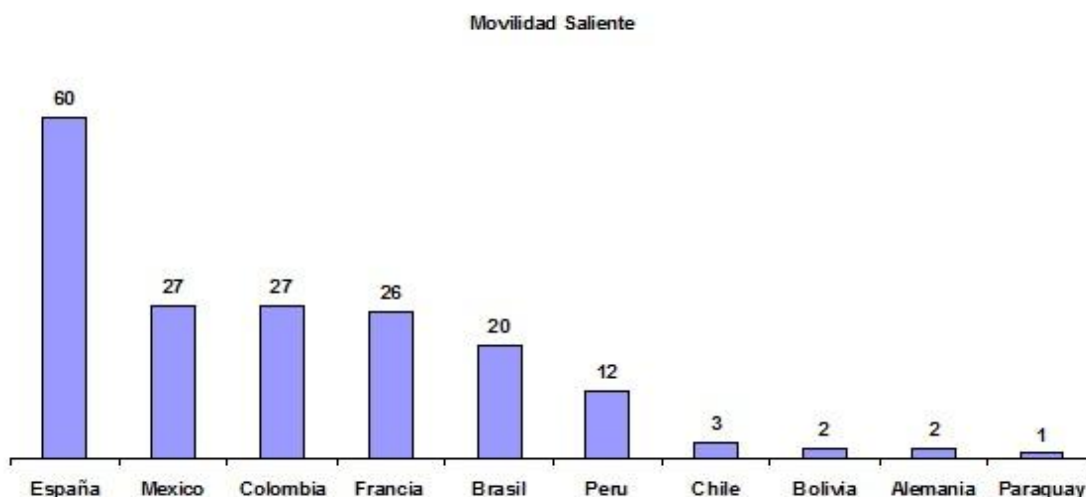
Cantidad de estudiantes movilizados por país

El crecimiento de la movilidad estudiantil se vio reflejado en el relacionamiento de la UNQ con una mayor cantidad de países.



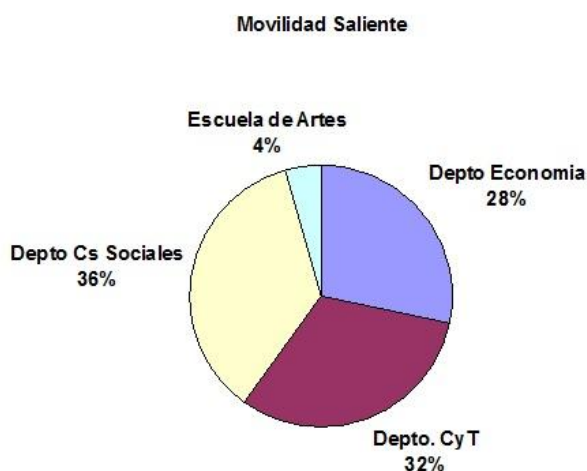
En lo que respecta a movilidad entrante, la mayor cantidad de estudiantes provinieron de países latinoamericanos: México y Colombia, representando en conjunto el 70% del total de estudiantes movilizados. A continuación le siguen dos países europeos: España y Francia, que juntos representan el 16,64% del total.

En contraste con la movilidad entrante, la mayor cantidad de estudiantes salientes asistieron a un país europeo: España. Estas movilizaciones representaron el 33,3% del total. Los países que lideran la movilidad entrante se colocaron en segundo y tercer lugar.



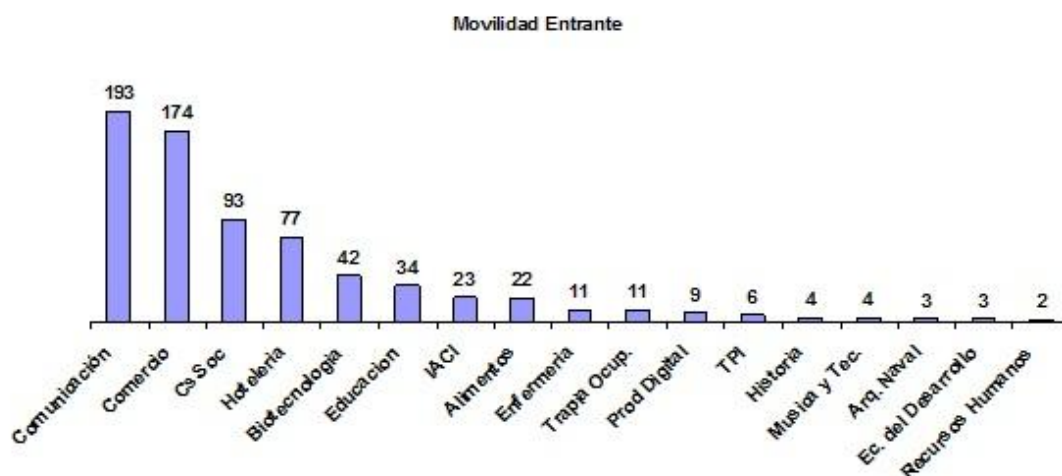
Cantidad de estudiantes movilizados por departamentos y carreras

Tanto en lo que respecta a movilidad saliente como a movilidad entrante, el Departamento que más estudiantes ha recibido y más estudiantes ha enviado es el Departamento de Ciencias Sociales. Es importante tener en cuenta que es el Departamento más numeroso en términos de cantidad de carreras que comprende.





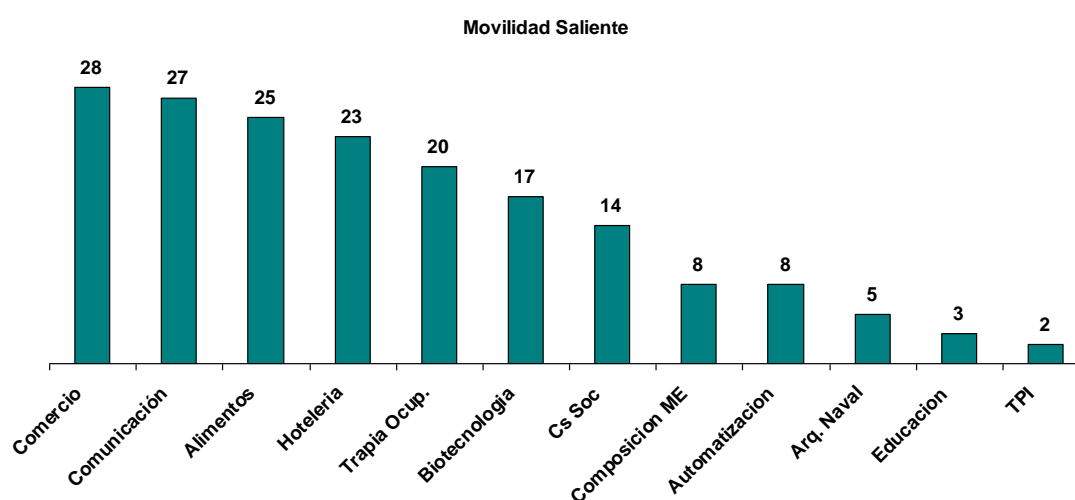
La mayor cantidad de estudiantes extranjeros asisten a la UNQ a estudiar la carrera Licenciatura en Comunicación Social. Esta carrera ha registrado un total de 193 estudiantes, que representan el 26,99% del total. Le sigue la carrera Licenciatura en Comercio Internacional con un 24,33 %, la Licenciatura en Ciencias Sociales con un 13% y la Licenciatura en Administración Hotelera con un 10,76%.



Por otro lado, la carrera la Licenciatura en Comercio Internacional se coloca en primer lugar respecto a la movilidad de estudiantes salientes. Esta última registro un total de 28 estudiantes movilizados, representando un 15,55 % del total. Le sigue la carrera Licenciatura en Comunicación con 27 estudiantes movilizados, es decir, un 15% del total.

Es importante mencionar la tendencia creciente hacia la movilidad saliente que registra la carrera Ingeniería en Alimentos. Esta última se ubica en tercer lugar.

Hasta el año 2013 la cantidad de estudiantes movilizados oscilaba entre 1 o 2 por año. A partir de la implementación de los Programas ARFITEC y ARFAGRI, entre los años 2013 y 2016, el número de estudiantes movilizados creció considerablemente. Ambos Programas tienen carácter restrictivo, es decir, solo aplican para estudiantes pertenecientes a las carreras de Ingeniería en Alimentos. Esta ha sido una variable sumamente importante al momento de evaluar el impacto que un Programa de movilidad puede tener sobre una carrera en particular.



Financiamiento de la movilidad estudiantil

El financiamiento de las movilizaciones afecta de manera considerable el flujo de estudiantes entrantes y salientes. Es una variable determinante para la implementación exitosa de los diversos Programas de Intercambio, así como de las plazas ejecutadas a partir de Convenios Bilaterales.

El presupuesto administrado por la Dirección General de Relaciones Institucionales se compone de diferentes fuentes. Nos detendremos en el análisis del presupuesto destinado a movilidad estudiantil.

Por un lado, el artículo N° 15 del Reglamento del Programa de Movilidad Estudiantil de la UNQ- PROMOVES- establece que: “Anualmente el Consejo Superior incluirá en el presupuesto de la UNQ un monto para ayudas económicas para los alumnos que participan en el PROMOVES”.

El Reglamento fue aprobado en el año 2007. A partir de entonces, la Universidad Nacional de Quilmes cuenta con partidas presupuestarias propias destinadas a otorgar ayudas económicas a estudiantes de movilidad. Con el correr de los años,

estas ayudas se inclinaron a financiar, en mayor medida, las plazas de movilidad saliente. Esta decisión se fundamentó en la intención de equilibrar la asimetría entre el flujo saliente y entrante de estudiantes.

Durante el transcurso de los últimos 10 años los esfuerzos realizados en esta dirección han resultado por demás alentadores.

Movilidad Saliente

Entre los años 2007 y 2016 el presupuesto propio de la UNQ se ha incrementado considerablemente, partiendo de \$ 5.000 en 2007 y alcanzando los \$ 220.500 en 2016.

Los recursos propios se vieron acompañados por otras fuentes de financiamiento extra-presupuestarias.

Tal es el caso de los ingresos provenientes del Programa de Promoción de la Universidad Argentina, de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. La asignación de recursos económicos por parte del PPUA comenzó a ejecutarse en el año 2007, acompañando el fortalecimiento de las actividades de internacionalización y de la movilidad estudiantil desde sus inicios.

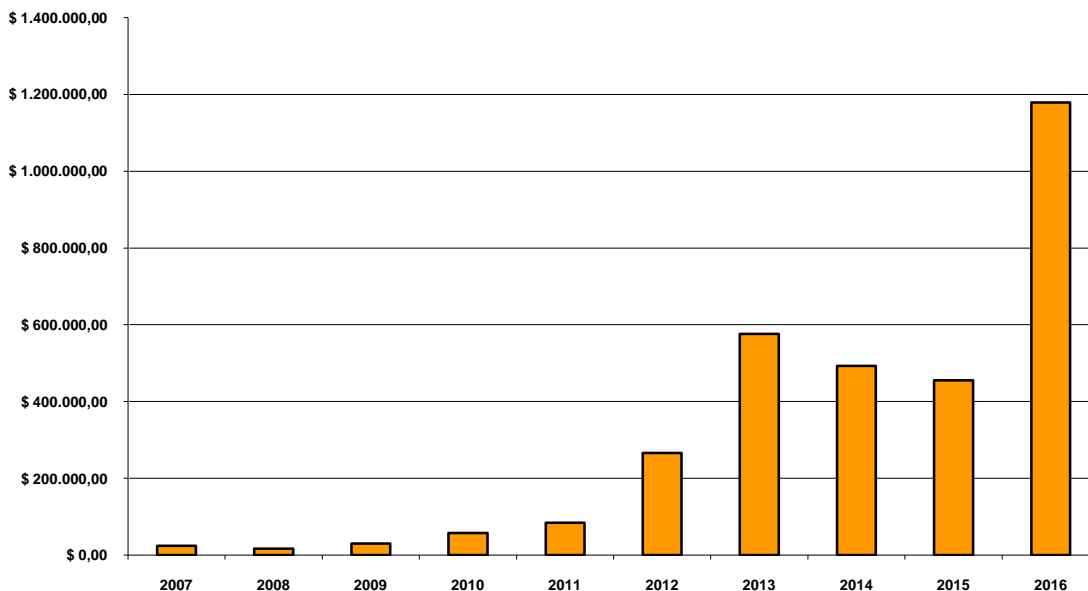
En el año 2012 se suma la participación presupuestaria del Banco Santander Río, que desde entonces proveyó de recursos financieros a la Universidad Nacional de Quilmes asignando 15.000 euros anuales para la concreción de 5 plazas de movilidad estudiantil entre Argentina y España.

Ese mismo año la UNQ participó del Programa de Movilidad MERCOSUR-PMM- que implicó el financiamiento de movilizaciones con recursos provenientes de la Unión Europea. El PMM implementó su fase piloto en el año 2012, con la intención de fortalecer las vinculaciones entre universidades integrantes de los cuatro países fundadores del MERCOSUR. La continuidad de dichas vinculaciones quedaría a cargo de los Ministerios de Educación involucrados. Por tal motivo, el ingreso de fondos solo se registra en un solo año.

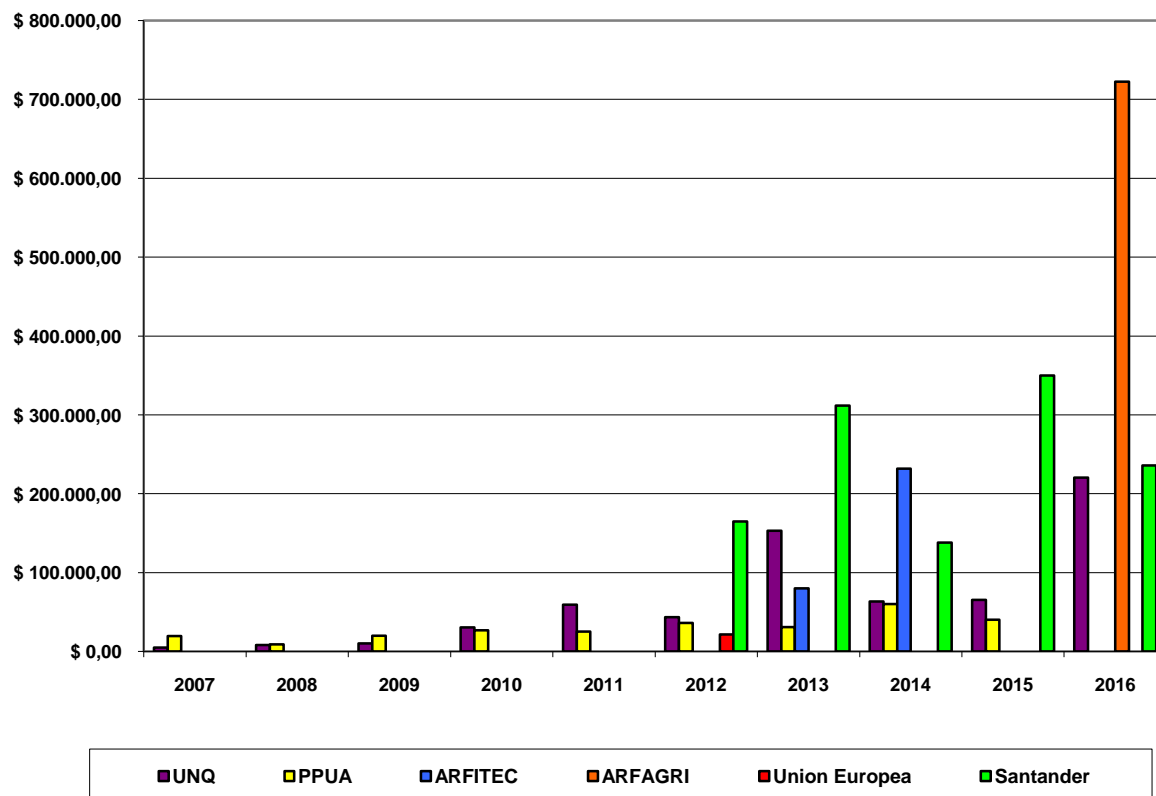
Finalmente, entre los años 2013 y 2016 la participación de la UNQ en los Programas ARFITEC y ARFAGRI implicó la percepción de significativos aportes financieros para estimular la movilidad de estudiantes entre Argentina y Francia.

La suma total de los recursos presupuestarios propios y los recursos extra-presupuestarios ascendió a un total de \$3.182.039, entre los años 2007 y 2016.

Evolución del presupuesto - (2007-2016)



Evolución de las fuentes presupuestarias (2007-2016)



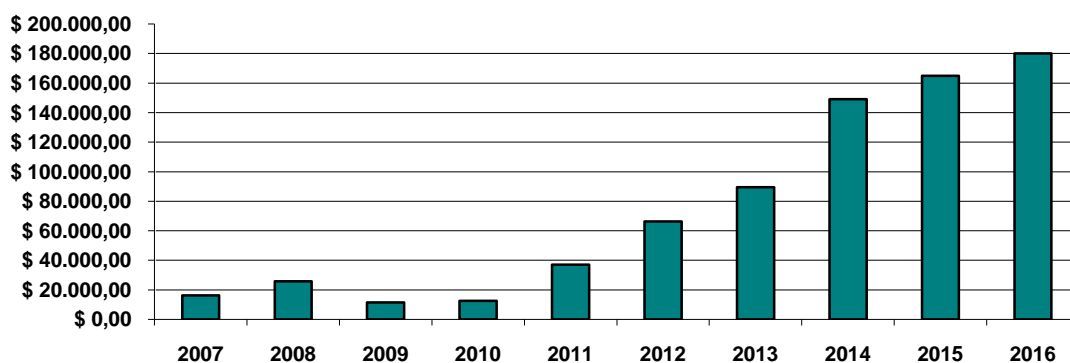
Movilidad Entrante

Los recursos destinados a la movilidad entrante también han registrado un incremento significativo, partiendo de \$ 6.600 en 2007 y alcanzando \$ 180.000 en 2016.

En comparación con la movilidad saliente no se registra una diversificación de fuentes extra-presupuestarias tan amplia. Sin embargo, es notable la participación financiera de la SPU, registrándose un aporte del 25% del total de los recursos invertidos entre 2007 y 2016.

La suma total de los recursos invertidos por UNQ y PPUA, entre 2007 y 2016, asciende a un total de \$752.730.

Evolución del presupuesto - (2007-2016)



Fuentes presupuestarias (2007-2016)

PPUA

25%



Presupuesto UNQ

75%

Reconocimiento de estudios

La Dirección General de Relaciones Institucionales considera que todas las movi- lidades ejecutadas a través del PROMOVES deben asumir el reconocimiento de estudios acreditados en el extranjero.

El otorgamiento de equivalencias es una práctica que implica la colaboración de los directores de carrera, de los directores de los tres Departamentos y del direc- tor de la Escuela Universitaria de Artes. Esta red de colaboración académica resulta fundamental

Con motivo de avanzar de manera exitosa en este proceso, la Dirección General de Relaciones Institucionales inicio en el año 2006 un proceso de sensibilización respecto a la importancia del proceso de internacionalización de estudiantes y la consecuente convalidación de asignaturas.

A partir de entonces fue notable el apoyo recibido por parte de la comunidad universitaria en ese sentido, registrándose un total de 74,73% de materias convali- dadas a lo largo de los últimos 10 años.

En relación al 25,27 % restante, es importante mencionar que cerca de 50 estu- diantes decidieron no solicitaron la gestión de equivalencias a su regreso. Esta deci- sión respondía a la mera voluntad de los alumnos, frente a la posibilidad de prome- diar sus carreras de grado sin la necesidad de proceder a la equivalencia de materias. Por su parte, la Universidad no imponía restricciones.

Con el correr de los años la División Movilidad Estudiantil de Grado considero pertinente proceder a una modificación del Reglamento del Programa de Movilidad Estudiantil –PROMOVES-, con motivo de corregir esta situación.

Conforme a ello, en el año 2014, se modificaron los requisitos generales para la participación en el PROMOVES, mediante Resolución del Consejo Superior N° 299/14. En este sentido, el Artículo N° 2 incorporo al listado de requisitos la obliga- ción de tener aprobado al menos el 50% y menos del 90% del total de los créditos necesarios para la obtención del título de grado.

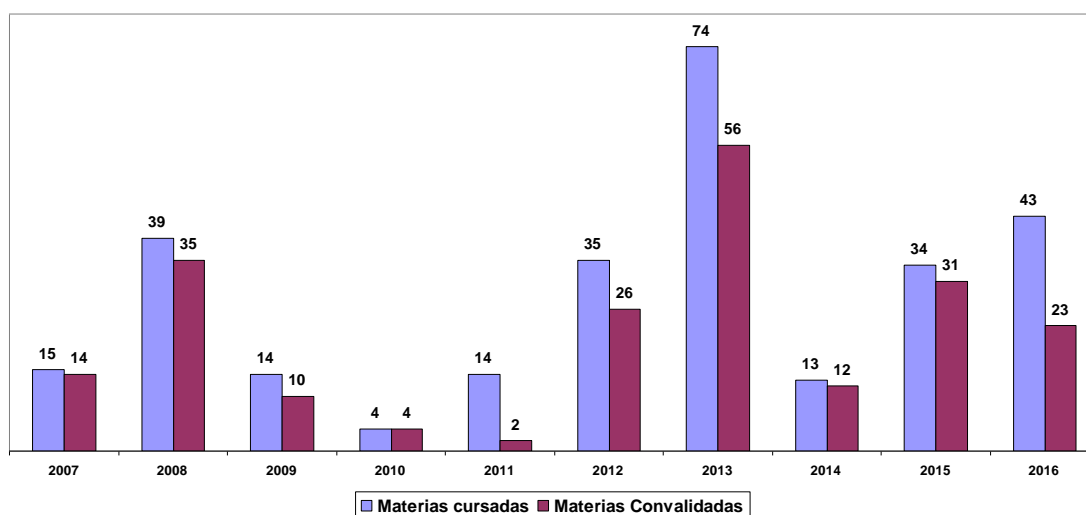
De esta manera los próximos estudiantes de intercambio cumplirían con la ca- tegoría de estudiantes avanzados, pero no serian estudiantes cuasi-graduados.

Gracias a ello, el procedimiento de solicitud y asignación de equivalencias se in- cremento en los últimos años. Entre 2011 y 2013 se registraba la convalidación del 68% de las materias cursadas en universidades extranjeras, mientras que en el 2014 y 2015 el porcentaje ascendió a un total de 91,48%.

Cabe mencionar que no es posible analizar el número de equivalencias otorgadas durante el año 2016. La mayoría de los estudiantes se encuentra a la espera del certificado de materias por parte de las universidades de destino.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que el 38,82% de los estudiantes obtuvo el reconocimiento de una menor cantidad de asignaturas respecto a las acreditadas durante sus movilizaciones. En la mayoría de los casos el motivo de contratación respondía a la solicitud de una menor cantidad de materias por parte de los propios alumnos. En muchas ocasiones los estudiantes optaban por cursar idiomas o materias de interés personal mas allá de las asignaturas que sus planes de estudios les exigían para graduarse.

En pocos casos la reducción del reconocimiento de estudios respondió a la decisión de los directores de carrera en función de la cantidad de créditos, carga horaria, bibliografía, entre otras cosas.



Resultados cualitativos

Las experiencias de movilidad han tenido impactos sumamente positivos sobre la formación académica, personal y cultural de los estudiantes.

Respecto a la formación académica, puede destacarse el aprendizaje de nuevos contenidos teóricos, la posibilidad de realizar prácticas profesionales, el acercamiento a nuevos sistemas de educación universitaria, el estímulo del trabajo en equipo, el contacto con nuevos grupos de investigación, entre otras cosas.

La mayoría de los estudiantes realizan una valoración de los estudios universitarios recibidos en UNQ al regreso de sus movilizaciones. En líneas generales concluyen que el nivel de educación universitaria en Argentina es muy bueno. “He coincidido con varios estudiantes que nos sentimos orgullosos de nuestras universidades y de la educación que recibimos en nuestros países” Ramiro Fortunato- ARFAGRI.

Respecto a la formación de cualidades personales los estudiantes destacan el desenvolvimiento en entornos culturalmente distintos, la resolución autónoma de conflictos, la superación de situaciones conflictivas, la búsqueda de estrategias novedosas, el fomento de la solidaridad entre estudiantes, el estímulo de la creatividad, la fomento de una actitud superadora y la estimulación de la auto-confianza.

Finalmente, respecto a la formación cultural puede destacarse la adquisición de nuevas competencias y habilidades interculturales que se reflejan en la apertura a las relaciones con personas provenientes de otros países, el interés por vinculación con estudiantes y docentes extranjeros, la participación en actividades culturales, la comprensión de otras culturas, el respeto de las diferencias, la estimulación de la comunicación con personas extranjeras, el aprendizaje de idiomas, la realización de actividades turísticas, entre otras.

En fin, el paso por la universidad implica algo más que la adquisición de contenidos teóricos. La formación del estudiante se compone además de las experiencias que obtiene tras el paso por la universidad. Estas experiencias impactan sobre la formación integral del graduado y tienen un fuerte impacto sobre su vida.

Las experiencias de movilidad estudiantil ofrecen un valor agregado en este sentido aumentando el capital cultural de los estudiantes participantes.

Conclusiones

Durante el transcurso de los últimos 10 años los esfuerzos realizados para fortalecer las actividades de movilidad estudiantil han resultado positivos.

La Universidad Nacional de Quilmes ha impulsado una política de internacionalización dinámica que tuvo como objetivo ampliar las posibilidades de movilidad internacional a estudiantes que encontraban limitaciones económicas, laborales o de capital cultural. Para ello se sirvió de un sistema de mérito académico, del ofrecimiento de cursos de idiomas y del otorgamiento de becas de ayuda económica.

El resultado no solo demostró un flujo creciente de estudiantes movilizados, sino que la movilidad estudiantil se ha convertido en un disparador eficaz para sensibilizar a la comunidad universitaria en temáticas internacionales de carácter general.

En líneas generales, la movilidad ha estimulado la proyección internacional de la Universidad hacia la región y el mundo, fortaleciendo las relaciones extranjeras ya existentes y consolidando nuevos de vínculos de cooperación académica.

Además, ha favorecido la creación de nuevas herramientas de gestión burocrático-administrativa y la flexibilidad académica.

Pero, más allá de estos aciertos la gestión de la movilidad ha encontrado serias dificultades.

El primer obstáculo se relaciona con problemáticas presupuestarias.

Las dificultades económicas persisten al momento de acrecentar la financiación de los programas de movilidad. Esta variable tiene influencia directa sobre la cantidad de plazas que la UNQ puede ofrecer a sus propios estudiantes en universidades extranjeras.

No hay que perder de vista que más del 70% de la población estudiantil de la UNQ se compone de jóvenes que se identifican como la primera generación de universitarios en sus familias. La mayor cantidad de estudiantes no dispone de recursos económicos propios para solventar una estancia de estudios en el extranjero. Esta situación es común a todas las universidades que integran el conurbano.

Para este perfil de estudiante la internacionalización de su educación universitaria resulta un horizonte lejano, improbable y sumamente costoso.

En este sentido, Julio Theiler explica “En América Latina debe destacarse el gran esfuerzo económico que realizan las universidades en el sostenimiento de las movilizaciones, así como el de algunos organismos internacionales y grupos económicos privados. (...) y la predisposición que han mostrado muchos de los representantes de Ministerios de Educación que han sido entrevistados”²

Si bien los esfuerzos realizados implicaron resultados positivos, el incremento de las ayudas a la movilidad sigue siendo un punto a mejorar para superar las barreras económicas. Esta financiación favorece la selección de estudiantes mediante un sistema de mérito académico más allá de la capacidad económica de sus grupos familiares. De esta manera se evita la movilidad de elites.

2 “Programas de Movilidad Internacional: su organización y las buenas prácticas para su gestión y administración”, Theiler Julio (compilador), Universidad Nacional del Litoral, 2009, Pág. 21

Además de las dificultades presupuestarias, se han detectado algunas limitaciones idiomáticas que impactan de manera negativa frente al intento de estimular la movilidad estudiantil con regiones francoparlantes o de habla inglesa.

Estas dificultades se acentuaron durante los últimos años al momento de gestionar las movidades salientes a Francia a través de los Programas ARFITEC y ARFAGRI.

Frente a estos obstáculos la Universidad Nacional de Quilmes ha implementado diversas estrategias. Una de ellas consistió en el dictado de un curso de idioma francés, exclusivo para estudiantes de movilidad, a cargo de la Coordinadora del Departamento de Idiomas de la UNQ, quien a su vez imparte clases en la Alianza Francesa de Buenos Aires.

En fin, la evaluación de las actividades realizadas hasta el momento permite identificar nuevos desafíos, áreas deficitarias de actuación y nuevos caminos de trabajo. Permanece, de cara al futuro, el desafío de abordar estas problemáticas.

La internacionalización universitaria es un fenómeno mundial e irreversible. La participación en dicho proceso plantea severos desafíos. Pero también plantea oportunidades para capitalizar las experiencias realizadas hasta el momento y potenciar sus aspectos positivos.

Estos aprendizajes institucionales son de suma importancia. En palabras de Jane Knight, “la dirección, progreso y contribución de la internacionalización depende de las decisiones y acciones tomadas hoy. Por esta razón el análisis de las oportunidades y riesgos de la internacionalización a nivel individual, institucional, mundial, sectorial, nacional y regional es importante para asegurar que las decisiones de política se informen y estén al tanto de los beneficios y retos de la dimensión internacional de la educación.”³

Bibliografía

Knight Jane (2005), “Educación Superior en América Latina, la dimensión internacional”, Banco Mundial, Colombia,

Theiler Julio (2009), “Programas de Movilidad Internacional: su organización y las buenas prácticas para su gestión y administración”, Universidad Nacional del Litoral, Argentina

³ Knight Jane, Educación Superior en América Latina, la dimensión internacional, Banco Mundial, 2005, Colombia, Pág. 35.

Ayarza E., Hernán y González F, Luis Eduardo (2005): “Movilidad estudiantil universitaria, Gestión universitaria, Gestión del Intercambio Estudiantil y la Articulación Horizontal”, Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino, Grupo Operativo de Universidades Chilenas, Fondo de Desarrollo Institucional, Chile, CINDA.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000): “Cooperación, movilidad estudiantil e intercambio académico: líneas estratégicas para su fortalecimiento en las instituciones de educación superior”, México.

Cañón Pinto, Javier Fernando (2005): “Internacionalización de la educación superior y educación superior internacional: elementos para un análisis sociológico general”, En: Revista Colombiana De Sociología ISSN: 0120-159X ed: Universidad Nacional De Colombia Sede Bogotá v.25 fasc. /A p.105 – 126, Colombia

Theiler, Julio (2000): "La movilidad estudiantil: Acción clave para una real integración regional", Universidad Nacional del Litoral, Argentina, Presentación, En: [http://www;ufmg.br/cela/ Mendoza_arquivos/ frame.html](http://www.ufmg.br/cela/Mendoza_arquivos/frame.html)

Bernal, H. (2002): “La universidad en la sociedad del conocimiento”, FEDICOR, Bogotá, Colombia.

Larrea, Marina y Astur, Anahí M. (2011): “Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria”, SPU, Buenos Aires, Argentina.

Procesos de Internacionalización en las nuevas universidades del Conurbano Bonaerenses: ¿nuevos modelos?

PABLO BENEITONE

pbeneitone@unla.edu.ar

Universidad Nacional de Lanús

Introducción

La internacionalización representa uno de los ejes estratégicos que orientan la política institucional y compromete a la universidad con los desafíos actuales de la educación superior. El concepto internacionalización se ha utilizado durante décadas en ciencia política y relaciones internacionales, pero su popularidad en el ámbito de la educación superior vino a instalarse a fines de los años ochenta. La internacionalización es una decisión política que las universidades asumen, la cual se concretiza a través de múltiples caminos y alternativas.

La gestión de las actividades vinculadas con la internacionalización ha seguido patrones comunes en la mayor parte de las universidades argentinas, priorizando modalidades tradicionales como la movilidad. En este sentido, la concepción dominante fue que la internacionalización se refiere a actividades que suceden “fuera del campus, en algún lugar lejano”, remitiendo a “otros” y no a “nosotros”. En sus inicios, estas actividades de movilidad brindaron una sensación de aventura, una experiencia individual y exótica. Se daba, casi como una experiencia extra-curricular, no generaba mayores problemas y no presionaba a la institución con cambios o demandas estructurales. La movilidad era concebida como un fin en sí mismo, lo que no debe ser considerado como algo negativo. El uso de redes sociales, teléfonos móviles y el correo electrónico, entre otros, significan un cambio importante con generaciones anteriores en lo concerniente a la potencialidad de la movilidad. Irse al exterior ya no implica cortar momentáneamente los lazos con casa, uno puede irse “virtualmente” sin haberlo hecho en la realidad y la movilidad real puede tener un tipo de impacto menor en estos contextos en los que las distancias ya no existen.

Frente a este posible cuestionamiento de la internacionalización en su forma tradicional emergieron las nuevas tendencias lideradas por la internacionalización en casa. Dicho concepto surge para focalizar en aquellos aspectos de la internacio-

nalización que suceden puertas adentro de la universidad. La internacionalización en casa puede ser definida por lo que no es: todas aquellas acciones que no involucren a las actividades tradicionales de la internacionalización como la movilidad de estudiantes y docentes. De esta forma, la internacionalización en casa se posiciona en las antípodas de la movilidad y resulta teñida de cierta crítica a lo tradicional. La internacionalización en casa está estrechamente vinculada a cuestiones estructurales de la institución y sus actividades más relevantes remiten al currículum. Acontece en el seno de la universidad e impacta en la totalidad de la matrícula, requiriendo de una articulación a todos los niveles de la institución e implicando cambios estructurales.

De esta forma, las nuevas tendencias y lo tradicional, conviven y dan forma al fenómeno actual de la internacionalización. Desde la perspectiva de las universidades del Conurbano Bonaerense, que comienzan a transitar el camino de la internacionalización, poder trascender la modalidad tradicional y explorar estrategias vinculadas con la internacionalización en casa resulta una alternativa. En primer lugar, por la juventud de las instituciones del Conurbano y el todavía incipiente número de movibilidades a las que da lugar la participación en programas de intercambio internacional y acciones bilaterales de cooperación, y en segundo término por las características mismas de dichas universidades y el perfil de sus estudiantes. En este sentido, pensar en una internacionalización inclusiva, que llegue a la comunidad académica en su totalidad, nos remite a una política democratizadora de los beneficios hasta ahora muy acotados de la movilidad.

El presente trabajo se inscribe en una investigación mucho más amplia sobre los nuevos modelos de universidad, analizados a través de diferentes ejes, entre los cuales se encuentra la internacionalización. En los primeros meses de recorrido del proyecto de investigación, en su línea internacionalización se revisaron los principales conceptos y las categorías de análisis. Esta ponencia refleja esos aspectos teóricos explorados que serán aplicados en una segunda etapa a los casos de las universidades de la RUNCOB que son objeto de estudio. El aporte previsto en esta línea de la investigación es indagar en las particularidades de las universidades del Conurbano Bonaerense en relación a estas tendencias y revisar la priorización en sus acciones, ensayando nuevos caminos que refuerzan la idea de no tradicionales y mucho más comprometidas con el alcance de la internacionalización a toda la comunidad académica. A continuación se presentan los hallazgos vinculados con la revisión teórica y presentación de categorías de análisis.

Algunas referencias conceptuales

Durante más de veinte años ha habido gran controversia sobre la definición de *internacionalización*. El término no es nuevo. Anteriormente, educación internacional y cooperación internacional eran los términos preponderantes, como siguen siendo en algunos países.

Una primera aproximación a la definición de Cooperación Internacional que incluye los aspectos y dimensiones más importantes del término puede ser tomada de Jesús Sebastián (2004) cuando la describe como un conjunto de actividades realizadas entre o por instituciones de educación superior que, y a través de múltiples modalidades implican una asociación y colaboración en los ámbitos de la política y gestión institucional, la formación, la investigación, la extensión y la vinculación con los objetivos del fortalecimiento y la proyección institucional, la mejora de la calidad de la docencia, el aumento y la transferencia del conocimiento científico y tecnológico, y la contribución a la cooperación para el desarrollo.

En la definición se reconocen varios ámbitos de desarrollo del proceso de internacionalización: gestión, investigación, docencia, extensión, entre otros, así como dos dimensiones que caracterizan diferentes enfoques, no necesariamente contradictorios: la primera la que el autor denomina cooperación universitaria *stricto sensu* y la cooperación para el desarrollo.

Esta primera diferenciación, ubica a la cooperación *stricto sensu*, en el nivel intrauniversitario, es decir a nivel de pares, simétrica y orientada fundamentalmente a objetivos de orden académico y científico: básicamente, mejora de la calidad de las funciones y los procesos universitarios. En esta perspectiva las universidades son consideradas como “actores”, que persiguen beneficios recíprocos y cumplen el doble rol de actores y beneficiarios. La forma que asume el proceso de cooperación abarca un espectro variado que incluye, movilidad de estudiantes, docentes, investigadores, pasantías, eventos conjuntos, talleres, publicaciones, investigaciones, participación en redes y proyectos compartidos, entre otras.

En los años noventa la discusión sobre el uso del término educación internacional se limitó a diferenciarlo de educación comparativa, educación global y educación multicultural (Knight, 2005). De Witt (2002) ofrece una visión amplia y útil del desarrollo y uso de los términos internacionalización, educación internacional, educación comparativa y otros principalmente usados durante los últimos años.

Otro de los términos es el de *educación transnacional* (UNESCO y el Consejo de Europa, 2001), el cual remite casi exclusivamente a la tendencia a enviar estudiantes a programas en otros países, pero deja fuera muchos de los aspectos más

interesantes del proceso de internacionalización. Otra expresión también relacionada es *internacionalización en casa* como respuesta directa al énfasis de algunos por la movilidad e internacionalización fuera del país (Wachter, 2003). Dicha expresión se ha desarrollado para prestar atención a aspectos de la internacionalización que se presentan dentro de la propia universidad o en “casa”. Estos incluyen la dimensión intercultural e internacional en la investigación y en el proceso de enseñanza aprendizaje, actividades extracurriculares, relaciones con grupos comunitarios locales, culturales y étnicos y la integración de estudiantes extranjeros y profesionales a la vida del campus y sus actividades.

Una de las definiciones más completas nos dice que la internacionalización es el proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural a las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución (Knight, 1994).

De acuerdo con Knight (2004), el elemento clave en la internacionalización es la noción de relación entre naciones e identidades culturales, implicando que tanto el estado-nación como la cultura son preservados. Mientras la homogenización de la cultura es siempre citada como una crítica recurrente del efecto de la globalización (Scott, 1998), la internacionalización, como respetuosa y colaboradora de la preservación de los estados nacionales es de esta forma vista como un concepto muy diferente.

Como se mencionó anteriormente, la internacionalización se concibe como una de las formas en que la educación superior reacciona a las posibilidades y desafíos de la globalización. Es tanto un objetivo como un proceso, que hace que las instituciones de educación superior logren una mayor presencia y visibilidad internacional que le permita aprovechar los beneficios que están presentes en el exterior.

Uno de los aspectos más conocidos del proceso de internacionalización está relacionado con la movilidad, tanto de estudiantes como profesores. Otros la relacionan con las vinculaciones internacionales de las universidades a través de asociaciones participación en programas y/o proyectos internacionales. Para otros implica la incorporación de la dimensión internacional en los planes de estudios y en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

El proceso de internacionalización se manifiesta en una variedad de formas, y no suele existir acuerdo sobre lo que internacionalización significa en la práctica. Como forma de sintetizar la gran cantidad de conceptos que giran en torno al objeto de este trabajo, resulta clarificador exponer la evolución de la terminología en los últimos 40 años.

Cuadro 1: Evolución de la terminología

Nuevos términos (Últimos 15 años)	Términos existentes (Últimos 25 años)	Términos tradicionales (Últimos 40 años)
Términos genéricos		
<ul style="list-style-type: none"> • Globalización • Educación sin fronteras • Educación transfronteriza • Educación transnacional • Educación virtual • Internacionalización "en el exterior" • Internacionalización "en casa" • Programas colaborativos internacionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Internacionalización • Educación multicultural • Educación intercultural • Educación global • Educación a distancia • Educación "offshore" o en el extranjero 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación internacional • Cooperación internacional al desarrollo • Educación comparada • Educación por correspondencia (<i>correspondence education</i>)
Términos específicos		
<ul style="list-style-type: none"> • Programas de titulación conjunto, doble o múltiples • Programas de hermanamiento, franquicia, articulación o validación • Sucursales (<i>branch campus</i>) • Proveedores de educación • Universidades corporativas • Redes • Universidades virtuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes internacionales • Estudiar en el extranjero • Acuerdos institucionales • Proyectos asociados • Áreas de estudio • Acuerdos bilaterales y multilaterales • Partenariados 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes extranjeros • Intercambio de estudiantes • Proyectos de desarrollo • Acuerdos culturales • Estudio de idiomas

Fuente: Knight, J. (2008)

Internacionalización tradicional vs. Internacionalización en casa: ¿opuestos o complementarios?

Mientras que la globalización es una realidad y no puede detenerse, la internacionalización es una decisión que las instituciones pueden tomar o no, brindando a aquellos que optan por ella múltiples caminos y alternativas.

Frente a la pregunta ¿qué tipo de internacionalización se espera para la Universidad?, la respuesta está dada por las acciones que se llevan adelante para tales

efectos. A los fines de este trabajo se plantean dos grandes categorías que concentran las actividades vinculadas con la internacionalización:

- modalidades tradicionales y en muchos casos fundacionales de la cooperación internacional en las universidades, donde la movilidad es el motor y en muchos casos un fin en sí mismo;
- nuevas tendencias, resumidas en una dimensión todavía no muy explorada como la internacionalización del currículum.

Una de las premisas básicas de la internacionalización es que está vinculada a la movilidad, y particularmente a la movilidad de estudiantes. En segundo término, la internacionalización se refiere a actividades que suceden “fuera del campus”, y hace a la internacionalización más inofensiva, no tan vinculada a la generación de compromisos institucionales. Irse al exterior ya no supone cortar momentáneamente los lazos con casa y pueden hasta implicar la sensación que uno nunca se fue realmente, lo que afecta el beneficio de esforzarse por entrar en una nueva cultura y dinámica social. La distancia y los puentes que se tienden entre culturas han sido las bases sobre las que se ha creado y justificado los intercambios estudiantiles en las universidades. Esto ya ha dejado de existir, uno puede irse “virtualmente” sin haberlo hecho en la realidad y la movilidad real puede no tener ningún tipo de impacto o beneficio adicional en estos contextos en los que las distancias ya no existen. Esta nueva realidad puede dejarnos algunos interrogantes:

- ¿estamos ante el fin de la movilidad como un fin en sí mismo?
- ¿la movilidad ya no ofrece un valor agregado para los individuos, que cuentan con otras formas de “acercarse a otras culturas”?
- al haberse extendido a casi todas las instituciones ¿tampoco parece implicar una ventaja comparativa y competitiva para la universidad?
- ¿aumentar cada vez el número de intercambios hace que la universidad este más internacionalizada?
- ¿se justifica ese esfuerzo en recursos humanos y financieros o se deben concentrar las energías en otras modalidades que incluyan de forma mucho más estructural la dimensión internacional en la institución?

La internacionalización se ha convertido en una actividad que concentra cifras significativas de dinero, pero que a los ojos de las instituciones se ha burocratizado y comienza a generar complicaciones.

Frente a este declive de la internacionalización en su forma tradicional emergen las nuevas tendencias lideradas por la *internacionalización en casa*. Dicho concep-

to surge para focalizar en aquellos aspectos de la internacionalización que suceden puertas adentro de la universidad. Wachter (2003) considera que el término está centrado en una maduración del concepto de internacionalización. La internacionalización en casa puede ser definida por lo que no es: todas aquellas acciones que no involucren a las actividades tradicionales de la internacionalización como la movilidad de estudiantes y docentes. De esta forma, la internacionalización en casa se posiciona en las antípodas de la movilidad y resulta teñida de cierta crítica a lo tradicional. Se presenta en el siguiente cuadro una comparación entre ambas modalidades:

Cuadro 2: Internacionalización hacia fuera vs. Internacionalización en casa

Internacionalización en el exterior (tradicional)	Internacionalización en casa
<ul style="list-style-type: none"> • se vincula predominantemente con actividades individuales; • dichas actividades se basaban en su mayoría en la movilidad (de estudiantes y docentes) • su fundamento es la cooperación en todas sus formas • sucede en otro sitio • afectaba a una minoría de los estudiantes • se gestiona casi exclusivamente por la oficina de asuntos internacionales • no suele ser relevante para las actividades centrales de la universidad 	<ul style="list-style-type: none"> • está estrechamente ligada a cuestiones estructurales de la institución • sus actividades más relevantes remiten al currículum • representa de alguna forma la necesidad de diferenciación y competencia de la institución • acontece en el seno de la universidad • impacta en la totalidad de la matrícula • requiere de una articulación a todos los niveles de la institución • es crucial para la institución pues implica cambios estructurales

De esta forma, lo nuevo y lo viejo, conviven y dan forma al fenómeno actual de la internacionalización. ¿Cuánto de lo nuevo y cuanto de lo viejo todavía hay en las políticas de las universidades?. Es sólo un maquillaje y una estrategia de marketing o realmente hay un cambio hacia nuevos modelos y tendencias en torno a la incorporación de la dimensión internacional en las universidades.

La internacionalización del currículum: la dimensión desconocida

La nueva mirada sobre el proceso de internacionalización consiste en la incorporación de la dimensión intercultural e internacional en el currículum, la enseñanza, la investigación y las actividades extracurriculares de las universidades con el

objeto de ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades internacionales e interculturales sin necesidad de dejar sus países (OECD, 2004). Esta forma de internacionalización, focalizada en los programas de estudio, suele denominarse *internacionalización en casa*, una expresión que fue desarrollada como reacción al creciente énfasis en la movilidad estudiantil y académica, con el objeto de prestar atención a aquellos aspectos de la internacionalización que suceden en el campus mismo (Wachter, 2003). Desde una perspectiva política, este aspecto es crítico para desarrollar ciudadanos internacionalmente competentes desde el momento que la gran mayoría de los estudiantes universitarios no participa directamente de una experiencia educativa transcultural como es la movilidad internacional. En el año 2011, sólo el 4% de los estudiantes universitarios de los países de la OCDE estaban realizando actividades en el extranjero, esto sin dudas refleja la necesidad de tener una formación internacional en casa. (OECD, 2016).

Un elemento clave de la internacionalización en casa remite a la internacionalización del currículum (Penney y Pierce, 2003), y es comúnmente adoptada a través del *“infusión aproche”*, que consiste en infundir al currículum de un programa de estudios con un sentido global e internacional.

Mientras algunos autores reconocen la importancia de la internacionalización del currículum para hacer frente a la globalización y la creciente competencia en educación superior, los esfuerzos conducentes a la internacionalización del currículum han encontrado críticas y resistencias dentro del mundo académico. En particular, algunos han expresado preocupación por la posibilidad que esta modalidad conduzca a un currículum uniformizado y sometido a los designios del mercado, promoviendo una visión monocultural y anglocéntrica como si fuera universal (Ríán, 2000; Parker y Gary, 1995).

La movilidad profesional es una de las tendencias más claras de los últimos años, lo que dará probablemente como resultado migraciones temporales y permanentes de graduados universitarios en diferentes partes del mundo. Actualmente las dificultades existentes para poder llevar adelante los procesos de reconocimiento de las titulaciones universitarias demandan mucho tiempo y en algunos casos se enfrentan con procedimientos altamente complejos y engorrosos que entorpecen el normal desplazamiento de las personas. La internacionalización del currículum es uno de los aspectos que posibilitaría una mejor comprensión de las titulaciones universitarias favoreciendo la compatibilidad de los estudios y facilitando futuros procesos de reconocimiento.

Frente al incremento de estudiantes extranjeros que realizan sus estudios o parte de ellos en instituciones universitarias, la internacionalización del currículum

puede ser entendida como una inversión más eficiente por parte de las instituciones que la movilidad de estudiantes, principalmente por el efecto de largo plazo del currículum y por el amplio número de personas que involucra. Esto puede ser visto como una forma de “movilidad virtual” que brinda una dimensión internacional a la educación de los muchos estudiantes que no quieren o no tienen la oportunidad de realizar parte de sus estudios en una universidad extranjera.

En la bibliografía consultada no se presentan con claridad elementos constitutivos de la internacionalización del currículum. De esta forma, y a los efectos de poder avanzar con el trabajo se plantea la dimensión de la internacionalización relacionada con el currículum reuniría los siguientes componentes:

- plan de estudios basado en competencias, que permite integrar en el currículum estándares internacionales fácilmente reconocidos fuera del ámbito nacional;
- utilización de créditos académicos que permiten la comparabilidad de las asignaturas/módulos de las titulaciones;
- programas de doble titulación/conjuntos con universidades extranjeras, y
- programas/asignaturas/módulos dictados en otro idioma.

Los cuatro elementos forman parte del enfoque que se pretende dar a la internacionalización del currículum en este trabajo. Los dos últimos componentes son los que tradicionalmente se vincularon con esta dimensión de internacionalización curricular. Los dos primeros forman parte de las nuevas discusiones a nivel nacional, regional e internacional.

Algunas conclusiones preliminares e hipótesis de trabajo futuro

El presente trabajo ha permitido introducir los aspectos relevantes de la internacionalización, brindando elementos para el futuro contraste de las características de la misma en el caso específico de las Universidades del Conurbano Bonaerense. En este sentido, la internacionalización implica uno de los ejes estratégicos que orientan la política institucional y compromete a la universidad con los desafíos actuales de la educación superior a nivel global. Las universidades de la RUNCOB se encuentran en sintonía con los debates sobre el tema y asumen la tarea de llevar adelante la internacionalización como un pilar de su presencia en el contexto nacional como internacional.

A modo de cierre es importante abrir la pregunta que sigue a la revisión teórica y presentación de categorías de análisis realizada: *¿Qué tanto de lo nuevo hay en la internacionalización y cuanto perdura de la cooperación tradicional en las actuales acciones que emprenden las universidades del Conurbano Bonaerense?* En tal sentido se podrían aventurar algunas hipótesis de trabajo: “lo nuevo” y “lo viejo” conviven en las universidades, aún en las del Conurbano Bonaerense. En este sentido, se podría esperar que la internacionalización de la educación superior reúne cada uno de los componentes detallados en las secciones anteriores, y que la mayor presencia de alguno de ellos marca de alguna forma la política institucional que adopta.

Las modalidades tradicionales expuestas, centradas particularmente en los esfuerzos de intercambio de personas (estudiantes, docentes, investigadores) estarían más vinculadas a una fase de cooperación. Las nuevas tendencias concentradas en mejorar la oferta académica (haciéndola internacional) se acercan más a la competencia. Que la palabra cooperación haya sido reemplazada por internacionalización no responde a una moda o un simple cambio de nombre, es evidentemente un nuevo enfoque. Las universidades del Conurbano desde el comienzo de sus actividades internacionales han puesto mucha energía en la instalación y desarrollo de la movilidad en todas sus modalidades.

La movilidad en cualquiera de sus formas pareciera tener un límite en cuanto al porcentaje de beneficiarios directos de las políticas implementadas por las instituciones. A pesar de ser utilizado en algunos casos como variable de diferenciación en la oferta institucional, como una universidad que brinda posibilidades de intercambio, en la mayor parte de los casos los esfuerzos de envío de estudiantes a instituciones extranjeras es un fin en sí mismo y estrechamente se vincula a las acciones típicas de colaboración y cooperación. Del mismo modo que la globalización parece haber tendido a hacer que se concentren la riqueza y el poder en manos de quienes ya los poseían, la movilidad académica internacional ha favorecido a sistemas e instituciones educativas ya desarrollados. En este sentido, las universidades de la RUNCOB a analizar seguramente presentarán diferencias en el indicador relacionado con la modalidad tradicional, en particular en lo referido a la movilidad. En esto algunas universidades podrían haber llegado a un techo en términos del número de personas movilizadas y otras podrían presentar márgenes de ampliación de las acciones que vienen desarrollando. Asimismo, la revisión de estudios de impacto al interior de las universidades puede ser significativo para conocer en profundidad las implicaciones del proceso de internacionalización que proponen. Será importante conocer si existen análisis cualitativos de los esfuerzos destinados a las

acciones de movilidad o solamente se producen informes cuantitativos que se repiten todos los años y que muestran algún tipo de incremento en los porcentajes sin que esto refiera a cómo se avanza en el proceso de internacionalización.

La internacionalización del currículum pareciera estar mucho más vinculada a la competencia que a la cooperación. Es asimismo una vertiente mucho más sofisticada, que modifica la esencia de las titulaciones y requiere de procesos mucho más complejos para poder instalarla. Es una reflexión interna de la institución en torno a determinados temas. La movilidad pareciera ser mucho más inocua, no trastoca las entrañas de la institución, requiere de procesos de gestión hacia fuera, en torno a búsqueda de financiamiento y centros de excelencia donde insertar a los estudiantes o de donde atraerlos. En el trabajo de recolección de datos en las universidades de la RUNCOB se revisará si este aspecto novedoso se plantea como un objetivo y/o acción por parte de las instituciones y como paso posterior, si una vez propuesto se desarrollaron acciones para su concreción. Es crítico corroborar que existe un proceso de articulación interna entre las oficinas responsables de las acciones internacionales y las otras instancias decisorias en materia de internacionalización del currículum, o que solo es una expresión de deseo y se vislumbran algunas actividades aisladas.

Sin dudas, un proceso profundo de internacionalización del currículum retroalimenta y fortalece las modalidades tradicionales de la internacionalización, particularmente la movilidad de estudiantes, tanto en la recepción de extranjeros que verán mucho más sencillo su paso por la institución y posterior retorno y reinserción en su universidad de origen, así como una excelente publicidad para aquellos nuevos estudiantes que deberán incorporarse en un futuro no muy lejano en el sistema de educación superior en una institución que posibilita un título flexible y con reconocimiento en otros contextos regionales e internacionales.

La internacionalización del currículum implica cambios organizacionales muy complejos, concierne no sólo a las unidades de gestión creadas a tal efecto sino que también involucra a otras dependencias como por ejemplo la secretaría académica. Esto no hace más que complejizar el proceso y en algunos casos detenerlo. Las estructuras más flexibles y más pequeñas pueden adaptarse más fácilmente al desafío, las más burocráticas tienen mayores dificultades. Estas dificultades pueden ser superadas, independientemente de las características institucionales, por una definición clara a nivel central en torno a la temática. A priori, las universidades de la RUNCOB presentan estructuras más recientes y por ende se podrían considerar más flexibles para contener acciones como las novedosas incursiones de internacionalización a nivel del currículum.

En lo viejo, el foco está puesto sobre la persona, el estudiante, docente y/o investigador a enviar y/o a recibir. En lo nuevo, la mirada se centra en la oferta, sobre el perfil, sobre el campus, en la institución. Lo nuevo de la internacionalización no hace necesariamente salir de los límites geográficos de la institución. Invita a reflexionar hacia adentro. Lo viejo continúa poniendo al límite de los esfuerzos por el envío y recepción de estudiantes. ¿Las universidades en sus políticas de internacionalización realmente tienen en cuenta qué sucede con los estudiantes que no se movilizan (que en la mayor parte de los casos representan el 95% de la matrícula)? ¿Existen estudios sobre la importancia que la movilidad tiene para los estudiantes? ¿Qué pesaría más, poder tener la experiencia de intercambio o tener un currículum internacional? ¿Qué rol cumplen las oficinas de relaciones internacionales en las acciones que están más allá de la movilidad, tanto de estudiantes como de docentes? Estas preguntas interpelan a las universidades de la RUNCOB, que nacieron con un compromiso con su entorno mucho más profundo, y que para poder efectivamente dar cuenta de un nuevo modelo en términos de internacionalización debieran tener respuestas a estos interrogantes.

Responder estas preguntas implica un desafío importante para la institución y requiere de innovación institucional y cambios estructurales. No basta con los actores involucrados hasta ahora, es necesario sumar nuevas opiniones, compromisos y perspectivas institucionales. Estos cambios implican llevar la transformación hasta dentro del aula, sacarla de las oficinas de relaciones internacionales y llegar hasta la clase.

El desafío está instalado, para algunas universidades es una realidad, para otras un horizonte al cual aspirar. Lo concreto es que la internacionalización llegó para quedarse y con ella nuevas modalidades que requieren de procesos complejos para su adecuación institucional. Cada uno de los caminos recorridos en ese sentido brindará una rica diversidad de experiencias que permitirá tomar decisiones sobre las formas más ventajosas y pertinentes de la internacionalización para cada una de las instituciones que quieran sumarse al desafío.

Bibliografía:

Altbach, P. and J. Knight (2006) *Visión Panorámica de la Internacionalización de la Educación Superior: motivaciones y realidades en Perfiles Educativos*, tercera época, año/vol. XXVIII, número 112 Universidad Nacional Autónoma de México México, D.F., México pp. 13-39 en:

http://posgrados.dgip.uaa.mx/posgrado/descargas/internacional/10_vision_panoramica.pdf
[Consulta: 01/03/2017].

Beneitone, P. (2014) De la Cooperación Internacional Universitaria a la Internacionalización de la Educación Superior: ¿cambio de paradigma o maquillaje conceptual?. En Desde el sur: miradas sobre la internacionalización. REUN Red de Editoriales de Universidades Nacionales.

Brunner, J. J. (2010), “Globalización de la educación superior: crítica de su figura ideológica”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, issue-unam/Universia, vol. I, núm.2, pp. 75-83, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/56/globalizacion> [Consulta: 01/03/2017].

De Wit, H. (2002). Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative and Conceptual Analysis. Westport, CT: Greenwood Press.

Dias, Marco-Antonio R. (2010), “¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, issue-unam/Universia, vol. I, núm. 2, pp. 3-19, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/62/educacion> [Consulta: 01/03/2017].

Didou Aupetit, S. (2007). Experiencias de Convergencia de la Educación Superior en América Latina. UNESCO. CINVESTAV. México.

Jones, Elspeth (2014), “Empleabilidad de los egresados y la internacionalización del currículo en casa” En International Higher Education. The Boston College Center for International Higher Education. Número 78: Edición especial 2014. Pág. 7- 9

Knight, J. (2008). Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues. The Observatory on Borderless Higher Education, London, England, September.

Knight, J. (2004). Internationalization Remodelled: Definition, Approaches and Rationales. Journal of Studies in International Education, vol. 8, no. 1, pp. 5-31.

Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and Checkpoints. Monografía investigativa. N° 7. Ottawa: Oficina de Canadá para Educación Internacional.

http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/ihe/Numeros/78/higher_78.pdf [Consulta: 01/03/2017].

Lamarra, N. F. (2012). La Educación Superior en América Latina. Interrogantes y desafíos para el debate. Sociedad y discurso, AAU, (21), 94-113. http://vbn.aau.dk/files/68467317/Kap_5_La_Educacion_Superior_en_America_Latina_Interrogantes_y_desafios_para_el_debate.pdf [Consulta: 01/11/2016].

- Leask, Betty** (2014), “Internacionalización del currículo y todo el aprendizaje de los estudiantes” En *International Higher Education*. The Boston College Center for International Higher Education. Número 78: Edición especial 2014. Pág. 5 - 7
http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/ihe/Numeros/78/higher_78.pdf [Consulta: 01/03/2017].
- Nilsson, B.** (1999). *Internationalization at Home: Theory and Praxis*. European Association for International Education forum 12, Amsterdam.
- Noriega, Jaquelina Edith y María Cecilia Montiel** (2014), “La universidad argentina entre sus regulaciones y tendencias”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, unam-iisue/Universia, vol. V, núm. 12, pp. 88-103, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/445> [Consulta: 01/03/2017].
- OECD (2016) *Education at a Glance*. OECD Indicators. Paris OECD.
- OECD (2008) *Tertiary Education for the Knowledge Society – OECD Thematic Review of Tertiary Education*. Paris OECD.
- OECD (2004) *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*, Paris, OECD.
- Parker, M. and D. Jary** (1995) “The McUniversity: Organisation, Management and Academic Subjectivity”, *Organisation*, Vol. 2, pp. 319-338.
- Ryan, J.** (2000) *A Guide to Teaching International Students*, Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford.
- Scott, P.** (1998) “Massification, Internationalisation and Globalisation” in P. Scott (ed), *The Globalisation of Higher Education*, Society for Research into Higher Education/Open University Press, Buckingham, pp. 108-129.
- Sebastián, J.** (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Biblos, Buenos Aires, 2004.
- Siufi, G.** (2009). *Cooperación Internacional e internacionalización de la educación superior*. *Revista ESS Educación Superior y Sociedad*. IESAL-UNESCO. Vol. 14, N° 1.
- Solanas, Facundo** (2014), “Intercambio cooperativo versus mercantilización competitiva: las políticas de movilidad académica en el Mercosur y la Unión Europea”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, unam-iisue/Universia, vol. V, núm. 12, pp. 3-22, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/440> [Consulta: 01/03/2017].
- UNESCO y Consejo de Europa (2001) *The Unesco-Cepes/Council of Europe Code of Good Practice for the Provision of Transnational Education*. Paris: Unesco.
- Wachter, B.** (2003). An introduction: Internationalization at Home in context. *Journal of Studies in International Education* 7 (1): 5-11.

Internacionalización. El caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche

MARIANO FERNÁNDEZ AMEGHINO

mameghino@gmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche

"La internacionalización no es una moda, es una manera de ser y estar en el planeta, es una forma de dignificar nuestra condición de país portador de una cultura, susceptible de enriquecer a otras y de ser enriquecida, en la medida en que nos reconozcamos como verdaderos ciudadano del mundo"

*Robinson Retrepo García, Director de Internacionalización,
Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia - Medellín,
Colombia*

Internacionalización. El caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche

La frase elegida para introducir este trabajo da cuenta de lo que pensamos como aspecto central de la internacionalización y también es puesta a consideración ya que hemos llegado a ella a partir de las relaciones humanas que la cooperación internacional de nuestra Institución ha permitido que tenga lugar. Elegimos la frase cuyo autor es el Director de Internacionalización de una casa de altos estudios colombiana, en primer lugar por acordar con la misma y en segundo lugar – como hacíamos referencia antes- porque forma parte ya del capital relacional que la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) ha construido en sus primeros años de historia.

Pudiendo citar también a Don Arturo Jauretche cuando establece que *"lo Universal es lo particular visto por nuestros propios ojos"*, la experiencia que está atravesando la UNAJ merece ser conocida ya que como parte del grupo de nuevas universidades fundadas, ha puesto a la internacionalización como un aspecto central de su institucionalización, no obstante, las características en las cuales se desenvuelve su crecimiento, los antecedentes históricos, sociales, políticos y culturales

de quienes la conforman determinan aspectos a tener en cuenta en cuanto a lo que a relaciones internacionales universitarias refiere. Siendo la primer universidad nacional en ser denominada, no por el nombre de la ciudad en la que se erige sino a través de un pensador nacional, sus características también se determinan por el nombre de nacimiento.

En virtud de ello, a modo de presentación es que en el marco de estas jornadas compartimos con colegas expertos en gestión universitaria en general y en internacionalización de la educación superior en particular, el tránsito que está atravesando la Universidad Nacional Arturo Jauretche en lo que a cooperación internacional se refiere. En virtud de ello es importante compartir ante colegas el desarrollo de la internacionalización de la UNAJ y exponer logros, dificultades y objetivos dentro de un diagnóstico que visibilice potencialidades, debilidades y la visión de todos aquellos actores que puedan aportar sugerencias.

El presente trabajo ofrecerá, luego de esta introducción, una breve descripción sobre el perfil institucional que incluye el contexto socioeconómico en el que se desenvuelve la UNAJ, una segunda parte donde intentaremos resaltar el papel de la internacionalización, a través de la Dirección de Relaciones Internacionales, las acciones de los primeros años, la actualidad, las potencialidades y los obstáculos; para luego compartir reflexiones finales que permitan ser receptoras de devoluciones por parte de los lectores con experiencia y expertiz en la materia.

1) Perfil Institucional

El 29 de diciembre del año 2009 el Congreso de la Nación Argentina promulga la ley 26.576 creando la Universidad Nacional Arturo Jauretche. En Octubre de 2010 se abren las oficinas del Rectorado en Av. San Martín y Granaderos y se decide que el edificio de los ex laboratorios de YPF, Av. Calchaquí 6200, sea la sede principal de la casa de altos estudios. Luego en el año 2013 las oficinas del rectorado se trasladan al edificio recuperado de la Av. Calchaquí y que ocupa más de 1000 metros cuadrados.

La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) se encuentra emplazada en el Partido de Florencio Varela, en la Ciudad de San Juan Bautista, a 25 kilómetros de la Ciudad de Buenos Aires, localidad que fue fundada en el año 1891 y que cuenta con 190 kilómetros cuadrados.

Siendo uno de los 135 partidos de la Provincia de Buenos Aires, forma parte de lo que se denomina Gran Buenos Aires o Conurbano Bonaerense (tercer cordón),

Florencio Varela linda con los municipios de Berazategui, Alte. Brown, Quilmes, La Plata, Presidente Perón y San Vicente.

Según el Censo del 2010, Florencio Varela cuenta con una población de 426.005 habitantes, de los cuales 29.291 son extranjeros. El crecimiento demográfico ha sido exponencial si tenemos en cuenta que en 1970 no llegaba a 100.000 habitantes y en 1991 la población arribó a 255.000 pobladores. Luego entre el 2001 y el 2010 la variación intercensal es del 22,10 %, con un incremento en la población de 77.035 habitantes. Es decir que entre esos años la población del partido creció de manera similar a lo que lo hizo durante sus primeros 80 años de historia. Actualmente la densidad poblacional indica que viven 2.242, 10 habitantes por kilómetro cuadrado.

La estructura poblacional del distrito muestra una población predominantemente joven, ya que el 44,2 % de la misma son menores de 21 años, siendo el promedio de edad de la población 25 años. (Colabella, 2014)

Según la EPH del año 2008, el 76.9 % de los hogares se encuentra bajo la línea de pobreza, los hogares con necesidades básicas insatisfechas alcanzan el 26,7 % (casi el doble de la media del país) y según el Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires el 65,3 % no tiene cobertura de obra social. (Colabella, 2014) El 77 % de los hogares posee acceso al agua de red, mientras que solo el 27,2 % posee instalación cloacal a la red pública de desagües. De los 113.135 hogares del partido, el 43.9 % posee conexión con la red de gas.

Según el informe del Instituto Argentino para el Desarrollo Sustentable (IADS), ha tenido lugar un aumento del PBI entre los habitantes. Si bien este representa el 1,2 % del PBI provincial, ha habido un aumento en la cobertura de agua potable, desagüe por cloaca y gas natural. De todos modos estos datos deben ser tenidos en cuenta en la elaboración de diferentes estrategias que tengan como objeto estimular el desarrollo de la educación superior en el Partido y las localidades vecinas.

El propósito explícito de la UNAJ es la integración, inclusión y promoción social de los sectores populares a los que por su emplazamiento geográfico pretende atender. En el marco de creación de nuevas universidades nacionales que ha abierto un proceso de inclusión social mediante la educación en el conurbano bonaerense donde se ubican las mayoría de los hogares en condiciones de vulnerabilidad.

La creación de la UNAJ se inscribe dentro del proceso de transformación política, social y económico iniciado en el año 2003 y es consecuencia de las conquistas en el campo de la inclusión social, la ampliación de derechos y la construcción de ciudadanía. (Memoria Fundacional, 2013)

A siete años de su creación y a seis años de abrir sus puertas al dictado de clases y actividades académicas la UNAJ resume un perfil que conjuga las ideas de inclusión educativa con la excelencia y pertinencia en la transmisión y producción de conocimientos, sumando un vínculo virtuoso con el mundo cultural y productivo, a nivel local, nacional y regional. Las actividades académicas comenzaron en el ciclo lectivo 2011 donde se inscribieron 3046 estudiantes, número que ha ido creciendo en las siguientes inscripciones (Año 2012: 5250 inscriptos - Año 2013: 5179 inscriptos - Año 2014: 7200 inscriptos - Año 2015: 9200 inscriptos - Año 2016: 9500 inscriptos- Año 2017: 9150 inscriptos)

La masificación de la educación superior en el mundo constituye desde hace cuatro décadas una tendencia "estructural, nuclear y global" que indica el ingreso de franjas sociales antes excluidas. (Ezcurra, 2011). En el caso de la UNAJ se trata de una población estudiantil que en su gran mayoría son primera generación de estudiantes universitarios, hijos de antiguos trabajadores rurales de la caña de azúcar, el algodón, el tabaco y la yerba mate, migrantes internos o de países limítrofes, y obreros urbanos, metalúrgicos, de la construcción, de las fuerzas de seguridad y que se iniciaron en el mundo del trabajo en la niñez, mientras sus madres suelen ser amas de casa o empleadas domésticas (Colabella, 2014).

La población docente ha ido aumentando acompañado el crecimiento de la institución. Alrededor de mil doscientos docentes e investigadores ejercen sus tareas en la UNAJ, estando regularizada la situación del 30 % de los mismos a partir de la política de concursos llevada adelante. Lo mismo ocurre con la planta de trabajadores No docentes la cual asciende a 180 empleados estables. A esto debemos sumarle el funcionamiento de cuatro Institutos, veinte carreras el centro de Política y Territorio, el Centro de Política Educativa y la Secretaría Económica Financiera.

En cuanto a los Institutos, la Universidad ha creado el Instituto de Ciencias de la Salud, el Instituto de Ciencias Sociales y Administración y el Instituto de Ingeniería y Agronomía, los cuales cubren los aspectos disciplinares, reuniendo 25 carreras – entre tecnicaturas, licenciaturas y cursos de posgrado – a los que se agrega el Instituto de Estudios Iniciales, siendo una unidad académica específica para administrar el ingreso, la inclusión y la permanencia que diagrama el Curso de Preparación Universitaria que tiene lugar entre Febrero y Marzo y el Ciclo Inicial que reúne a todas las materias comunes para todos los estudiantes de grado.

Es en este contexto donde se nos ha presentado el desafío de internacionalizar la Universidad.

2) La Internacionalización

Como aspecto fundante a toda institución de educación superior las políticas de cooperación internacional deben ser intrínsecas a las mismas, deben atravesar las actividades de docencia, vinculación e investigación. Es por ello que durante los primeros años de existencia la UNAJ fue institucionalizando relaciones internacionales con entidades extranjeras. Estas relaciones han sido fruto de iniciativas que han compartido los docentes que previamente poseían y las han puesto a disposición de la UNAJ, así como la concreción de gestiones realizadas por la institución.

2a) Dirección de Relaciones Internacionales

La Oficina de Relaciones Internacionales (ORI) debe ser el punto de referencia tanto interno como externo de la gestión del Proceso de Internacionalización y la garante de difundir, facilitar, gestionar y registrar las iniciativas en la temática para lograr una internacionalización integral de la institución.

En una primera etapa la Dirección fue creada dentro del ámbito del Rectorado dependiendo de la Dirección General de Relaciones Institucionales (resolución 216/11), actualmente, a través de la Resolución nro. 262/16 la Dirección de Relaciones Internacionales depende directamente de la Unidad Rectorado.

Desde su creación ha desarrollado numerosas actividades tanto referidas al relacionamiento de la UNAJ con organismos oficiales como por ejemplo la Dirección de Organizaciones Intermedias (DINTE), Subsecretaría de Relaciones Institucionales, Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto; la Dirección Nacional De Migraciones (Florencio Varela) para los trámites de visado y el mantenimiento del número de registro RENURE que es indispensable para elaborar trámites ante esta cartera; Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias (PIESCI – PPUA) con las presentaciones de distintas convocatorias de Misiones y Redes así como también programas de movilidad docente a Madrid y a París y al programa ARFITEC.

Por otro lado también interviene en la gestión de convenios con instituciones extranjeras con el asesoramiento del área de legales a los efectos de desarrollar un camino administrativo que permita que dichos convenios sean en su mayor parte operativos y el trabajo sostenido en la conformación de modelos de convenio en diferentes idiomas (Inglés, portugués, francés, italiano y chino).

Asimismo, el área participa de la recepción de Académicos e Investigadores; y de Estudiantes Extranjeros de grado y posgrado.

No menos importante es toda la temática referida a la difusión de todas las actividades, la Organización de eventos; el apoyo desde y hacia las áreas coordinando no solamente las tareas específicas ya mencionadas sino todo lo referido a la comunicación y difusión de dichas actividades; el seguimiento de las actividades y relaciones con las instituciones extranjeras, la rendición de fondos y proyectos, etc.

2b) Acciones – Primeros años-

Estos primeros años han estado dinamizados por la concreción de convenios marcos y específicos con instituciones extranjeras, la fuerte participación en los programas de la Secretaría de Políticas Universitarias que ha facilitado la participación en ferias internacionales, la ejecución de Redes y Misiones, como el gran impacto que los programas de movilidad académica a Madrid y París han tenido en la casa de estudios. Asimismo, el apoyo institucional de otras participaciones de docentes en congresos y seminarios, dan cuenta de la importancia que la temática posee.

Los esfuerzos se han dirigido hacia la movilidad de docentes e investigadores. Se entiende que la misma da lugar a la formación de estos y enriquece la vida académica de la institución. La movilidad estudiantil continúa en una etapa embrionaria, si tenemos en cuenta que nuestros estudiantes, en su gran mayoría, se encuentran en los primeros años de cursada, estudian y trabajan y no poseen la cultura de la movilidad como aspiración dentro de su carrera. De todos modos – y esto será desarrollado en próximas líneas – incipientes experiencias estudiantiles desde la UNAJ hacia el exterior han comenzado a emerger y crece el número de estudiantes que eligen a la UNAJ para transitar un semestre en la Universidad o para tener experiencias de movilidad corta; si bien es para considerar la falta de residencias estudiantiles por la zona y la necesidad de establecer estrategias que convoquen estudiantes a través de cursos dictados en otros idiomas o la creación de una escuela de verano, etc.

2b1) Convenios

Los setenta convenios- entre marcos y específicos- con los que hoy cuenta la Universidad son producto de la atención a iniciativas que docentes e investigadores

han acercado a la institución, así como son el resultado de diversas gestiones fruto de las participaciones en congresos, conferencias, ferias y la realización de Misiones al extranjero y la recepción de visitantes internacionales. A ninguna conclusión detonante podemos arribar por el solo hecho de cuantificar convenios, de todos modos entendemos que la llegada a los mismos es el resultado de gestiones que dan cuenta de lo que acontece en el área y la agilidad que los mismos poseen son parte del dinamismo que la cooperación internacional posee. El acto de llevar adelante la gestión de un convenio y la concreción del mismo no siempre garantiza que la relación con la otra entidad vaya a ser fructífera y en efecto se realizan, también, muchas actividades con Instituciones de Educación Superior Extranjera sin la existencia de un documento de este tenor, de todos modos, nos parece fundamental resaltar que en aquellos momentos en que una delegación extranjera visita la Argentina, los académicos que forman parte de la comitiva, analizan los acuerdos vigentes que poseen la casa de origen ya que esto facilitará acciones futuras. Es por ello que la firma de convenios o memorándums ha sido fructífera para tender puentes entre los investigadores.

Actualmente la UNAJ cuenta con 76 convenios vigentes; 40 con América Latina; 15 con Europa; 12 con Asia y 8 con otras zonas del planeta. Se destacan las acciones emprendidas con la República Popular China y con Rusia en diferentes misiones académicas que ha realizado el Rector e investigadores y la gran cantidad de acuerdos con México, Colombia y Brasil. Durante el año 2016 se concretó el primer convenio con una Universidad Norteamericana (West Virginia University) y en el continente europeo se han encontrado socios en Italia, Francia, Alemania, Grecia, Turquía y España

2b2) Redes, Misiones, Programas de Movilidad, Otras experiencias

En un universo de mil doscientos docentes e investigadores, trescientos cincuenta de ellos ya concursados, el impacto que ha tenido la participación de la UNAJ en los programas de la Secretaría de Políticas Universitarias ha sido de gran magnitud. Entre el año 2012 y el presente veintidós docentes han calificado y usufructuado los programas de movilidad a París o Madrid, han tenido lugar cincuenta y seis proyectos correspondiente a las convocatorias redes (V, VI, VII, VIII, IX) dieciséis misiones al exterior y ocho misiones inversas. La participación en programas Fullbright, Fundación Carolina y Foro de cooperación internacional CIN USPC han fortalecido la internacionalización. Si bien muchos de estos aspectos se desglosarán

más adelante en el presente trabajo, cabe mencionar que a estas iniciativas que son producto del acompañamiento de una política pública, estas acciones repercuten en convenios, visitas, y otro tipo de retroalimentaciones que hacen que la Universidad logre niveles de internacionalización a través de sus docentes e investigadores.

En esa dirección han tenido lugar las siguientes iniciativas a las que podemos considerar como exitosas, las mismas se dirigen a fortalecer aspectos académicos, científicos y de investigación que van construyendo el perfil de la Universidad, a saber;

- Por iniciativa del entonces Rector normalizador, Lic. Ernesto Villanueva, en el año 2012, la UNAJ formó parte de una delegación que visitó la provincia de Shandong de la República Popular China. Esa acción dio lugar a que se sucedieran cuatro visitas de delegaciones Chinas a la UNAJ y que en otras tres oportunidades delegaciones de la UNAJ hayan visitado Instituciones de Educación Superior de ese país, así como Ministerios y Organismos de Gobiernos Chinos. El resultado se refleja en la concreción de convenios marcos de cooperación internacional entre los que se destacan el firmado con el Departamento de Educación de la Provincia de Shandong; las relaciones establecidas por el Instituto de Ingeniería en su misión de quince días que incluyó la visita de siete establecimientos, la extensión de la relación a otras ciudades de ese país, como Shanghái y Beijing en el año 2015. Asimismo es de destacar la conferencia que el responsable de la enseñanza del idioma español del Ministerio de Educación del Gobierno de la República Popular China brindó a nuestros estudiantes – muchos de ellos se encuentran cursando niveles de idioma chino en la UNAJ- y profesores. En el mismo sendero de afianzamiento de las relaciones, el Centro Latinoamericano de Estudios Políticos de China invitó a la UNAJ a una Misión (2015), de la que formó parte la directora del Centro de Política Educativa, que visitó el Ministerio de Educación Chino, presenció la inauguración del Centro de Estudios Argentinos (CEA) para luego trasladarse hasta el Centro Internacional de Estudios de Shanghái, entre otros organismos gubernamentales. Durante el 2016, una delegación de la Universidad de Ciencia y Tecnología de Shandong visitó la UNAJ y se celebró un convenio marco.
- Desde el Vicerrectorado y el Instituto de Salud de la UNAJ, docentes y autoridades de nuestra institución visitaron Gran Bretaña (2014). La Universidad Nacional Arturo Jauretche, en conjunto con el Hospital El

Cruce Néstor Carlos Kirchner, realizó una misión académica al Reino Unido. La misión fue encabezada por el Vice-Rector de la UNAJ, Dr. Arnaldo Medina, y contó con la participación de docentes y autoridades de la UNAJ y de la Universidad Nacional de la Matanza y especialistas del Hospital. Durante el transcurso de la misión se tomó contacto con referentes clave del sistema de salud pública británico, incluyendo miembros del Parlamento Británico a cargo del seguimiento del sistema de salud, NHS Confederation, y referentes de los distintos niveles de prestación de servicios de salud. Asimismo, se realizaron visitas a instituciones públicas de salud tales como Riverside Medical Center, University College of London Hospital, National Spinal Injuries Centre Stoke Mandeville Hospital y Cambridge University Hospital, este último considerado el tercer mejor hospital escuela a nivel mundial

- Por iniciativa del Rector de la Universidad se realizó una visita a la Universidad Milano Bicocca, Italia (2015); a partir de la cual la UNAJ forma parte de un programa internacional donde doctorandos en Desarrollo Humano Sustentable de Italia, Nicaragua y Cuba estudian el caso de la UNAJ y su relación con el entorno
- Con la República de México se mantienen relaciones institucionales y académicas. El Rector Villanueva ha disertado en conferencias como la organizada en 2015 por la OUI en Monterrey sobre “La Misión Social de las Universidades de las Américas” y diferentes visitas al Instituto Politécnico Nacional, Universidad Autónoma de México, ha dado lugar a la firma de convenios e intercambios entre la UNAJ y esas casas de estudio mencionadas mas otras como ser; ITSON, UAEM, UNAM, Veracruzana, etc. En Febrero de 2017 se ha firmado el convenio específico de intercambio entre nuestro Programa de Estudios de Género y la Maestría de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma Metropolitana de México.
- **Red Latinoamericana de Universidades que promueven la implementación de laboratorios de Fabricación Digital (FABLAB);** la UNAJ ha sido sede de los dos encuentros internacionales donde encabeza la red que está integrada por Universidades de Brasil, México y Venezuela. Esto ha permitido que el Instituto de Ingeniería y Agronomía haya fortalecido intercambios con la UNESP (San Pablo – Rio Claro; Brasil)

- **Cooperación con IES en el área del petróleo y energía;** se han firmado convenios con universidades cuyo campo disciplinar específico es el petróleo y la energía; como la Universidad de Petróleo de China, que fue visitada por las autoridades del Instituto de Ingeniería y Agronomía (2015); y la Universidad Veracruzana que fue visitada por docentes de la UNAJ, visita retribuida en el 2015 por los colegas mexicanos. Durante el año 2016, en Rusia, docentes del Instituto de Ingeniería se encontraron con colegas de Moscú y San Petersburgo, concretando convenios de intercambio entre la UNAJ y otras instituciones rusas como la Universidad de Petróleo del Estado de Tyumen .Por iniciativa de la Red de Universidades Petroleras, la UNAJ formó parte de la delegación argentina que visitó Noruega (2014)
- **Red Salud con Colombia;** El Instituto de Salud de la UNAJ y la Facultad de Salud Pública de la Universidad de Antioquía, Medellín Colombia, han intercambiado experiencias, organizado jornadas internacionales con especialistas en Atención Primaria de la Salud y realizado visitas académicas en dos oportunidades de manera recíproca.
- **Neurociencias;** a través de esta línea de trabajo e investigación se han firmado convenios con la Universidad de Leicester – Gran Bretaña, CNEURO – Cuba, UdelaR – Uruguay, Rio Grande Do Norte, Brasil. Se transmiten teleconferencias y se reciben visitas internacionales como el Dr. Rodrigo Quian Quiroga y el Dr. Hernán Rey especialistas en la temáticas como el "Estudio de neuronas que codifican conceptos en el cerebro humano: de Jennifer Aniston a los "local field potentials".
- **Red Regional de Fortalecimiento de carreras de Relaciones del Trabajo;** impulsa el diseño de proyectos conjuntos que potencien la investigación, la extensión y el posgrado, enriquece la perspectiva latinoamericana ya que junto a las Universidades Argentinas forman parte la UdelaR y la Universidad de Carabobo, se está ampliando con la incorporación de otras universidades de América Latina y el Caribe. Es de gran magnitud la tarea de docentes en el marco de la “Economía Social de los Trabajadores” que han ampliado relaciones hacia la Universidad de Trento, Italia; Universidad del Egeo, Grecia y participación en congresos y conferencias internacionales.
- **Programa de Estudios de la Cultura;** perteneciente al Instituto de Estudios Iniciales ha promovido la creación de Ciclos de Charlas y Conferencias dónde académicos internacionales han brindado seminarios y

clases masivas para docentes y alumnos. Se ha destacado la visita de Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Eric Olin Wright, Giacomo Marramao, Cristophe Ventura.

- **Programa de Estudios Latinoamericanos;** a través del cual la UNAJ es la coordinadora argentina de la Red de Cátedras Martianas que reúne espacios académicos de América Latina que trabajan en torno al ideario Martiano. Este programa ha organizado charlas y conferencias de académicos de la Universidad de San Andrés, La Paz, Bolivia en la UNAJ y ha participado de la Cumbre Interplanetaria de Descolonización, Despatriarcalización y Lucha contra el Racismo y Discriminación que tuvo lugar en Bolivia en 2015. Lo mismo ha ocurrido con la participación de docentes de la UNAJ en el encuentro internacional de Cátedras Martianas en la Universidad de Ciudad del Carmen en México durante el 2016, y la relación con la embajada de Cuba en la Argentina. El Instituto Latinoamericano de la Academia de Ciencias de Moscú ha mostrado interés, se ha firmado convenio y ha visitado la UNAJ junto a académicos y artistas en 2016
- **Educación con Inclusión, Ingreso y Permanencia;** el centro de atención que ha puesto la UNAJ en lo concerniente al acceso a la educación superior para los sectores sociales que tradicionalmente no arribaban a las instituciones universitarias, garantizando inclusión y calidad educativa se ha convertido en una línea de trabajo que interesa y comparten diversas universidades de América Latina y el mundo. En este punto se han intercambiado documentos y trabajos con Universidades Brasileñas, Colombianas y Mexicanas en pos de crear un observatorio sobre las políticas de ingreso y permanencia en el continente.
- **Fortalecimiento del departamento de idiomas;** todo lo concerniente al apoyo de esta área aparece como fundamental las acciones que en política de Relaciones Internacionales se pueda llevar adelante. La enseñanza del idioma chino, por ejemplo, ha abierto el canal para que las relaciones con IES chinas sean más auspiciosas. La mencionada visita del Prof. Lu Shingeng durante el 2015 enriqueció aun mas lo desarrollado por el departamento. Lo mismo se ha intentado con la relación entablada con la Casa Rusa en Buenos Aires y la posibilidad de dictar cursos de Ruso en el departamento de idiomas de reciente creación
- **Visitas de académicos y delegaciones extranjeras;** habitualmente disertan en nuestra Universidad académicos de gran trayectoria en di-

ferentes disciplinas; a los ya mencionados podemos sumar a Jaques Freyssinet (Francia), Laurent Vocel (Bélgica), Rectores de Universidades extranjeras, embajadores; organización de jornadas y eventos internacionales como; “Aula Internacional de Criminología” junto a la Universidad UNISUAM de Río de Janeiro, Brasil, Muestra de Cine Ruso, Show Musical conjunto Ruso Grenada junto a la Casa Rusa en Buenos Aires. Se destaca la entrega del premio Arturo Jauretche al Presidente de Bolivia, Evo Morales cuando visitó las instalaciones de la UNAJ.

- **Participación en Congresos, Seminarios y Jornadas Internacionales;** Habitualmente Docentes, Académicos e Investigadores de la UNAJ participan de congresos internacionales como LASA, FLACSO, CLACSO, ESYS, OIT, CEISAL, OUI. Asimismo la UNAJ posee las siguientes membrecías; CLACSO, OUI, Red de Universidades Lectoras, IAUP

2b3) Estudiantes

La recepción de estudiantes extranjeros enriquece el campus y las aulas. La posibilidad que surge para un ciudadano de Florencio Varela, Berazategui, Quilmes, Alte Brown de compartir experiencias con compañeros de otras latitudes es de gran magnitud. Para ello, la UNAJ se presenta como una institución de puertas abiertas, la participación en las Conferencias NAFSA y EAIE ha sido muy importante para difundir su existencia y estar en la agenda de posibilidades de otras instituciones de educación superior extranjeras. Lo mismo ocurrió con una efímera participación en el Programa de Movilidad JIMA el cual permitió la primer movilidad de una estudiante de la carrera de ingeniería en el año 2012 y comenzar a recibir estudiantes del IPN (México) en un número que se acrecentó de un (1) estudiante en el 2012 a diez (10) en el 2016 y 2017. La oferta se amplió a estudiantes de Alemania que han cursado materias de la Licenciatura en Trabajo Social mientras realizaban sus prácticas en organizaciones del territorio, estudiantes franceses producto de relaciones nacientes en conferencias como EAIE que cursan Ingeniería Informática, así como la recepción de estudiantes colombianos en movidades semestrales o cortas en las áreas de Administración, Agronomía y Salud. En el año 2017 se prevé la recepción de 22 estudiantes de intercambio que cursarán un cuatrimestre en la institución. No obstante, la falta de becas o programa propio de movilidad estudiantil no permite ampliar aun más la participación de estudiantes de intercambio ya que la

UNAJ no ofrece una reciprocidad en ese intercambio, muchas casas de estudio del extranjero desean garantías en cuanto al número de estudiantes que se intercambiarán entre una institución y otra, esto último aparece como un obstáculo y será desarrollado en otro punto del presente trabajo

En este marco de internacionalización en casa, desde el año 2012, dos delegaciones de estudiantes norteamericanos anualmente visitan al Instituto de Salud de la UNAJ, conociendo el sistema público de salud argentino, de Florencio Varela y el sistema de educación superior público. A través de un convenio que posee la UNAJ con la Fundación World Learning Argentina, estas visitas permiten que nuestros estudiantes puedan intercambiar experiencias con pares de otro país

La movilidad de estudiantes procedentes de la UNAJ en el exterior se encuentra en una etapa embrionaria. La movilidad mencionada en el 2012 a México fue el puntapié inicial, mas tarde la Universidad de Trento Italia, invitó a un conjunto de investigadores a permanecer durante tres meses allí para realizar un trabajo comparado en relación a fábricas recuperadas entre Argentina y ese país, y un estudiante avanzado de la carrera de Relaciones del Trabajo pudo ser parte de la delegación. Las recientes gestiones con la Universidad de la República en Montevideo han permitido que estudiantes de la UNAJ hayan experimentado una movilidad corta allí. Se destacan actualmente con gran impacto las movilizaciones estudiantiles que ha ofrecido el programa ARFITEC, donde dos estudiantes de Ingeniería Industrial han cursado un semestre en Metz, Francia y se esperan otras tres movilizaciones para este año en esa carrera, que se sumarán otras cuatro en Ingeniería en Petróleo mas la amplitud de participación del programa en las carreras de Ingeniería Informática y Electromecánica. Otras experiencias que merecen mencionarse como práctica de movilidad fue la llevada adelante por los estudiantes que representaron a la UNAJ en la delegación argentina a los juegos AJUAR durante el 2015

Asimismo, la UNAJ posee una característica que internacionaliza su casa y es una marca que posee en concordancia con el contexto en el que está inmersa. La gran cantidad de comunidad inmigrante que mora en Florencio Varela y sus alrededores tiene su correlato con la cantidad de estudiantes que no habiendo nacido en nuestro país, han elegido a la Argentina para vivir y a la UNAJ para estudiar. Hasta el año 2016, seiscientos cuarenta y dos estudiantes extranjeros de Paraguay (199), Bolivia (140), Perú (48), Colombia (24), Uruguay (24), Chile(19), Brasil (13), Angola(2), Haití (2), Ecuador (2), Canadá (1), Italia (1), Alemania (1), Venezuela (1), México (1), Estados Unidos (1) y otros; transitan las aulas e instalaciones, conviven con sus pares, docentes y la comunidad. Visibilizar esta característica es central en la política de Relaciones Internacionales de la Dirección. Como dato relevante, en

este Curso de Preparación Universitaria que tuvo lugar entre Febrero y Marzo de 2017, que reunió a más de nueve mil aspirantes para ingresar a la UNAJ, trescientos cincuenta no habían nacido en la Argentina, procedentes de Paraguay, Bolivia, Perú, Brasil, República Dominicana, Tadjikistán, Israel, han realizado el curso de ingreso para estudiar Medicina, Enfermería, Informática, Bioingeniería, Ingeniería en Petróleo, Informática, Trabajo Social y otras carreras

La virtualidad es una opción que se encuentra en estudio para ser llevada adelante. Durante el segundo semestre de 2016, estudiantes de la materia Prácticas Culturales del Ciclo Inicial intercambiaron durante diez días en una plataforma virtual junto a alumnos de la Universidad de Berkeley (EEUU) reflexionando sobre la identidad latinoamericana. Un ejemplo de internacionalización en casa, donde estudiantes desde Florencio Varela pudieron intercambiar opiniones con pares de diferentes nacionalidades residentes en Estados Unidos.

2c) Actualidad

Dentro de las acciones emprendidas, una de las funciones que está llevando adelante la Dirección de Relaciones Internacionales es la de ser visibilizada como una oficina amigable que dinamiza, optimiza y al registrar las acciones internacionales aporta al tránsito académico del colega que protagoniza la experiencia. Más allá de los aspectos tangenciales en cuanto a la presencia o ausencia de apoyo económico a esa iniciativa, la Dirección ha logrado ser tenida en cuenta para registrar lo que acontece en materia de cooperación internacional. Para ello se ha conformado una mesa de trabajo donde cada centro e instituto integra la misma y comparte, debate acciones, líneas de trabajo e información.

Estos acontecimientos se relacionan con el objetivo de profundizar el proceso de internacionalización desde una perspectiva regional sobre la base de un modelo de gestión que propicie la cultura de la internacionalización enfocada hacia una mayor y mejor integración con las IES extranjeras considerando “...la necesidad de coordinar políticas, balacear costos y beneficios para que a la salida del proceso todos los que hayan participado en él obtengan mayores beneficios que si lo hubieran hecho de manera aislada. La cooperación internacional requiere también una mirada en el mediano y largo plazo de cara al futuro”. Este proceso debe atravesar todas las funciones (sustantivas y adjetivas) de la universidad y debe necesariamente contribuir a la mejora de la calidad académica de la institución.

Desde el punto de vista Institucional se ha trabajado en la elaboración de un Curso de Internacionalización de la Educación Superior, con el objeto de diseñar nuevas estrategias de internacionalización. (Equipos internacionales, preparación de movilidades, recepción de estudiantes, docentes e investigadores, etc.), realización de actividades internacionales donde se puede llevar adelante un mayor aprovechamiento organizado de la presencia de estudiantes y docentes extranjeros y de las experiencias de aquellos que regresen de una experiencia en el exterior. Asimismo, hemos definido una estrategia de comunicación interna y externa para posicionar a la UNAJ en los escenarios considerados como prioritarios y fomentar una mayor participación de la comunidad en todo el proceso, así como el diseño de página web que permite brindar información a la comunidad internacional.

Como una Dirección que debe optimizar, dinamizar, difundir y registrar lo que acontece en materia internacional, para poder medir el nivel de internacionalización que mantiene la institución y poder así diagnosticar y planificar a mediano y largo plazo, se ha realizado un seguimiento durante el 2016 que ha permitido dar visibilidad, ya no solo a las actividades internacionales que motoriza la Dirección sino a todo lo internacional que acontece en la vida académica de la UNAJ.

En ese marco se ha realizado un Curso de Internacionalización de la Educación Superior, destinado a la comunidad de la UNAJ con la visita de especialistas en la materia, se ha conformado una Mesa de Trabajo de Relaciones Internacionales con los Centros e Institutos, se realizan reuniones periódicas con Directores de Instituto y coordinadores de carrera y se ha fortalecido la difusión de las convocatorias y reuniones explicativas sobre las características de las convocatorias. En este marco se realizan;

- Apoyo a las áreas en actividades de internacionalización.
- Realización de actividades Internacionales.
- Difusión de actividades internacionales de actores académicos de la comunidad.
- Informes a las comisiones y al pleno del Consejo Superior.
- Recepción de delegaciones extranjeras.
- Recepción y atención a estudiantes extranjeros.
- Concertación de convenios con Instituciones Extranjeras.
- Elaboración de proyectos internacionales conforme a las convocatorias vigentes.
- Asimismo, la Dirección asesora ha apoyado las misiones institucionales que llevó a cabo del Rector, Vicerrector y otras autoridades de la UNAJ.

- **Visitas de delegaciones Extranjeras.** Durante el año 2016; al menos en treinta y dos oportunidades tuvieron lugar visitas internacionales en la Universidad. Se intenta que todas las delegaciones puedan participar de encuentros con estudiantes, investigadores y autoridades. En la mayoría de los casos esto se ha logrado, es menester de la comunidad, realizar un seguimiento sobre el correlato de estas visitas y gestiones.
- **La UNAJ en el Exterior.** Rusia, México, Nueva Zelanda, Sri Lanka, Colombia, Brasil, Estados Unidos, Gran Bretaña, España, Francia, Alemania, Uruguay, han sido alguno de los destinos donde la UNAJ estuvo representada por autoridades en Misión Institucional, Investigadores en Misión Académica, docentes participantes de congresos internacionales, Movilidad Académica, Cursos de Posgrado, y estudiantes en semestres de intercambio o congresos internacionales.
- **Relación con embajadas y otros organismos internacionales.** Si bien ha sido expuesto más arriba, en este ítem se intenta destacar lo importante que ha sido el entablar relaciones con organismos diplomáticos de delegaciones extranjeras como Georgia, Cuba, Italia, Canadá.
- **Actividades Internacionales.** Organizados por la Dirección de Relaciones Internacionales tienen lugar los “Ciclos de Relatorías” donde los protagonistas de las movilidades ofrecen un coloquio a la comunidad, comparten experiencias e invitan a ser replicados. Asimismo desde la Dirección se organizan charlas y conferencias con los visitantes que disertan junto a colegas, estudiantes y la comunidad en General.

2d) Potencialidades

La UNAJ es una universidad joven, inserta en un espacio socio económico particular y con la misión de “apuntalar y fortalecer a dicha comunidad”. Lejos de ser un problema es una ventaja comparativa. Existe una decisión política de potenciar la internacionalización. Los principales actores comparten y apoyan esta decisión. Esto guarda estrecha relación con las líneas de trabajo definidas. Existe una experiencia acumulada y acciones en este sentido. Existe interés de IES del exterior en trabajar en las líneas de trabajo definidas por los Centros e Institutos.

Su cercanía con la Ciudad de Buenos Aires permite organizar agendas, coordinar visitas de investigadores internacionales que encontrándose en la Argentina pueden visitar la institución en jornadas cortas. En este sentido hemos logrado que

diversos colegas se hayan puesto en contacto con nuestros académicos a partir de visitas poco prolongadas pero fructíferas, intentando siempre que a la reunión con pares y autoridades, más allá del protocolo, la visita tenga difusión en la comunidad interna de la Universidad, ya sea a través de la emisora radial, redes sociales y participando en un espacio áulico junto a estudiantes.

2e) Obstáculos

Nada mejor que identificar los obstáculos para poder sortearlos. En ese punto, en un diagnóstico realizado durante el año 2015 hemos señalado que:

Las actividades dentro de los Centros e Institutos dificultan las posibilidades del diseño y puesta en marcha de una estrategia de internacionalización y no están claros los objetivos de dicho proceso en esos ámbitos. Es necesario sistematizar las líneas de trabajo y los proyectos de investigación internacional.

Es habitual que las acciones que predominan el área sean en función de la oferta existente y por iniciativa individual de los investigadores. Los primeros años de la UNAJ estuvieron vertebrados por las convocatorias financiadas por la Secretaría de Políticas Universitarias lo que fue usufructuado por los investigadores a través de los cuales se obtuvieron líneas de financiamiento. No obstante, las últimas convocatorias se enfocaron más hacia los ejes centrales que caracterizan a la Universidad.

Es necesaria una mayor socialización de las acciones entre los Centros e Institutos para obtener mayor información del impacto académico, de la optimización de los recursos humanos y financieros.

En el contexto que está teniendo lugar la Universidad consideramos que lo urgente está primando sobre lo importante, nos referimos al carácter del desarrollo presupuestario que obliga a la institución a atender la masividad, la inclusión con calidad y emerge como un punto flaco la necesidad de atender la creación de programas de movilidad propios tanto para docentes de la casa, como para invitados y estudiantes. Se considera pertinente establecer en la agenda de acciones a evaluar la asignación de recursos humanos y financieros tanto a la estructura de la ORI como a la previsión de recursos financieros para superar las debilidades enunciadas.

Nuestros estudiantes, en su mayoría son primera generación de universitarios en sus familias, gran parte de ellos distribuye el tiempo entre el estudio y el trabajo, y se enfrentan a la responsabilidad de ser principales sostenes de sus hogares. Asimismo, el ciudadano de Florencio Varela en general y los jóvenes en particular no

poseen el hábito de movilizarse fuera del ámbito geográfico en el que están inscriptos. Esto da como resultado una escasa movilidad de estudiantes de grado, por las características antes descritas de nuestros estudiantes, agregado a escasas líneas de financiamiento en el marco de las políticas públicas y nulo financiamiento en la estructura presupuestaria de la Universidad.

3) Reflexiones finales

Cuando reflexionamos sobre una propuesta de internacionalización universitaria debemos tener presente las implicancias de este proceso. Esto es importante porque se lo puede asociar con la educación internacional en la que los países en desarrollo sólo juegan un papel reactivo y se relacionan fundamentalmente con un aspecto cuantitativo del mismo, con un escaso debate en cuanto a los potenciales riesgos y consecuencias éticas.

Dado que la internacionalización *“no sólo está vinculada a la relación entre naciones, sino aún más, a la relación entre las culturas y entre lo global y lo local”* y uno de los problemas centrales por el que es necesario repensar este concepto radica en que en muchos casos se ha considerado a la internacionalización en educación superior como un objetivo en sí mismo y no como un medio para mejorar la calidad académica de las instituciones. (De Wit, 2013) (Traducción propia en base al original en inglés).

Es así que, de un tiempo a esta parte, muchas universidades asisten a un proceso de reflexión sobre la manera de relacionarse con otras instituciones en el plano internacional. En ese marco coincidimos con Zarur cuando expresa que este proceso contiene *“el conjunto de acciones cooperativas con instituciones de otros países para el mutuo beneficio; para ampliar las posibilidades de incrementar el conocimiento y el desarrollo en otras culturas; posibilidades de acuerdos para el establecimiento de programas conjuntos de intercambio y movilidad que incrementen el sentimiento de pertenencia a la región y enriquezcan la formación de los estudiantes, docentes e investigadores en el marco de la integración latinoamericana y caribeña”*.(Zarur, 2008, pag.187).

En virtud de todo lo anterior, nuestra identidad como latinoamericanos nos obliga a pensar la internacionalización desde una perspectiva regional (regionalización) asentada en nuestra historia, nuestra cultura y nuestros valores como lo expresara Aronskind *“la universidad deberá repensarse, salir del estrecho molde del*

academicismo que impregna esta institución en los países centrales y animarse a explorar y crear nuevas formas de conocimiento y acción”. (Aronskind, 2013).

Tomando a la Universidad como objeto de estudio, ofrecemos el caso de la internacionalización de la Universidad Nacional Arturo Jauretche que en estos siete años ha tomado al área como un eje diferenciador. Convencionalmente se suele medir la internacionalización con la cantidad de movilidades que tienen lugar en las instituciones, entendemos que no debemos caer en el error de referenciar la internacionalización de la UNAJ con las movilidades, viajes e intercambios que se realizan. Es momento de ampliar la pregunta y considerar si la internacionalización no merece ser tenida en cuenta más allá de las movilidades, sino que la misma deba atravesar otros ámbitos de la UNAJ, creando así las condiciones para que no sea tomada como algo extraño, exótico, o neutro porque las actividades de internacionalización, como todas las de la universidad, se realizan con un sentido, con determinados objetivos que muchas veces aparecen como dispersos o poco visibles pero que siempre tienen un impacto institucional, aunque sólo se trate de acciones aisladas o en apariencia desarticuladas. Si la universidad no le da sentido a esas actividades, alguien se lo dará, por lo que es importante entonces conocer y determinar con claridad qué objetivos institucionales se quieren alcanzar y en este ejercicio surgirán ineludiblemente la necesidad de conocer nuestra historia, nuestra experiencia, el medio en dónde nos desenvolvemos y saber que existirán potencialidades a desarrollar y debilidades a fortalecer.

Este acercamiento no sólo brinda una gran oportunidad para el crecimiento y desarrollo institucional sino que también plantea importantes desafíos. Los intentos de la OMC por someter a la educación pública a las reglas del mercado, las políticas de “reclutamiento” de recursos humanos calificados por parte de algunos países centrales, el incremento en la movilidad de estudiantes internacionales hacia los centros educativos de mayor desarrollo, son algunos de los temas que han llevado a las universidades nacionales a replantearse sus estrategias de cooperación internacional.

En términos generales, la mayoría de las universidades realizan acciones de cooperación internacional desprovistas de un marco institucional, sin una planificación y una evaluación adecuadas. Es por ello que debemos pensar estrategias que nos permitan reorientar nuestra política de internacionalización para que responda a los verdaderos intereses institucionales, nacionales y regionales. Por ello, además de ese marco institucional, el desafío de diseñar una política de cooperación internacional de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, debe establecerse en un marco institucional donde puedan participar todos los actores involucrados en ella.

En la medida que estos actores se sientan comprometidos con dichas acciones, podremos aspirar a un verdadero fortalecimiento del área y así alcanzar los objetivos propuestos.

Bibliografía y Fuentes:

Aronskind, R. (2013), Ahora es cuando. Internacionalización e integración regional universitaria en América Latina. En Rinesi, E. (Coord.) *Una universidad para América Latina* (pp. 41-42). Los Polvorines Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento

Colabella, Laura y Vargas Patricia (2014). “La Jauretche”. Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires. Memoria Fundacional 2013. UNAJ, una comunidad en movimiento

De Wit, H. (2013). An Introduction to Higher Education Internationalisation. In H. De Wit (Ed). *Internationalisation of higher education, an introduction on the why, how and what.* (pp.11-49). Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI), Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan, Italy.

Datos estadísticos Censo 2010.

Ezcurrea, A.M. (2011). Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento – IEC/CONADU.

IADS – Instituto Argentino para el Desarrollo Sustentable - PROYECTO “ESTILOS DE VIDA MÁS SALUDABLES” I Fase: Estudio de terreno INFORME FINAL MUNICIPIO: FLORENCIO VARELA Enero, 2013.

Trevisán, M. (1997). La cooperación internacional en la Universidad Nacional de Rosario. En José Ariel Ugalde; Marcelo Tobin (Eds). Rosario, 1997 La cooperación internacional: sus fundamentos y nuevas modalidades. Una lectura aplicable a la cooperación internacional universitaria (pp. 17-25). UNR Editora.

Villanueva, Ernesto. Columna publicada en el diario Perfil, 18 de septiembre de 2016 <http://www.perfil.com/columnistas/la-internacionalizacion-como-pilar-de-la-docencia-academica.phtml>

Zarur, X. (2008). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En Gazzola, A. L y Didriksson, A. (Eds) *Integración Regional e Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.* (Pag.179-240) IESALC-UNESCO, Caracas, Venezuela.

Internacionalización y movilidad académica: la movilidad estudiantil en la Universidad Nacional de Lanús. Las experiencias JIMA y MACA

CARMEN SUSANA SFRÉGOLA

GUILLERMO TANGELSON

EVA VÁZQUEZ

csfregola@unla.edu.ar / coopint@unla.edu.ar / vazquezeva@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Lanús

1.- Introducción

Este trabajo es producto de la investigación “Movilidad Académica: su impacto en los procesos de internacionalización, tanto en la dimensión individual como institucional” y actualmente en curso, que define como tema de interés **el impacto de la movilidad académica**, en especial **la movilidad estudiantil** en las políticas de Internacionalización de las instituciones de educación superior y en este caso en particular en la Universidad Nacional de Lanús.

Los conceptos de globalización e internacionalización son actualmente de gran importancia. Si bien ambos aluden a fenómenos y procesos que atraviesan las fronteras estatales, entre ellos subsisten importantes diferencias. Jorge Dettmer del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, en su trabajo “Globalización, Convergencia y Diferenciación de la Educación Superior: Una Revisión Teórico Conceptual” aborda el análisis de algunos enfoques y conceptos analíticos aplicados al estudio de la Educación Superior. (DETTMER: 2004: 3) En el estudio y citando a Vidovich y Slee, sostiene que la globalización puede ser entendida como un “sistema mundo que tiene vida propia” mientras que la internacionalización presupone a los estados-nación como unidades esenciales (Vidovich y Slee, 2001:432) Ambos conceptos son actualmente de gran importancia en el ámbito de la Educación Superior. En efecto, siguiendo la lógica planteada precedentemente, mientras que la globalización es una realidad y no puede detenerse, la Internacionalización de la Educación Superior es una decisión que las instituciones pueden tomar o no, brindando a aquellos que optan por ella múltiples caminos y alternativas. Sin embargo, diversos autores coinciden en señalar que tanto la globalización como la internacionalización están incidiendo en la educación en general y en la educación superior en

particular estableciendo una relación de naturaleza dialéctica. Para Marginson, la educación misma opera como uno de los “objetos-sujetos de la globalización”, ya que, al mismo tiempo que es formada por ésta, la educación se ha vuelto un “medio principal de la globalización y una incubadora de sus agentes” (Marginson, 1999:19) de tal forma que así como la globalización inhibe y transforma las viejas clases de educación, también crea otras nuevas. Marginson plantea que la educación es uno de los sectores sociales en el cual el mercado global se forma, en el que está teniendo lugar más movimiento de personas, en el que es más intensa la interacción a lo largo de las fronteras nacionales y regionales, y donde las prácticas de trabajo académico están fuertemente influenciadas por las tecnologías de la información y la comunicación. (Marginson, 2000: 25). Según este autor, con la globalización y/o internacionalización, las universidades y los individuos se ven en la necesidad de desarrollar relaciones e interacciones más abiertas y prácticas con personas e instituciones de otros países y personas e instituciones dentro del mismo país. En consecuencia, las universidades y su personal se vuelven cada vez más “otro-referenciados” que “auto-referenciados”. Es tal impacto de la Educación Superior en estructurar relaciones globales que incluso universidades líderes alrededor del mundo se han convertido en jugadores claves en los sistemas de conocimiento y su intercambio, en la evolución de los lenguajes y las comunicaciones y en la formación en la gente de actitudes y patrones de comportamiento requeridos en el ambiente global.

Cabe precisar, sin embargo, que para otros autores hay distinguir entre la globalización de la Educación Superior de la globalización de las universidades. Según Brian Denman “la globalización de la Educación Superior tiende a concentrarse sobre aspectos mundiales tales como el acceso, colaboración y equidad con énfasis en la distribución del conocimiento y la división del trabajo”, en tanto que la globalización de las universidades alude a la masificación de las mismas, la ampliación de su influencia y visibilidad para compartir mercados en la escena internacional. (Denman, 2001: 97) Por su parte Van der Wende afirma que, en el caso de la Educación Superior, se observan dos tendencias. Por una parte, la globalización conlleva propuestas para una mayor desregulación de los mercados educativos a través de acuerdos comerciales tales como los de la Organización Mundial del Comercio y de las profesiones de creciente competencia. Por la otra, la internacionalización supone “la integración de una dimensión internacional dentro de la enseñanza, la investigación y la función de servicio de la educación superior” con el objeto de hacerla más “receptiva a los requerimientos y desafíos relacionados con la globalización de las sociedades, la economía y los mercados de trabajo” (Van der Wende, 2001:253)

En síntesis, es bien sabido que, junto con los desafíos planteados por la globalización y la mundialización, la dimensión internacional de la enseñanza superior ha adquirido en los últimos tiempos una relevancia inusitada en la agenda de las más variadas organizaciones internacionales, de los gobiernos, de las instituciones de Educación Superior como así también en los actores centrales de la vida universitaria tales como los académicos, los gestores y los propios estudiantes. Estos impactos se han visto reflejados a su vez en las transformaciones de las modalidades de enseñanza y aprendizaje y en los procesos de internacionalización de las universidades. Es así que la internacionalización, entendida ésta como “el proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural a las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución y en la proyección de la oferta y las capacidades de la universidad” (Knight, 1994) está actualmente generalizada en la retórica universitaria, incorporándose a las estrategias institucionales a través de objetivos y metas, y de instrumentos normativos y funcionales.

Dentro del abanico de herramientas que en el marco de la internacionalización contribuyen a las transformaciones operadas en la institución universitaria están las referidas a las actividades de formación en especial a la Movilidad Académica y dentro de ella específicamente a la “Movilidad Estudiantil”. De esta forma, la Movilidad es la actividad estratégica que con mayor frecuencia se incluye en las políticas de las instituciones de Educación Superior como punto de partida de sus programas de internacionalización.

2.- Dimensión Internacional y Movilidad estudiantil

Ya hemos mencionado que en el marco de la internacionalización de la Educación Superior la importancia de la movilidad académica ha ido creciendo en los últimos años además de ser la herramienta a la que con mayor frecuencia recurren las universidades en sus estrategias de internacionalización.

La misma implica diferentes modalidades si bien generalmente se la vincula con la **movilidad de estudiantes**. En efecto, la movilidad estudiantil forma parte de un plan de naturaleza institucional con miras a generar “una política estratégica de largo plazo que tiende al establecimiento de lazos más allá de sus fronteras” de tal forma que en la sociedad del conocimiento la movilidad estudiantil debe ser entendida como una estrategia para el desarrollo e intercambio de saberes, innovación curricular, nuevas dinámicas de aprendizaje y desarrollo científico tecnológico. (Zuñiga, Carrasco, Letelier, Poblete, 2005).

Por otra parte, autores como Kholer (2002), señalan que los programas que envían a sus estudiantes al extranjero, responden parcialmente a la creencia de que éstos van a regresar de sus programas de estudios en el exterior, con un verdadero sentido de conciencia global, acompañada de una acentuada sensibilidad hacia las culturas diferentes a la suya, nuevas habilidades lingüísticas y, sobretodo, una mayor complejidad intelectual. Parten de un supuesto, de que a su regreso van a compartir con sus compañeros de curso una nueva visión del mundo; y aunque esto es parcialmente cierto, pues muchos de ellos si retornan con ideas y actitudes positivamente más complejas, la realidad de muchos otros es que pasan el último año de la carrera con una sobrecarga académica y tratando de atender todos los aspectos administrativos de su egreso universitario.

Dado que el número de estudiantes inscriptos en universidades fuera de sus países de origen se ha incrementado rápidamente en las últimas décadas, reflejando la expansión de los sistemas educativos universitarios en el mundo y la globalización de las economías y sociedades, comúnmente los gobiernos y las instituciones usan la tasa de estudiantes extranjeros o el porcentaje de sus estudiantes que están en el exterior como un indicador de la internacionalización de su sistema de educación superior.. Según Jaramillo (2003) la movilidad de estudiantes de grado y posgrado, ha sido en el pasado y es hoy en día, la actividad internacional dominante en la educación superior. Frecuentemente, la internacionalización es equiparada con movilidad en general y con movilidad estudiantil en particular. Los fondos gubernamentales e institucionales disponibles para la internacionalización, todavía son destinados prioritariamente a esta actividad. La importancia y en efecto, el dominio de la movilidad estudiantil están también subrayada por el hecho que esta actividad es muchas veces considerada un fin en sí misma y consecuentemente, se cree que no requiere justificación, lo que no ocurre con otras actividades.

De manera general, por movilidad se entendería “el movimiento de personas al interior o a través de las fronteras nacionales, ya sea que los estudiantes se movilicen a estudiar por un período o para tomar un programa completo de grado en otra universidad, o que los académicos realicen visitas, dentro de un acuerdo de cooperación más amplio.”

Por otro lado, dentro de los programa de movilidad, el intercambio de estudiantes hace referencia a un programa en el que un estudiante universitario elige residir por un tiempo determinado en otro país para realizar una estancia académica en una institución de educación superior. Estos programas se denominan así porque originalmente la meta es intercambiar estudiantes de países diferentes, por lo que al hablar de intercambio estamos refiriéndonos necesariamente a la existencia de

una contraparte. Así, el intercambio parte de varias premisas entre las que se destacan, la existencia de al menos dos partes, donde cada parte tiene algo de valor para la otra y donde ambas partes tienen la posibilidad autónoma de elección. (Zuñiga y Ots, 2005) En este trabajo se entenderá de manera muy general que la movilidad internacional es un medio que permite a un universitario participar de algún tipo de actividad académica o estudiantil en una institución diferente a la suya, manteniendo su condición de estudiante, con el objeto de cubrir un determinado número de créditos, ya sea cursando asignaturas aisladas, un semestre completo o para que realicen prácticas profesionales, de laboratorio, y aun que participen en proyectos de investigación, todo en el marco de las disposiciones y normas de la institución de origen y de la de destino.

Una cuestión a tener en cuenta en el desarrollo de las políticas de cooperación en Educación Superior en América Latina en general y en nuestro país en particular, es que en gran medida han estado inspiradas en el Proceso de Reforma Universitario Europeo conocido como Proceso Bolonia (1999) y en especial en el denominado Proyecto Tunning América Latina.

Si bien una de las facetas a destacar es la dimensión global que alcanzó el Proceso Bolonia como inspiración para el desarrollo de políticas de cooperación en el ámbito de la Educación Superior de todo el mundo, en lo que respecta a nuestra región estos intentos no se han concretado dado las dificultades de transpolar los instrumentos y experiencias europeos hacia otros contextos y de allí que los países de América Latina transiten por sus propias experiencias de movilidad académica en función de sus particularidades locales.

Al respecto, Fernandez Lamarra (Fernandez Lamarra, 2012) señala las dificultades que plantea una convergencia entre los diferentes sistemas de Educación Superior en América Latina, ya que sostiene se constata la “influencia de modelos muy distintos, muy puntuales, muy heterogéneos. Se registra una importante divergencia en cuanto a lo institucional: existen desde emblemáticas y tradicionales universidades hasta muy pequeños centros, que, en algunos países, se conocen como «universidades garajes». También se dan situaciones diversas en materia de calidad de la educación superior y de su evaluación. Uno de los puntos esenciales en este análisis es la falta de coherencia sobre tales temas: influencias múltiples en materia de diseños, de organización de los postgrados, de educación a distancia y virtual. También en dicho marco aparece la educación transnacional, sin regulaciones ni controles adecuados, y, así mismo, con modelos muy disímiles.

No obstante las dificultades planteadas, es importante destacar que todas las acciones tendientes a desarrollar la dimensión internacional de las Universidades

públicas argentinas se llevan a cabo desde la convicción de que la Educación Superior constituye un Bien Público y un Derecho Humano Universal, posición consagrada como bloque de América Latina y el Caribe en la Conferencia Mundial de Educación Superior llevada a cabo en París en 2009. Esto significa que si bien se asume que la Educación Superior no está al margen de las consecuencias de la globalización, bajo ningún punto de vista implica ver la dimensión internacional desde la visión mercantilista que la entiende como un amplio mercado con posibilidades de explotación comercial. Muy por el contrario, desde una perspectiva ética, la participación en los procesos de internacionalización es entendida como un medio para alcanzar un fin, y este fin no es más ni menos que el beneficio de toda la sociedad tanto la Argentina como la latinoamericana.

Es así que este trabajo se centrará fundamentalmente en el camino hacia la internacionalización iniciado en la Universidad Nacional de Lanús, en su carácter de universidad urbana y comprometida a través de la instrumentación de sus programas de movilidad estudiantil. Como una forma de visualizar lo que ocurre en la práctica de la movilidad, a través de su Dirección de Cooperación Internacional dependiente de la Secretaría de Cooperación y Desarrollo Público se considerarán dos experiencias significativas: los programas JIMA (Jóvenes Intercambio México-Argentina) y MACA (Movilidad Académica Colombia-Argentina)

3. La Movilidad Internacional de Estudiantes en la Universidad Nacional de Lanús: los programas JIMA y MACA

El objetivo de este punto es analizar el papel de la dimensión internacional en los procesos de fortalecimiento institucional e internacionalización de la Universidad Nacional de Lanús. Vale la pena aclarar que en el proyecto institucional de la Universidad Nacional de Lanús se establece su concepción de “*universidad urbana comprometida*”, entendida como contribución al desarrollo con equidad. (Ana Jaramillo; 2002),

Siempre siendo fiel a este ideario, la Universidad Nacional de Lanús, dentro de las actividades de y con el espíritu de reforzar su modelo social y productivo bajo la impronta del desarrollo soberano e inclusivo, adhirió a los Programas de Movilidad Académica JIMA (Jóvenes Intercambio México-Argentina) y MACA (Movilidad Académica Colombia-Argentina).

PROGRAMA JIMA

Este Programa surge de la base del Convenio de Colaboración Académica, Científica y Cultural, celebrado entre la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de la República Mexicana y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de la República Argentina, el cual dio lugar a la firma de un Acuerdo Específico de Cooperación para el intercambio de Estudiantes de grado, entre 5 Universidades Argentinas (Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Tucumán y Universidad Nacional de Luján) y 5 Universidades Mexicanas (Universidad de Colima, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad de Guanajuato, Universidad Autónoma de Tamaulipas y Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo)

Durante el período 2007-2008, el programa se amplió a 18 Universidades más y posteriormente, en el año 2009, se incrementó nuevamente el número de participantes, alcanzando un total de 30 instituciones. La Universidad Nacional de Lanús se integró al programa durante el año 2009 y ha participado sin interrupción desde entonces..

PROGRAMA MACA

El programa de Movilidad Académica Colombia-Argentina (MACA), es un proceso complementario al Acuerdo Marco de Cooperación suscrito entre el Consejo Interuniversitario Nacional de la República Argentina (CIN) y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), firmado el 28 de abril del 2011. El objetivo central de este Acuerdo Marco radica en el mutuo interés en “promover la internacionalización de la educación superior, en aunar esfuerzos para el fortalecimiento de la cooperación académica y en potenciar el desarrollo de la calidad de la enseñanza que se otorga a la comunidad educativa.”

Lo anterior dio lugar de igual forma, a la firma de un Acuerdo Específico de Cooperación para el intercambio de estudiantes de grado y/o pregrado, entre las instituciones de educación superior (IES) asociadas al CIN y a ASCUN, también firmado el 28 de abril de 2011.

En ambos acuerdos específicos (JIMA y MACA) además de las cuestiones relativas al funcionamiento del programa las instituciones manifiestan la conveniencia de promover el intercambio de estudiantes de grado y/o pregrado con reconoci-

miento de estudios para fines académicos, como forma de contrastar la experiencia propia, de adquirir una visión más rica y universalista de la realidad, así como, para lograr una mayor integración entre ambas repúblicas.”

Si bien proceso de internacionalización de la Universidad Nacional de Lanús está aún en un punto embrionario, en lo que respecta a la movilidad e intercambio de estudiantes se ha alcanzado cifras bastante positivas, de tal forma que los programas JIMA y MACA constituyen los programas insignia en el despegue de la UNLa hacia la internacionalización académica.

La Universidad Nacional de Lanús (UNLa) inició sus primeras acciones en el Programa JIMA en el segundo semestre del año 2010 con el intercambio de dos alumnos con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la llegada de una alumna de la Universidad de Sonora. Desde que se inició el Programa se han movilizado desde nuestra universidad hacia distintas universidades mexicanas participantes un total de 18 (dieciocho) alumnos. En cuanto a los in-going durante el mismo período se recibieron un total de 19 (diecinueve) alumnos, observándose una franca paridad en dichos intercambios.

En el caso del Programa MACA (Movilidad Académica Colombia-Argentina) comenzó a instrumentarse en el primer semestre del año 2013, con un intercambio realizado con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC-Tunja) continuando con otras Universidades participantes sin interrupción hasta la fecha. Se han movilizado un total de 24 (veinticuatro) alumnos de los cuales 13 (trece) pertenecen a los salientes (out-going) y 11 a los entrantes (in-going). Aquí tampoco se observan diferencias significativas entre los flujos con una muy poca diferencia a favor de la Universidad Nacional de Lanús.

En cuanto a la evaluación que se realiza desde la gestión de ambos programas, Claudia González, Coordinadora de Movilidad Estudiantil en la Dirección de Cooperación Internacional de la UNLa, considera que “la evolución de los programas fue muy positiva fundamentalmente porque a partir de esos dos programas se fortalecieron los vínculos con algunas universidades en particular convirtiéndose en un trampolín para fortalecer las relaciones interinstitucionales ya que facilitaron la concreción de convenios bilaterales con universidades participantes del programa.”.

Destaca que además “el procedimiento para la gestión de las movilidades al interior de la Universidad se fue formalizando, se especificaron cuestiones relacionadas a las diferencias entre los calendarios académicos, la homogeneización de sistemas universitarios distintos, con reglamentos internos diferentes, los contratos de estudios, los formularios, cuestiones que con la práctica implicaron la necesidad de realizar cambios y ajustes.”

En cuanto a las experiencias personales o las principales dificultades que plantean los alumnos que vienen las mismas están referidas principalmente a las diferencias en los sistemas educativos, a la modalidad de clases (la bibliografía es muy extensa, mucha lectura, profesores que ponen distancia en la relación pedagógica alejándose del estereotipo más paternal y contenedor, etc) Otra de las cuestiones que más les llama la atención, continúa González, es el hecho de que “los alumnos que vienen de Universidades colombianas y mexicanas se sorprenden por la asistencia a las clases en el turno tarde de personas que superan la edad de su franja etaria, adultos que estudian en nuestra Universidad” Este factor suele dificultar la construcción de vínculos con sus compañeros, máxime si se tiene en cuenta que uno de los requisitos del programa es ser menor de 30 años.

Por el contrario los alumnos de la UNLa que salen a realizar su estancia de movilidad en Colombia y México experimentan todo lo contrario en el sentido que los ambientes universitarios son más contenedores, con una enseñanza más organizada tipo escuela media, sistemas de evaluación basados en trabajos prácticos, menor bibliografía, etc.

Al volver sobre el tema del incremento de las relaciones de confianza y los vínculos interinstitucionales con las Universidades pares o aquellas en las que el diálogo con las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) están de alguna manera más facilitados, remarca que “a través tanto de Jima como Maca se profundizaron los vínculos con otras universidades tales como el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad de Sonora, la Universidad de Aguascalientes, entre otras”. Este acercamiento se tradujo luego en acuerdos y prácticas de naturaleza bilateral de tal forma que en los inicios del programa enviaban un alumno y en la actualidad en el marco de los convenios firmados envían grupos de 7 (siete) y hasta 12 (doce) alumnos. Lo negativo es que al ser grupos grandes no se asimilan con el resto de los compañeros de clase, impidiendo uno de los objetivos de la movilidad que es la interacción de diferentes marcos culturales.

En cuanto a las Universidades colombianas con las que se han estrechado más lazos, se menciona la Universidad del Bosque, a tal punto que se iniciaron otras actividades académicas fuera del programa MACA, como fue la organización de un seminario organizado conjuntamente con la Dirección de Cooperación Internacional y el Departamento de Planificación y Políticas Públicas en el que participaron docentes y alumnos colombianos que visitaron nuestra Universidad.

En relación a los impedimentos para que se aprovechen al máximo esos dos programas, desde la Dirección de Cooperación Internacional se identifica el tema de la financiación para poder incrementar el monto de las becas de alojamiento y

manutención para los entrantes y en especial con respecto a los out-going sería deseable que la Universidad pudiera financiar al menos uno o dos pasajes. Sin embargo hasta la fecha este deseo no ha podido traducirse en acciones concretas, lo que favorece que solo puedan viajar aquellos que tienen la posibilidad económica de financiarse y que de alguna manera está en contra del espíritu de la Universidad.

Otra de las cuestiones a mejorar es el tema de la difusión al interior de la Universidad ya que se constata que algunas áreas están comprometidas pero otras siguen presentado cierta resistencia en la medida en que muchos docentes, gestores y personal administrativo ven a la movilidad como una carga laboral extra.

En cuanto a la valoración de la gestión de los programas que realizan el CIN-ANUIES y CIN-ASCUN desde la Dirección de Cooperación Internacional de la UNLa consideran que es muy positiva y en el caso que hubiera que proponer cambios o modificaciones en los programas los mismos deben realizarse al interior de las universidades y no el Programa en sí.

Como se observa la implementación de los programas de movilidad estudiantil JIMA y MACA en la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) está facilitando la apertura a otras realidades y experiencias lo que le permitirá competir con más eficacia en un mundo globalizado cada vez más complejo y dinámico.

Consideraciones finales

El proceso de internacionalización de la Universidad Nacional de Lanús está comenzando a superar su punto embrionario a través de la implementación de medidas y políticas tendientes a su inserción en el plano internacional. Para lograr tal fin, considera que la Movilidad Académica y dentro de ella la Movilidad Estudiantil es uno de los instrumentos fundamentales en el proceso que ha iniciado en los últimos 10 años.

Esta convicción se ha visto plasmada en diversos instrumentos institucionales como el Reglamento de Cooperación Internacional (actualmente en espera de aprobación por el Consejo Superior) como así también en la Propuesta del Plan de Internacionalización 2016-2020, documento elaborado con la participación de actores clave pertenecientes a la Dirección de Cooperación Internacional y la Secretaría de Cooperación y Servicio Público.

Los programas JIMA y MACA están contribuyendo al proceso de internacionalización de la Universidad Nacional de Lanús desde una perspectiva que toma en cuenta un paradigma de naturaleza cooperativo en contraposición al paradigma

competitivo característico de las instituciones anglosajonas, en todo de acuerdo con los principios fundacionales de la UNLa que entiende a la internacionalización como cooperación. Dicha filosofía se expresa en el nombre de su oficina de internacionales como Dirección de Cooperación Internacional.

Uno de los aspectos sobresalientes de los programas JIMA y MACA es el referido a su efecto multiplicador que han permitido la construcción de relaciones de confianza entre diferentes instituciones de Educación Superior por lo que la movilidad ha comenzado a tener una sinergia propia que se concreta además, a través de la firma de convenios bilaterales, además de permitir explorar la posibilidad de crear nuevos proyectos de cooperación como programas de doble grado, co-tutelas Internacionales, proyectos de investigación en cooperación internacional, establecimiento de redes de cooperación y proyectos de docencia conjuntos.

Otra de las cuestiones de más difícil abordaje que surge de la implementación de los programas es la cuestión del *factor humano*, dado que estos procesos exigen incrementar la calidad interna de la institución y un cambio de mentalidad en los responsables de la administración educativa, las autoridades académicas, los profesores y los alumnos. Dichas conductas adaptativas demandan un compromiso de todos los actores al interior de la Universidad, un cambio en la cultura institucional con el objetivo de aumentar la conciencia y potencialidad de las actividades internacionales de la UNLa y los socios con los que la misma cuenta.

En síntesis, a lo largo del presente trabajo se han señalado a modo muy general las implicancias del proceso de globalización y su impacto sobre la internacionalización de sus sistemas educativos, tanto en términos de generalización de los problemas a abordar por las Instituciones de Educación Superior como en el diseño de políticas comunes y convergentes. En este sentido, la implementación de los programas de movilidad estudiantil JIMA y MACA contribuyen al diseño de una respuesta adecuada a los retos que plantea la globalización, ya que dichas respuestas incluyen: el fortalecimiento de las identidades culturales, la apuesta por las nuevas tecnologías como instrumento de bienestar para el ser humano, la conversión de la educación en un mecanismo de integración y cohesión social y el refuerzo de los valores inspirados en el respeto a la democracia.

Bibliografía

Altbach, P. and J. Knight (2006) Visión Panorámica de la Internacionalización de la Educación Superior: motivaciones y realidades en Perfiles Educativos, tercera época,

año/vol. XXVIII, número 112 Universidad Nacional Autónoma de México México, D.F., México.pp 13-39, en:

//posgrados.dgip.uaa.mx/posgrado/descargas/internacional/10_vision_panoramica.pdf
[Consulta: 01/08/2015].

Beneitone, Pablo, (2014) “De la Cooperación Internacional Universitaria a la Internacionalización de la Educación Superior: ¿cambio de paradigma o maquillaje conceptual?” En RUNCOB (2014) *Desde el Sur: miradas sobre la internacionalización*. Remedios de Escalada, Edunla

Denman, Brian (2001). “The emergence of Trans-Regional Educational Exchange Schemes (TREES) in Europe, North América, and the Asian Pacific Region”, en Dettmer, Jorge (2004): *Globalización, Convergencia y Diferenciación de la Educación Superior: Una Revisión Conceptual*, *Revista de Educación Superior*, Vol. XXXII (4), N°.132, México, Octubre-Diciembre.

Dettmer, Jorge (2004): *Globalización, Convergencia y Diferenciación de la Educación Superior: Una Revisión Conceptual*, en *Revista de Educación Superior*, Vol. XXXII (4), N°.132, México, Octubre-Diciembre.

De Wit, H., I. Jaramillo, J. Gacel-Avila y J. Knight eds. (2005). *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Banco Mundial. Mayol Ediciones. Colombia.

Dias, Marco-Antonio R. (2010), “¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, issue-unam/Universia, vol. I, núm. 2, pp. 3-19, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/62/educacion> [Consulta: 01/08/2016].

EUROPEAN COMMISSION (2009) *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key Indicator on the Social Dimension and Mobility*. Eurostat 2009.

Fernandez Lamarra, N (2012) *La Educación Superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda*, en *Revista Debate Universitario*, Vol.1, N°1, noviembre de 2012, pp 1-29, Buenos Aires, CAEE-UAI, disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/1603-9357-5.pdf> ISSN 2314-1530

García Ruiz, María José (2008) *El impacto de la globalización en la universidad del siglo XXI*, en *Tendencias Pedagógicas* N°13, UAM, Madrid.

Jaramillo, Ana (2002) *La universidad frente a los problemas nacionales*. Remedios de Escalada: UNLa

Marginson, Simon (1999). “After globalization: emergin politics of education”, en Dettmer, Jorge (2004): *Globalización, Convergencia y Diferenciación de la Educación Su-*

perior: Una Revisión Conceptual, Revista de Educación Superior, Vol. XXXII (4), N°.132, México, Octubre-Diciembre

Marginson , Simon (2000). “Rethinking Academic Work in the global era”, en Dettmer, Jorge (2004): Globalización, Convergencia y Diferenciación de la Educación Superior: Una Revisión Conceptual, Revista de Educación Superior, Vol. XXXII (4), N°.132, México, Octubre-Diciembre

RUNCOB (2014) *Desde el Sur: miradas sobre la internacionalización*. Remedios de Escalada, Edunla.

Sebastián, Jesús (2004) *Cooperación e Internacionalización de las Universidades*. Buenos Aires: Biblos.

Vidovich, Lesley y Slee, Roger (2001). “Bringing universities to account? Exploring some global and local tensions”, en Dettmer, Jorge (2004) Globalización, Convergencia y Diferenciación de la Educación Superior: Una Revisión Conceptual, *Revista de Educación Superior*, Vol. XXXII (4), N°.132, México, Octubre-Diciembre.

Zuñiga, María, Carrasco, Rosario, Letelier, Mario, Poblete, Álvaro. (2005) *Movilidad Estudiantil Universitaria*, Centro Universitario de Desarrollo (CINDA), Santiago de Chile.

Documentos

DIRECCIÓN DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL- Propuesta de Plan de Internacionalización de la Universidad Nacional de Lanús 2016-2020.

Documento Convenio Marco de Cooperación CIN- ANUIES- ANEXO VI- Programa de Intercambio México Argentina (J..I.M. A) - Documento Base 2011.

Plan Estratégico del SEM 2010-2015

Documento Convenio Marco de Cooperación CIN-ASCUN- 2011.Documento Programa Movilidad Académica Colombia –Argentina (M.A.C.A)

Entrevistas

Entrevista a Claudia González. Coordinadora de Movilidad Estudiantil. Dirección de Cooperación Internacional. Secretaría de Cooperación y Servicio Público. Universidad Nacional de Lanús.

Los programas de asistentes de idioma en el marco de la internacionalización de la educación superior: el caso de la Universidad Nacional del Sur

S. ELÍAS

selias@uns.edu.ar

Dto. de Economía, UNS

A. C. MARCOS

acarolina.marcos@gmail.com

Dto. de Humanidades, UNS

V. CORBELLA

corbella.virginia@uns.edu.ar

Dto. de Economía, UNS

1. Introducción

Según De Wit (2011) se observa que en los últimos años ha habido una generalización de la estrategia de internacionalización de las universidades, donde ya no solo tiene relevancia la movilidad docente y estudiantil sino que adquiere importancia también la internacionalización de los planes de estudio y los procesos de enseñanza-aprendizaje, todo ello condicionado por el contexto interno específico de cada universidad, el tipo de institución de que se trate y el modo en que las universidades están integradas nacionalmente .

El Ministerio de Educación de la Nación desarrolla desde el año 1996 el Programa de Intercambio de Asistentes de Idioma. En este marco, hay hasta el momento acuerdos vigentes con el British Council (Gran Bretaña), la Embajada de Francia y la Comisión Fulbright (Estados Unidos). Estos convenios posibilitan que anualmente Argentina reciba alumnos universitarios provenientes de estos países y que, a su vez, estudiantes argentinos tengan la posibilidad de realizar una estancia como asistentes de idioma en estas mismas naciones

La finalidad del programa es brindar a los/las jóvenes la oportunidad de insertarse en una comunidad que habla el idioma que desean perfeccionar y al mismo tiempo desempeñarse como informantes lingüísticos dentro del ámbito educativo.

Este programa de Asistentes de Idioma refuerza el bilingüismo y el multilingüismo (dominio de tres o más idiomas), herramienta fundamental para la internacionalización de la educación, y contribuye al mejoramiento de la enseñanza de idiomas extranjeros en los países receptores y del español en otros países. Es también un elemento que dinamiza y fomenta el conocimiento mutuo, no sólo de aspectos académicos y lingüísticos, sino también culturales e idiosincráticos entre los países participantes.

En la Universidad Nacional del Sur (UNS), si bien desde hace bastante tiempo un grupo importante de docentes-investigadores mantienen fluidas relaciones de colaboración con grupos afines pertenecientes a universidades extranjeras, la internacionalización se profundiza a partir de la creación de la Subsecretaría de Relaciones Internacionales, en el año 2007. Es en este contexto que se firma el convenio marco de colaboración con Fullbright Argentina y la UNS comienza a recibir asistentes de idioma que forman parte del programa desarrollado por el Ministerio de Educación mencionado anteriormente.

En este contexto, el objetivo del trabajo es caracterizar la experiencia de la Universidad Nacional del Sur en lo que respecta al programa de Asistentes de Idioma Inglés que llegan en el marco de Fullbright. Se indagará en la implicancia que el mismo tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para los docentes a cargo de los cursos de idioma como para los alumnos, y se intentará conocer la influencia del programa en el proceso de internacionalización de la UNS.

Se realizará una investigación de tipo descriptivo-explicativo con el propósito de especificar la experiencia de la UNS en estos programas y lograr la comprensión de este proceso en el marco de la internacionalización. Para ello se realizarán entrevistas a actores claves dentro de la institución como responsables del programa, docentes, asistentes de idioma y alumnos.

2. Internacionalización en la UNS

Los docentes, investigadores y alumnos de la UNS han participado desde hace mucho tiempo en distintas actividades en instituciones extranjeras como así también la UNS ha recibido a docentes y estudiantes del resto del mundo. Dado que estas actividades en general fueron gestionadas por los propios interesados puede decirse que el proceso de internacionalización, pensado y diseñado como una estrategia tendiente a renovar y mejorar la calidad de la educación mediante la apertura

hacia el exterior, tomó forma a partir de la creación de la Subsecretaría de Relaciones Internacionales en el año 2007 (Elías y otros, 2015).

Es así que la Subsecretaría de Relaciones Internacionales tiene el objetivo de formalizar y concretar las diversas experiencias y actividades que se venían produciendo con instituciones, docentes y alumnos extranjeros. Esta subsecretaría tiende a promover la participación de toda la comunidad universitaria en las distintas modalidades de internacionalización y cooperación, facilitando la participación de estudiantes, docentes y no docentes en programas de movilidad, así como también la firma de convenios con otros centros e instituciones de educación superior, la formalización de acuerdos para alcanzar titulaciones conjuntas e investigaciones conjuntas con grupos extranjeros y propiciar la participación en redes de carácter regional e internacional. De este modo se organiza y comienza a difundirse la oferta educativa internacional en la UNS (Plan estratégico de la Universidad Nacional del Sur, 2013).

Entre los programas de los cuales participa la UNS se destacan: JIMA, MARCA, MACA, IAESTE, ARFITEC y ERASMUS, entre otros. También se han celebrado diversos convenios bilaterales con instituciones de países latinoamericanos y europeos, con el fin de que los miembros de la UNS puedan realizar cursos y/o estancias de investigación en instituciones extranjeras y viceversa. Usualmente estas actividades cuentan con cierto financiamiento de ambas partes de los firmantes de los convenios marco.

Además, diversos grupos han presentado proyectos que resultaron evaluados satisfactoriamente en las sucesivas convocatorias del Programa para el Fortalecimiento de Posgrados (CAFP- BA), del Programa de Posgrados Asociados (CAPG-BA) y del Programa de Asociación de Proyectos Conjuntos de Investigación del Mercosur (PCCP).

Asimismo, docentes de la UNS participan en calidad de coordinadores e integrantes de Proyecto de Redes Académicas y Misiones presentados al Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA).

2.1 El Programa de Inglés de la UNS

El Programa de Inglés de la UNS se creó en el año 2008 por Resolución CSU 068/08, sobre la base de un “Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza de Idiomas [que] se propone incrementar la oferta de cursos para mejorar la formación de los estudiantes en idiomas, especialmente inglés”.

Es decir que el Programa surgió para satisfacer las necesidades de idioma de las distintas unidades académicas de la UNS. A pesar de que el proyecto original preveía la inclusión de otros idiomas además de inglés, en la práctica se dictan solo cursos de este último idioma mientras que se dictan otros idiomas (italiano, chino, francés, portugués, griego y alemán) en el Departamento de Humanidades a partir de convenios con instituciones extrauniversitarias.

Actualmente, los profesores del Programa dictan clases de inglés a: alumnos de grado y posgrado de la UNS, profesores de la planta docente de la universidad y alumnos extranjeros que se encuentren estudiando en esta casa de estudios.

Los cursos que se ofrecen en idioma inglés son de dos tipos. Por un lado, cursos de lectura comprensiva de textos en inglés, que tienen como objetivo principal preparar a los alumnos para el examen de suficiencia de inglés (requisito curricular de todas las carreras de la UNS) y que se centran en la adquisición de competencias y estrategias que permitan incrementar la comprensión lectora de los alumnos. Estos cursos están organizados en cuatro niveles de dificultad: Curso de Lectura Comprensiva de Textos en Inglés I, II y III A y III B. Cada curso tiene una duración de un cuatrimestre. Por otro lado, se ofrecen cursos de ILE (Inglés como Lengua Extranjera). Estos cursos tienen como objetivo principal la adquisición de la competencia comunicativa en idioma inglés. Trabajan las cuatro habilidades macrolingüísticas: producción oral, producción escrita, comprensión lectora y comprensión auditiva. Estos cursos están organizados en seis niveles: ILE IA, IB, II A, II B, III A y III B y tienen una duración cuatrimestral.

Además, existen también cursos especiales para niveles más avanzados o fines específicos. Estos cursos varían de año a año de acuerdo a la demanda del alumnado. Hasta el momento se han dictado los siguientes: *English for Work*, *How to survive in English*, *Intercultural Communication Skills* y *Writing in the Academic World*.

2.1.1 Los asistentes de idioma en la clase de inglés como lengua extranjera

Los asistentes de idioma son personas cuya lengua materna es la lengua meta y objeto de estudio en determinada institución y que trabajan junto con el profesor para lograr que los alumnos adquieran esa lengua extranjera. “Generalmente se trata de jóvenes de entre 18 y 30 años, cuya titulación universitaria puede ser cualquiera y su país de destino también, siempre y cuando, su lengua materna corres-

ponda con el idioma extranjero que se enseña en el centro y al mismo tiempo tenga un mínimo de conocimientos sobre la lengua del país con el que va a colaborar”(Caparrós Cabezas, 2010, p.40).

La importancia de los asistentes de idioma en la clase de inglés como segunda lengua halla su justificación en las teorías sobre la adquisición del lenguaje. “Podemos asociar los beneficios de la interacción con un hablante nativo a tres hipótesis principales sobre el aprendizaje de lenguas: “*comprehensible input*” o “*input comprehensible*” (asociada con Krashen 1981), “*negotiated interaction*” o “interacción negociada” (asociada con Hatch 1978 y Long 1983 entre otros) y “*comprehensible output*” o “output comprensible” (Swain 1985, 1995)” (Lynch y Anderson, 2001, p. 69).

La teoría de Krashen (1982) afirma que uno de los factores determinantes en el proceso de adquisición de una lengua es el contacto del alumno con lo que en inglés se denomina “*comprehensible input*”. Este concepto hace referencia a la exposición directa a la lengua extranjera siempre que esta sea comprensible o usada con algún propósito fácilmente identificable por el alumno. Según Krashen (1982) adquirimos una lengua cuando entendemos lenguaje que contiene estructuras que van más allá de nuestro nivel de competencia actual ($i + 1$). Además, es necesario que el alumno esté más centrado en el significado que en la forma del mensaje. Esto se logra no solo utilizando la competencia lingüística sino también con la ayuda del contexto o de información extralingüística. Esta hipótesis también afirma que el input no necesariamente debe contener únicamente $i + 1$, pero sí debe contener una cantidad suficiente de este. Si esta última condición se cumple y el aprendiente entiende el input, es decir si la comunicación se lleva a cabo con éxito, el $i + 1$ se habrá proporcionado.

A la luz de esta teoría, podemos ver claramente el aporte de los asistentes a la clase de idioma ya que son una herramienta indiscutible para proporcionar ese input que no ha sido creado ni modificado para la clase, sino que reproduce en esta una situación real de comunicación ya que muchos de los asistentes apenas hablan español y la lengua inglesa pasa a ser el único medio de comunicación. Por otro lado, la interacción del alumno con el asistente de idioma siempre contiene elementos que van más allá de la competencia comunicativa del aprendiente y que le exigen un esfuerzo extra para mantener la conversación. En palabras de Caparrós Cabezas, C. (2010) los asistentes ofrecen “contextos reales en los que la situación comunicativa no es una mera simulación, obligando al otro interlocutor, ya sean los propios alumnos o alumnas o incluso el profesor o profesora, a realizar un esfuerzo por expresarse y comprender” (p. 40).

En el mismo sentido, la hipótesis de la interacción de Long afirma que “la negociación de significado, y especialmente el trabajo de negociación que desencadena ajustes conversacionales por parte del hablante nativo o interlocutor más competente, facilita la adquisición porque conecta el input, las capacidades internas del alumno (en especial la atención selectiva) y el output, en forma productiva (Long 1996, pp.451-2) (Doughty& Long, 2005, p.183). Es decir que la interacción entre el alumno y el nativo y la consiguiente negociación de significados que se lleva a cabo durante esa interacción, favorece la adquisición del lenguaje por parte del alumno.¹

Según Marta García García (2006)

Para Long, y a diferencia de Krashen (1980), el elemento clave en el aprendizaje no es el input que recibe el alumno, sino el proceso por el cual ese input se hace comprensible, es decir, la negociación del significado. Su hipótesis se sustenta, por tanto, en los siguientes supuestos:

1) Las modificaciones de la estructura interactiva de la conversación producen input comprensible.

2) El input comprensible conduce a la adquisición de la lengua objeto.

3) Los ajustes conversacionales favorecen la adquisición. (Long, 1985: 378)

Siguiendo este razonamiento y aplicándolo al aula de idiomas, se puede deducir que cuantas más oportunidades de negociación proporcione una actividad más positivo será su efecto en la adquisición (p. 556).

Esta negociación de significados de la que hablan tanto Long(op. cit) como García García(op.cit) es más frecuente en la interacción con un asistente nativo que entre pares ya que esta se hace más necesaria cuanto mayor es la brecha que existe entre el dominio del idioma que poseen los hablantes. Necesariamente, el nativo deberá clarificar los términos que sean desconocidos para el alumno, y este, a su vez, deberá utilizar todas las estrategias conversacionales o compensatorias a su alcance (pedidos de clarificación, repetición etc.) para alcanzar la comprensión y llevar a cabo una comunicación efectiva.

La última teoría de la adquisición del lenguaje mencionada anteriormente es la teoría de Swain(2000) .Este autor resalta la importancia que tiene lo que denomina “output” en la adquisición de una segunda lengua. El “output” no es más que el uso de la lengua por parte del estudiante. En palabras del propio Swain (2000):

1 “negotiation for meaning, and especially negotiation work that triggers interactional adjustments by the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways”. Traducción propia.

Creo que la importancia del output para el aprendizaje podría ser que el output obliga a los estudiantes a procesar el lenguaje de una forma más profunda (realizando un mayor esfuerzo mental) que el input. En el output, el estudiante es el que tiene el control. Tanto en la producción oral como en la escrita, los estudiantes pueden extender su interlengua para lograr un objetivo comunicacional. Para producir, los estudiantes tienen que hacer algo. Tienen que crear forma y significado lingüístico, y al hacerlo, descubren lo que son capaces o no de hacer. El output puede estimular a los estudiantes a ir desde el procesamiento semántico, abierto, que predomina en la comprensión al procesamiento completo que se requiere para una producción precisa. De este modo, la producción significativa de lenguaje-output por parte de los estudiantes pareciera tener un papel potencialmente importante en el desarrollo del lenguaje (p. 99).

Si bien puede argumentarse que existe una gran variedad de actividades pedagógicas que estimulan el “*output*” o la producción oral de los alumnos, la incomparable ventaja que ofrece la incorporación del asistente nativo en la clase de lenguas, es que la necesidad de comunicación es real ya que el idioma extranjero pasa a ser el único medio de comunicación. El resto de las actividades pedagógicas simulan esta situación, recrean un contexto, pero nunca logran el grado de motivación, y si se quiere la presión y la urgencia de la situación comunicacional genuina. Siguiendo nuevamente a Swain (2000) esta situación es la que provoca el “*noticing*”: la conciencia de la falta del recurso lingüístico para expresar determinada idea que lleva al alumno a solucionar esa dificultad lingüística en lo inmediato y eventualmente a la adquisición del recurso lingüístico a largo plazo.

Por último, podemos también mencionar otras ventajas únicas del asistente nativo en la clase de idioma. En primer lugar, el aumento en el grado de motivación de los estudiantes conectado con esta idea de la inmediatez de la situación de la que hablábamos anteriormente. Así lo entiende Caparrós Cabezas (2010) al afirmar: “Gracias a ellos, en la mayoría de las ocasiones, los alumnos y alumnas encuentran el grado de motivación que les falta a la hora de aprender un segundo idioma ya que tienen la posibilidad de tener contacto y una exposición directa con la lengua extranjera a través de ellos (...)” (p. 40).

Por otro lado, otra ventaja es la posibilidad de que el asistente actúe no solo como informante lingüístico sino también como informante cultural. “Estudiar una lengua extranjera significa adquirir ciertas competencias de comunicación básicas, estas son, leer, escribir, hablar, comprender.... Pero también es muchos más que eso, se trata de acercarse a la cultura del otro, adquirir otra forma de ver el mundo, entrar en contacto con textos, autores, otras maneras de pensar... Y por esto, el

hecho de tener a una persona nativa en las clases de idiomas, aporta una serie de beneficios, que con la figura sola del profesor en el aula, serían más difíciles de conseguir (Caparros Cabezas, 2010, p. 42).

En la guía para profesores “Teaching and Learning Languages with a Native Speaker Assistant”, Moloney (2011) explica esta ventaja. Para este autor, tanto profesores como alumnos, necesitan adquirir un entendimiento más profundo de la vida en el país extranjero como parte del aprendizaje de una lengua y los asistentes son las personas ideales para transmitirlo a través de anécdotas personales y relatos. Además, según este autor, la interacción centrada en este tipo de percepciones sobre la vida y la cultura del país de los estudiantes y el del extranjero brinda numerosas oportunidades para el enriquecimiento intercultural tanto de profesores, estudiantes y del propio asistente. “(...) Este tipo de reflexión crítica desarrolla el respeto por las experiencias culturales de otros y una mayor conciencia de su herencia cultural (...) Los asistentes pueden poseer un amplio abanico de talentos, habilidades, ocupaciones, experiencias y bagaje cultural. Además de su presencia en la clase de lenguas, su interacción con los estudiantes a través de la demostración de estas habilidades puede favorecer el desarrollo de la comunicación intercultural en todos los estudiantes y los profesores de la totalidad de la institución” (Moloney, 2011, p.3).

3. Los asistentes de idioma en el marco del Programa Fulbright

El programa Fulbright de Asistentes de Enseñanza de Inglés (ETA es la sigla en inglés) posiciona a graduados recientes y jóvenes profesionales como asistentes de enseñanza de inglés en escuelas primarias, secundarias y universidades del extranjero. El principal objetivo del programa es mejorar las habilidades de idioma inglés y el conocimiento de los Estados Unidos en los alumnos del país receptor al tiempo que aumenta las habilidades lingüísticas y el conocimiento del país anfitrión por parte de los asistentes. ETA también puede perseguir objetivos individuales de los participantes enmarcados en sus planes de estudio y de investigación.

Para participar en el programa Fulbright ETA, el solicitante debe tener:

- al menos el grado de una licenciatura requerido para iniciar la aplicación a la beca. No son elegibles los solicitantes que tienen un doctorado.
- suficiente competencia en la lengua del país anfitrión para llevar a cabo su proyecto de estudio, investigación o enseñanza.

- la aceptación de una institución educativa o entidad patrocinadora en el país anfitrión, incluso si el asistente becario se dedica exclusivamente a la investigación o actividad artística o no planea inscribirse en clases regulares.

Los becarios Fulbright son seleccionados mediante un concurso abierto y basado en el mérito académico y profesional así como en la preparación del postulante en el idioma del país anfitrión. Esto asegura que los solicitantes más calificados son elegidos de una manera que contribuye a los objetivos principales del programa: aportar experiencia internacional a las personas que antes no habían tenido esta oportunidad y a promover el entendimiento mutuo a través de contribuciones a las comunidades tanto emisoras como de acogida de asistentes.

Aunque los procesos de selección varían según el programa, es un proceso de colaboración binacional que involucra la participación de organismos asociados al programa como las embajadas de Estados Unidos, la Comisión Fulbright y el Comité de la beca J. William Fulbright Foreign Scholarship Board.

Cuadro Nro.1: Asistentes de Idioma en las universidades nacionales (2004-2016)

Universidades \ Año	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Universidad de Cuyo			1	1	1	2	1			1	1	1	1	10
Universidad Autónoma de Entre Ríos				1	1	1	1		1	1	1		1	8
Universidad Nacional de la Pampa	1	1		1	1				1	1			1	7
Universidad Nacional de La Plata			1	2	1	1	1		1	1	1	1	1	11
Universidad Nacional de Mar del Plata		1	1	1	1		1		1	1	1	1	1	10
Universidad Nacional de Río Cuarto	1	1	1	1	1	1		1	1					8
Universidad Nacional de San Juan		1	1	1		1	1		1	1	1	1	1	10
Universidad Nacional de San Luis							1							1
Universidad Nacional de Santiago del Estero										1				1
Universidad Nacional de Tucumán					1	1	1		1					4
Universidad Nacional de Villa María	1	1	1	2	1	1	1			1	1	1	1	12
Universidad Nacional del Sur							1		1	1	1	1	1	6
Total	3	5	6	10	8	8	9	1	8	9	7	6	8	83

Fuente: Elaboración propia en base a información suministrada por la Comisión Fulbright Argentina.

En el cuadro Nro.1. se presenta la evolución de la llegada de asistentes de inglés a universidades nacionales de Argentina en el marco del Programa Fulbright desde el año 2004 a la fecha. No se observa un crecimiento sostenido en el número de asistentes recibidos sino que la evolución es dispar destacándose el año 2007 como el de mayor número de asistentes llegados (diez asistentes) y el 2011 el de menor (un asistente). Con respecto al número de asistentes recibidos por cada universidad a lo largo del período analizado la Universidad de Villa María y de La Plata son las que más asistentes han recibido, doce y once respectivamente. Le siguen la Univer-

sidad Nacional de Mar de Plata y la Universidad Nacional de San Juan con diez asistentes. En el período considerado la UNS ha recibido seis asistentes.

3.1 La experiencia de los asistentes de idioma en la UNS

La Universidad Nacional del Sur firmó el convenio marco con la Comisión Fullbright en el año 2010 Res. CSU-196/10 – Expte. 424/10 – 29/3/10 –. A partir de ese momento han llegado a la institución 6 asistentes de idioma.

Con el objetivo de caracterizar la experiencia de la UNS en lo que respecta al programa de Asistentes de Idioma se entrevistó a 3 asistentes, 6 docentes y 6 alumnos en noviembre y diciembre de 2016. Las entrevistas se realizaron empleando diferentes preguntas para cada uno de los actores con el propósito de obtener la mayor información acerca de la experiencia de cada uno. Las preguntas² se referían, en términos generales, a las actividades que se habían realizado en las clases durante la estancia del asistente ya si estas habían sido planificadas. También se contemplaron sugerencias para mejorar el aprovechamiento de los asistentes, y se analizó cuál era la relevancia y el impacto para el alumnado y la universidad local de la presencia de estos. En el caso de los asistentes se indagó en el porqué de la elección del país y/o universidad para hacer la pasantía, qué expectativas tenían al llegar y si fueron alcanzadas o no, entre otras cosas.

Los asistentes de idioma que ha recibido el Programa de Inglés en el marco del Programa Fullbright de ETA colaboran en clases de los cursos de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) niveles I, II y III y en las del curso especial Intercultural Communication Skills (ICS). También participan solo en una clase especial por cuatrimestre tanto del Curso de Lectura Comprensiva de Textos en Inglés nivel I como en el del nivel II.

Los asistentes deben cumplir con una carga horaria de doce horas semanales que se distribuye entre la asistencia a los cursos y las actividades opcionales que se llevan a cabo todas las semanas. Asisten sobre todo a las clases más avanzadas (ILE II y III y el curso especial ICS) y, en menor medida, a las clases de ILE I y Lectura Comprensiva ya que en los cursos más avanzados los alumnos poseen una mayor competencia comunicativa y esto permite un mejor aprovechamiento de las actividades organizadas con el asistente. En el primer cuatrimestre los alumnos de ILE III tienen como requisito curricular asistir al 100 % de las clases del asistente y en el

2 En el anexo se presenta el modelo de entrevista realizado con cada uno de los actores.

segundo cuatrimestre los alumnos de ILE II B tienen como requisito asistir al menos a una de las clases del asistente por semana.

La información obtenida de todos los entrevistados permitió dividir el análisis en tres etapas, una previa a la llegada del asistente de idioma, otra durante su estancia y finalmente una posterior con algunas sugerencias o posibles modificaciones para mejorar el aprovechamiento del asistente de idioma dentro de la clase.

3.1.1 Etapa Previa a la llegada del asistente

Los docentes remarcaron que hubo una comunicación y planificación de las actividades que este iba a realizar, contempladas en sus planificaciones anuales. Esto mejoraba el aprovechamiento del asistente dentro del aula ya que las actividades se ubicaban en un momento donde los alumnos ya habían desarrollado recursos lingüísticos como para expresarse, preguntar y responder, aumentando la confianza en su habilidad de comunicación oral. Previamente a la clase se terminaban los últimos lineamientos y cuestiones a tener en cuenta de acuerdo al nivel y al tipo de curso que correspondiera. La mayoría de los docentes se reunieron y coordinaron individualmente la actividad previamente con el asistente, brindándole información sobre el tipo de curso, los objetivos de la actividad, el tiempo estimado que esta iba a insumir y la modalidad de trabajo. Las actividades optativas o extracurriculares fueron planificadas por los docentes que se desempeñan como referentes institucionales en conjunto con los asistentes, mientras que solo un profesor indicó que la clase la planificaba únicamente el asistente.

En general, el asistente fue a los cursos de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en sus distintos niveles, con lo cual las actividades realizadas apuntaron al desarrollo de las cuatro macro habilidades lingüísticas (expresión oral, expresión escrita, audición y lectura).

3.1.2 Durante la estancia del asistente

Las actividades que realizaron los asistentes fueron coordinadas a su llegada a Bahía Blanca. En todos los casos estos manifiestan haberse sentido muy apoyados por los profesores del Programa de Inglés y haber recibido una buena acogida por parte del referente institucional y por el resto de los alumnos extranjeros que compartían el alojamiento con ellos.

Las prácticas que se implementaron dentro del aula fueron:

- Presentaciones del asistente sobre diversos temas (P. ej. sistema educativo en Estados Unidos, sistema electoral de los Estados Unidos) para luego generar el debate.
- Comparación de elementos que difieren en ambas culturas. (sistema de gobierno, vida universitaria, tipos de universidades norteamericanas y argentinas).
- Charlas sobre gustos (vacaciones, estaciones del año, cultura y geografía) en las que participan los pares y el asistente.
- Sesiones de preguntas y respuestas entre el asistente y el alumno sobre los temas estudiados durante el año.
- Discusión de lecturas complementarias.

Estas actividades buscan principalmente que haya un aprendizaje respecto a la cultura del idioma que se está aprendiendo, ya sea por parte del asistente o del alumno, así como también la generación de una situación real de comunicación en una lengua extranjera. Es por ello que suele usarse como disparador un video o material de lectura sobre el sistema de educación, sistema electoral, comidas, entre otros.

Las actividades opcionales son actividades que cada asistente propone de acuerdo a sus capacidades personales. Hasta el momento se han realizado los siguientes:

- Talleres de cine y conversación denominados “*MovieNights*” (el asistente proyecta una película con subtítulos en inglés y luego los alumnos la comentan).
- Blogs donde se relata la experiencia vivida en Argentina.
- Juegos (P. ej. *Pictionary*) en los que se interactúa en la lengua extranjera.
- Creación y dirección de un equipo de fútbol femenino.

3.1.3 Después de la partida del asistente

Luego de la estancia del nativo, los docentes han manifestado que el impacto sobre el alumnado y su aprendizaje es positivo, incluso los mismos alumnos en charlas informales reconocieron la ventaja de comunicarse con una persona nativa del idioma. La presencia de un hablante nativo brinda a los estudiantes la oportu-

nidad de tener una experiencia comunicativa de la vida real. Sin su participación, las oportunidades de interacción de los estudiantes se limitarían a los juegos de roles o preguntas y respuestas de clase, creadas artificialmente con fines pedagógicos por el docente. Los docentes entrevistados también calificaron como positivo el aporte de los asistentes a las distintas clases y expresaron su deseo de que el programa de asistentes continúe el año siguiente.

Los siguientes ítems sintetizan las ventajas de las clases con asistente mencionadas por los docentes en las respuestas a la entrevista:

- Constituyen una oportunidad comunicativa real y no una actividad artificial creada con fines pedagógicos.
- Las clases con el asistente sirven para motivar a los alumnos a participar en las actividades optativas del asistente.
- Permiten demostrar a los alumnos que pueden interactuar con el nativo a pesar de su limitada competencia comunicativa (profesora de ILE II).
- Constituyen un contacto real y motivador.
- Favorecen la producción oral y la comprensión auditiva de los alumnos.
- La lectura del blog aporta un material de lectura completamente distinto de los textos académicos que se trabajan habitualmente y sirve como disparador para que los alumnos sigan leyendo otras entradas del blog. (profesora del curso de Lectura Comprensiva de textos en Inglés).

Una de las docentes entrevistadas afirmó: “El asistente, como hablante nativo, hace un gran aporte a la formación cultural de todos los integrantes de la comunidad educativa, docentes y alumnos, extendiendo su impacto a aquellos que no pueden asistir a cursos regulares y tienen así la oportunidad de practicar el idioma en los talleres de conversación. De esta manera, los alumnos logran un contacto más real y motivador con la lengua y su cultura, así como un mejor rendimiento oral y escrito”.

La experiencia sirve como motivación y para demostrarles que aun cuando no tengan un nivel avanzado del idioma, igual pueden entablar una conversación con un nativo, especialmente si lo hacen respecto a un tópico de interés que conocen o de la vida cotidiana.

Para mejorar el aprovechamiento de los asistentes los profesores indicaron que sería una buena idea planear desde el principio del cuatrimestre las actividades y la asistencia a las clases de cada curso e incluso organizar una reunión mensual con el asistente para conocer su disponibilidad de tiempo para ese mes. Otra idea que sur-

gió para maximizar el recurso fue diseñar actividades específicas que incluyan a más alumnos y a todos los niveles. De acuerdo con los docentes del Programa de Inglés también sería ventajoso incrementar la participación en los niveles iniciales, sobre todo aumentar la frecuencia de clases con el asistente en el nivel I y planear actividades fijas para ser implementadas uniformemente en todas las comisiones de ese nivel. La sugerencia para los cursos de lectura consistió en insistir en que todos los pasantes escriban el blog. También plantearon la posibilidad de organizar las actividades en el aula para poder dedicar más tiempo a la presencia del asistente en la clase.

Desde la óptica de los alumnos, todos los entrevistados estuvieron de acuerdo en que las actividades realizadas con el asistente les resultaron beneficiosas y pudieron reconocer el modo en que estas les sirvieron para adquirir un mayor dominio de la lengua extranjera. La mayoría resaltó la utilidad de las presentaciones del asistente seguidas del debate grupal ya que este tipo de actividades les ayudaron a mejorar su producción oral tanto a través de la práctica como a través de la imitación del asistente como modelo. También indicaron que estas actividades favorecieron su comprensión auditiva. Solo uno de los estudiantes reconoció la utilidad de las clases del asistente como informante cultural.

En cuanto a las actividades optativas, la mayoría de los alumnos prefirió las películas como método de aprendizaje. No todos los alumnos consideraron útiles a los juegos como actividad pedagógica. Un alumno incluso afirmó que no le parecían útiles ya que “era poco el tiempo que participaba cada alumno y había desorganización en la clase”.

Los alumnos entrevistados eran alumnos del curso de ILE II, por lo tanto tenían que asistir obligatoriamente a una de las dos clases semanales ofrecidas por el asistente como requisito curricular. Todos los alumnos entrevistados refirieron haber cumplido con ese requisito mínimo de asistencia. Es decir que asistieron al 50 % de las clases del asistente. Una sola alumna superó el requisito asistiendo al 80 % de las clases. Los alumnos justificaron su inasistencia argumentando la imposibilidad de asistir porque debían cumplir con otras actividades académicas o laborales. En un solo caso el alumno justificó la ausencia diciendo que las actividades previstas para esos días no le habían resultado productivas o motivantes.

Se consultó a los alumnos acerca del tipo de actividades que les hubiera gustado realizar con el asistente. Algunas de las propuestas consistieron en el trabajo con canciones, salidas fuera de la institución y más clases especiales con el uso de Power Point seguidas de debate.

En relación al análisis de la experiencia realizado por los asistentes y sintetizado en las respuestas a la entrevista que se les realizó, es posible afirmar que los asistentes entrevistados han logrado cumplir con las expectativas que tenían antes de comenzar su estancia en Bahía Blanca. Todos han podido practicar el español e incrementar su competencia comunicativa en este idioma, adquirir un mayor conocimiento sobre la cultura argentina y sobre la enseñanza de inglés como lengua extranjera. También han logrado vincularse con otros alumnos extranjeros y argentinos entablando relaciones que perduran en la actualidad.

Los asistentes fueron consultados acerca de qué características del Programa de Inglés o la UNS les llamó especialmente la atención. Uno de ellos mencionó que le había parecido interesante que los temas que se trataban en el curso en el que participó enfocaban en temas muy útiles para la vida después de la universidad y en la futura inserción laboral del alumno. Otro asistente mencionó que le había llamado la atención que hubiera estudiantes de todas las disciplinas de la UNS en el Programa ya que eso le permitió acceder a una variedad enorme de perspectivas y experiencias dentro de una clase de inglés. A su entender, eso fue muy importante en las clases de conversación, e hizo posible tener conversaciones muy interesantes.

Con respecto a la evaluación de la experiencia, estos la califican de altamente positiva. El aspecto negativo que mencionan es la falta de tiempo para conocer a todos los profesores y estudiantes en todas las clases, ya que algunos de ellos se hubieran animado a ir a las clases de conversación si el asistente hubiera asistido a sus clases con anterioridad. Proponen que sería bueno que el ayudante de Fulbright vaya a todas las clases por lo menos dos veces, para poder conocer a todos los alumnos. El aspecto positivo es que la experiencia les permitió adquirir una perspectiva cultural de nuestro país y del propio. Una de las asistentes afirmó: “Creo que la experiencia fue la mejor de mi vida. Para darte una idea, en los cuatro años que han pasado después de terminar mi año en Bahía, he vuelto a Bahía Blanca dos veces. Disfruté cada día que pasé durante mi estadía. Me sentía que realmente pude sumergirme en la vida bahiense y cultura argentina. Es un sentimiento muy lindo. Crecí mucho como persona porque mis perspectivas abrieron mucho debido a conocer bien la gente argentina. Lo que valoro lo más son los vínculos con la gente de Bahía que hice durante mi año”.

También es importante mencionar para caracterizar el impacto que ha producido la experiencia con asistentes en la UNS, la creación de un equipo de fútbol femenino a partir de la iniciativa de una de las asistentes. A su llegada este proyecto se coordinó con el Departamento de Educación Física y Deportes, se planearon y dirigieron entrenamientos, torneos internos e incluso un torneo en Mar del Plata. Este

proyecto ha tenido continuidad y forma parte de las actividades deportivas que ofrece la UNS actualmente.

4. Conclusiones

En este trabajo se ha caracterizado la experiencia de la Universidad Nacional del Sur en lo que respecta al programa de Asistentes de Idioma Inglés que llegan en el marco del programa ETA de Fullbright. Para ello se realizaron entrevistas a actores claves dentro de la institución como responsables del programa, docentes, asistentes de idioma y alumnos.

Del trabajo de campo realizado se desprende que la presencia de los Asistentes de Idioma en los cursos del Programa de Inglés es en términos generales positiva para todos los actores que participan del proceso: docentes, asistentes y alumnos.

Como aspecto negativo, las entrevistas evidenciaron unánimemente que el plantel docente hubiera preferido que el nativo participara en una mayor cantidad de clases, pero por cuestiones de tiempo y reglamentaciones del programa, esto no fue posible. No obstante, remarcan la importancia del programa y su necesaria continuidad en el tiempo para la formación de los estudiantes. Por su parte los asistentes también remarcaron que hubieran querido realizar alguna actividad más pero el tiempo les resultó escaso.

A modo de síntesis se puede afirmar que tanto profesores como asistentes creen necesario incrementar la frecuencia y participación del asistente en los niveles inferiores, y coordinar una misma serie de actividades para realizar en las distintas comisiones. En el mismo sentido, todos los docentes sugirieron con sus propuestas intensificar la coordinación de las actividades a llevar a cabo por el asistente durante su estancia. En cuanto al análisis de los alumnos es interesante resaltar su preferencia por las actividades de la presentación seguida de debate grupal y la discusión de películas.

La internacionalización es uno de los ejes estratégicos de la Universidad Nacional del Sur, por lo que el Programa de Asistentes de Idioma es un elemento esencial que apunta a desarrollar habilidades interculturales entre los estudiantes. Un asistente de idioma en las clases les brinda no solo la oportunidad de tener interacciones reales, sino que los prepara para futuras interacciones con hablantes nativos y no nativos de su vida profesional.

5. Bibliografía

- CAPARROS CABEZAS, Cristina** (2010): “El Auxiliar de Conversación: Una Figura Necesaria”, *Espiral Cuadernos del Profesorado* vol. 3, nº 5, pp. 36-43 (en línea): http://www.cepcuevasolula.es/espiral/articulos/ESPIRAL_VOL_3_N_5_ART_4.pdf
- DE WIT, H.** (2011). “Globalización e internacionalización de la educación superior”. En: *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Vol. 8, Nº 2, Barcelona, España, pp. 77-84.
- ELÍAS, S. MORRESI S. Y CORBELLA V.** (2015) “La experiencia de internacionalización de tres IES argentinas”, en actas del V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, 24 al 26 de junio. ISBN: 978-987-22622-5-9. On line: <http://www.saece.org.ar/papers5.php>
- FULBRIGHT ARGENTINA** (2017) , recuperado de Fulbright.edu.ar
- GARCIA, M.** (27-30 de septiembre de 2006). *La interacción oral alumno-alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas*. En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0555.pdf
- GASS, S.M.** (2005). Input and Interaction. En: C. J. Doughty, & M. H. Long (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 175-199). Oxford: Blackwell Publishing. Recuperado de: Blackwell Reference Online. 14 November 2007. [http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS345/Doughty%20%26%20Long%20\(eds\)%20\(2005\).%20The%20Handbook%20of%20Second%20Language%20Acquisition.pdf](http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS345/Doughty%20%26%20Long%20(eds)%20(2005).%20The%20Handbook%20of%20Second%20Language%20Acquisition.pdf)
- KRASHEN, S. D.** (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition (1a ed.)*. Oxford: Pergamon Press Inc. Recuperado de: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- LYNCH, Tony ANDERSON, Kenneth.** (2001): The Value of an Additional Native Speaker in the Language Classroom. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, N.º 11 pp. 69-80. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463676.pdf>.
- MOLONEY, R.** (2000) *Teaching and learning Languages with a Native Speaker Assistant. A Teacher's Guide*. Sidney, Australia: The Association of Independent Schools of New South Wales Limited. Recuperado de: https://www.aisnsw.edu.au/Services/PL/LanguagesSecondary/Language%20library/AISDM_n187928_v1_Native_Speaker_Assistant_Teachers_Guide_2011.pdf

- MOYANO, G.C.** (2008). “Los Asistentes de Idiomas en la Ciudad de Buenos Aires: Un programa que fortalece la formación de formadores en lenguas extranjeras” (en línea): http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/idiomas/asistentes_gmoyano_o8.pdf
- SWAIN, M.** (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. En: J. P Lantolf (ed.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp.97-114). Oxford: Oxford University Press. Recuperado de: [file:///C:/Users/usuario/Documents/Publicaciones%20y%20trabajos/2016/07041803.pdf\(Swain\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Documents/Publicaciones%20y%20trabajos/2016/07041803.pdf(Swain).pdf)
- UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR (2013). Plan estratégico Universidad Nacional del Sur 2011-2016-2026. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. <http://www.servicios.uns.edu.ar/>

6. Anexo

Entrevista a Docentes:

Nombre:

Año de la experiencia:

Curso:

¿Qué actividades se realizaron con el asistente?

¿Cómo se llevó a cabo la planificación de las actividades? ¿Quiénes intervinieron en esa planificación?

¿Cómo describiría el impacto que tiene la presencia del nativo en la producción/comprensión de sus alumnos?

Describa qué otra actividad le hubiera gustado realizar y no tuvo oportunidad y explique la causa por la que debió prescindir de ella.

¿Qué modificación podría hacerse para mejorar el aprovechamiento de los asistentes?

¿Cuál es su opinión sobre la continuidad del programa de asistentes en el futuro?

Entrevista a Alumnos:

Nombre:

Edad:

Año de la experiencia:

Curso:

¿Qué actividades se realizaron con el asistente?

Explique por qué le resultaron útiles o por qué no.

¿Qué actividades optativas fueron propuestas por el asistente?

¿Cómo fue su aprovechamiento de estas actividades optativas?

¿Qué actividad no incluida en las clases le hubiera gustado realizar?

¿Qué actividad de entre las propuestas por el asistente disfrutó más? ¿Por qué?

¿Cuántas clases ofreció el asistente y a cuántas asistió?

En caso de haber estado ausente ¿a qué motivo se debió su ausencia?

Entrevista a Asistentes:

Nombre:

Edad:

Año de la experiencia:

Duración de la estancia:

¿Por qué eligió Argentina como país de destino?

¿Qué expectativas tenía antes de llegar?

¿Qué actividades realizó durante su estancia?

¿Fueron estas actividades coordinadas previamente a su llegada?

¿Se sintió apoyado por los profesores a cargo de los respectivos cursos?

¿Hubo alguna actividad que hubiera querido realizar y no tuvo la oportunidad? ¿Cuál?

¿Considera que la experiencia fue positiva?

¿Cuál fue la acogida que tuvo?

¿Podría mencionar alguna característica del Programa de Inglés que le haya llamado la atención?

Algunos indicadores de internacionalización de la educación: el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur

S. MORRESI

S. ELÍAS

smorresi@criba.edu.ar / selias@uns.edu.ar

Dpto. de Economía, UNS

IIES, CONICET-UNS

Las características del mundo globalizado de hoy llevan a que la internacionalización de la educación superior se presente como una necesidad donde las universidades deben asumir la responsabilidad de preparar a sus estudiantes para vivir y trabajar en una sociedad intercultural.

Ante la globalización y la sociedad del conocimiento, la competencia internacional en el ámbito de la enseñanza superior ha cobrado intensidad y simultáneamente ha aumentado el interés por medir este fenómeno.

En Argentina, desde el año 2003 el estado viene acompañando el proceso de internacionalización del sistema universitario con el objetivo de insertar a las instituciones de educación superior (IES) en el ámbito regional e internacional.

En la Universidad Nacional del Sur, si bien desde sus inicios docentes, alumnos e investigadores participaron de actividades en instituciones extranjeras, como así también la institución recibió a integrantes de las mismas, el proceso de internacionalización, pensado y diseñado como una estrategia tendiente a renovar y mejorar la calidad de la educación mediante la apertura hacia el exterior, tomó forma a partir de la creación de la Subsecretaría de Relaciones Internacionales en el año 2007.

Desde esta dependencia se gestiona y facilita la participación de estudiantes, docentes y no docentes en programas de movilidad, se rubrican acuerdos con instituciones de reconocido prestigio, se formalizan acuerdos para alcanzar titulaciones conjuntas e investigaciones conjuntas con grupos extranjeros, se propicia a participación en redes de carácter regional e internacional, se organiza y difunde la oferta educativa internacional (Universidad Nacional del Sur, 2013).

En el marco de este proceso en el Departamento de Economía, una de las dieciséis unidades académicas de la UNS, se han llevado a cabo diversas acciones de cooperación e internacionalización, sobre todo en sus áreas de investigación más

consolidadas, lo que ha dado lugar a la formación en el exterior de numerosos alumnos de posgrado, el desarrollo de investigaciones y producciones científicas conjuntas con universidades del exterior.

Dado que la internacionalización de las IES constituye una política pública resulta pertinente su evaluación con la finalidad de determinar su efectividad, entendiendo que la evaluación es un instrumento útil para la toma de decisiones.

En el procedimiento de evaluación puede distinguirse tres enfoques -Mapeo o descripción del proceso, Evaluación del proceso y de los resultados y Mejora y contribuciones del proceso-. Pudiendo utilizarse en la realización del mismo diversas herramientas entre ellas, Auditoría, Evaluación interna y externa, Lista de verificación, Cuestionarios encuestas, Indicadores de desempeño, Benchmarking, Acreditación certificación (Knight, 2016).

El enfoque seleccionado para la evaluación así como las herramientas elegidas depende del propósito y el alcance de la evaluación y de las características de la institución, ya que no se reconoce la superioridad de un enfoque sobre el otro (Knight, 2016).

La finalidad de esta ponencia será evaluar el grado desarrollo de la internacionalización en el ámbito del Departamento de Economía de la UNS mediante la aplicación de un conjunto de indicadores cuantitativos elaborados por la Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales (Mérega, 2014). Esta evaluación permitirá diseñar estrategias para mejorar la contribución de la internacionalización a la enseñanza / el aprendizaje, la investigación, la innovación y el servicio a la sociedad.

Introducción

En el mundo globalizado de hoy la cooperación e internacionalización de la educación superior se presentan como un desafío para las Instituciones de Educación Superior (IES) quienes deben asumir la misión de preparar a sus estudiantes para vivir y trabajar en una sociedad intercultural.

La necesidad de asumir este compromiso por parte de las IES, así como la importancia del diseño de estrategias que permitan la trasmisión del conocimiento hacia el resto del mundo fueron objeto de análisis y recomendaciones en las últimas reuniones sobre educación superior -Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES2009), Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008).

Entre las iniciativas sobre la temática emanadas de la CRES 2008, se destaca la conformación del Espacio Común del Conocimiento y Educación Superior en América Latina y el Caribe. El desarrollo de este espacio es la meta que se han marcado los países de la región para reforzar la creación de redes universitarias de posgrado, la movilidad de estudiantes e investigadores y la colaboración de investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región. Sus ejes principales se encuentran en el incremento del número de investigadores en cada uno de los países y en su movilidad, así como en el aumento sostenido de la inversión en investigación y desarrollo, reconociendo además que estos conocimientos se derramarán a los niveles educativos primario y medio a través de la articulación de los mismos con el nivel de educación superior (OEI, 2010).

En Argentina, desde el año 2003 el estado viene acompañando el proceso de internacionalización del sistema universitario. Actualmente desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) dependiente del Ministerio de Educación se promueve un programa cuyos objetivos específicos son favorecer por un lado la inserción de las IES argentinas en los procesos de internacionalización, integración y desarrollo local y regional y por otro la cooperación internacional. Esta última se sustenta en la posibilidad de realizar actividades conjuntas entre las IES a partir de la complementariedad de sus capacidades y del beneficio mutuo que redundaría de las mismas.

Además, las IES argentinas realizan actividades de internacionalización generadas desde la propia institución, que en ocasiones cuentan con apoyo y financiamiento de instituciones extranjeras, las cuales complementan el otorgado por las instituciones locales, enmarcándose estas acciones en la denominada “paradiplomacia” (Aldecoa y Keating, 1999), “postdiplomacia”, “protodiplomacia” o “microdiplomacia” (Romero, 2005).

En la Universidad Nacional del Sur, si bien desde sus inicios docentes, alumnos e investigadores participaron de actividades en instituciones extranjeras, como así también la institución recibió a integrantes de las mismas, el proceso de internacionalización, pensado y diseñado como una estrategia tendiente a renovar y mejorar la calidad de la educación mediante la apertura hacia el exterior, tomó forma a partir de la creación de la Subsecretaría de Relaciones Internacionales en el año 2007.

Desde esta dependencia se gestiona y facilita la participación de estudiantes, docentes y no docentes en programas de movilidad, se rubrican acuerdos con instituciones de reconocido prestigio, se formalizan acuerdos para alcanzar titulaciones conjuntas e investigaciones conjuntas con grupos extranjeros, se propicia a partici-

pación en redes de carácter regional e internacional, se organiza y difunde la oferta educativa internacional (Universidad Nacional del Sur, 2013).

En el marco de este proceso, en el Departamento de Economía, una de las dieciséis unidades académicas de la UNS, se han llevado a cabo diversas acciones de cooperación e internacionalización, sobre todo en sus áreas de investigación más consolidadas, lo que ha dado lugar entre otras actividades, a la formación en el exterior de numerosos alumnos de posgrado y al desarrollo de investigaciones y producciones científicas conjuntas con universidades del exterior.

En este contexto y, dado que la internacionalización de las IES constituye una política pública, resulta pertinente su evaluación con la finalidad de determinar su efectividad, entendiendo que la evaluación es un instrumento útil para la toma de decisiones.

En el procedimiento de evaluación pueden distinguirse tres enfoques: 1) mapeo o descripción del proceso, 2) evaluación del proceso y de los resultados y 3) mejora y contribuciones del proceso. En la realización del mismo pueden utilizarse diversas herramientas como auditoría, evaluación interna y externa, lista de verificación, cuestionarios, encuestas, indicadores de desempeño, benchmarking, acreditación y certificación (Knight, 2016).

El enfoque seleccionado para la evaluación así como las herramientas elegidas depende del propósito y el alcance de la evaluación y de las características de la institución, ya que no se reconoce la superioridad de un enfoque sobre el otro (Knight, 2016).

La finalidad de esta ponencia será evaluar el grado desarrollo de la internacionalización en el ámbito del Departamento de Economía de la UNS mediante la aplicación de un conjunto de indicadores cuantitativos elaborados por la Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales (Mérega, 2014). Esta evaluación permitirá diseñar estrategias para mejorar la contribución de la internacionalización a la enseñanza / el aprendizaje, la investigación, la innovación y el servicio a la sociedad en el ámbito de la Universidad del Sur.

Marco teórico y Base de Datos

La cooperación internacional se entiende como un proceso que tiende al “fortalecimiento y la proyección institucional, la mejora de la calidad de la docencia, el aumento y la transferencia del conocimiento científico y tecnológico, y la contribución a la cooperación para el desarrollo” de la comunidad en la que la IES se inser-

ta. (Sebastián 2004, 20). La cooperación así concebida presenta dos dimensiones: la *cooperación sensu stricto o interuniversitaria*, caracterizada por la complementariedad de intereses y capacidades de las instituciones involucradas que comparten principalmente objetivos académicos y científicos y la *cooperación universitaria para el desarrollo*. En esta dimensión prima la contribución de las IES al desarrollo humano y al bienestar social mediante la creación de recursos humanos y transferencias de conocimientos y tecnologías (Sebastián, 2004). En tanto que la internacionalización consiste en la incorporación de una dimensión internacional e intercultural a las funciones sustantivas de las instituciones de educación (Knight, 2005).

Diversos son los motivos y razones que inducen a las IES y a sus integrantes a participar en actividades de internacionalización. Así algunas instituciones llevan a cabo estas acciones en la *búsqueda de ingresos*, en tanto que para otras constituyen un modo de *complementar la oferta doméstica* de servicios educativos que les permite una más amplia *cobertura de la demanda*. Para un grupo considerable de universidades las actividades internacionales forman parte de sus funciones tradicionales y persiguen dar a sus estudiantes una perspectiva internacional y transcultural, y mejorar el plan de estudios. Si bien este modo de *internacionalización tradicional* no genera ingresos de modo directo, mejora la competitividad, el prestigio y las alianzas estratégicas que puede concretar la institución. Para las universidades europeas la *internacionalización académica*, cuyo objetivo es que los estudiantes realizaran experiencias académicas dentro instituciones de los países, se enmarca en el proceso de integración económica y política. Actualmente el proceso de Bolonia persigue la armonización de los diferentes sistemas académicos como mecanismo para impulsar las actividades de internacionalización. Si bien las actividades están orientadas hacia instituciones de los países de la comunidad, pueden aplicar a los programas internacionales europeos miembros de instituciones de otras regiones, en particular de América Latina (Altbach&Knight, 2006).

En algunos casos son los propios interesados quienes toman la decisión de realizar actividades en instituciones extranjeras, las cuales financian con fondos propios- *Internacionalización de individuos* (Altbach&Knight 2006).

Dado que en el Plan Estratégico de la Universidad Nacional del Sur 2011 - 2016 – 2026 se reconoce a la *Internacionalización de la Educación Superior como estrategia para renovar y mejorar la calidad de la educación* y que no debe entenderse dicho proceso con *una respuesta acrítica a la globalización ni con un medio para la mercantilización de la institución*, puede decirse que el proceso de internaciona-

lización de la UNS en general y del departamento de Economía en particular tiene las características de una *Internacionalización tradicional*.

A partir de las consideraciones realizadas y teniendo en cuenta que en general, las políticas públicas surgen como respuesta a demandas provenientes de distintos grupos sociales y que estas demandas se modifican según cambian las condiciones económicas y sociales de cada país, es válido plantearse la necesidad de evaluar esta intervención pública, con la finalidad de comparar los resultados alcanzados con los objetivos planteados, considerando que en la evaluación no solo se estudian los resultados sino que también resulta de interés examinar el proceso, para identificar las dificultades de implementación con vistas a introducir mejoras (Ligero Lasa, 2016, Salazar Vargas, 2009).

Entre los propósitos para los cuales se lleva a cabo una evaluación se destacan, el proceso de toma de decisiones, el aprendizaje organizacional y la rendición de cuentas, siendo los criterios usuales que guían un procedimiento de evaluación identificar la relevancia o pertinencia de un programa, la eficacia y la equidad del mismo, como así también la rendición de cuentas (Feinstein, 2016, Salazar Vargas, 2009).

El procedimiento de evaluación puede realizarse en diversos momentos de la aplicación de la política pública. Antes de la implementación de la acción gubernamental –evaluación *ex ante*–, en el momento en que la misma está en ejecución –evaluación de *procesos*–, o *ex post* una vez que la intervención o acción ha concluido (Winchester, 2011), como así también como se mencionó anteriormente pueden utilizarse diferentes herramientas.

En este caso mediante el uso de un conjunto de indicadores se presentará una evaluación de las acciones de internacionalización llevadas a cabo hasta el momento por la unidad de análisis.

Los indicadores elegidos conforman dos grupos claramente diferenciados. Unos tienen por finalidad identificar la penetración de la internacionalización en la organización, objetivos y planificación de las instituciones mediante la respuesta a nueve preguntas.

Los otros en un total de veinticinco cubren el nivel académico, de investigación y desarrollo, la dimensión transferencia, la dimensión extensión y la dimensión cooperación internacional, son todos ellos indicadores cuantitativos y de resultados y están expresados como porcentajes sobre un total (Mérega, 2014).

El primer grupo permite identificar la internacionalidad de la institución – describen una situación dada–, en tanto que el segundo muestra la internacionalización de la misma ya que se refiere a un proceso en el cual la institución avanza (Bran-

denburg, et al 2009). Así, la internacionalización se entiende como la comparación de la internacionalidad en un momento t , con respecto a su evolución en un momento $t+n$ (Nupia, Lucio-Arias & Lucio, 2014).

La información necesaria para la estimación del primer grupo surge de los anuarios de la UNS y del plan estratégico de la misma. En tanto que el cálculo del segundo grupo requirió de una clara definición de las unidades de análisis y una rigurosa sistematización de la información contenida en la memoria 2014 del Departamento de Economía y en los archivos y bases de datos del Departamento de Economía.

Indicadores de Internacionalización

En orden de las consideraciones realizadas se esbozará una evaluación preliminar de las acciones de internacionalización implementadas por el Departamento de Economía de la UNS. Cabe señalar que dada la organización departamental de la UNS en parte los indicadores elaborados para la realización de la misma se refieren a la institución en su conjunto. La incorporación de los mismos se debe a que se refieren a acciones generales que impactan en cada una de las dieciséis unidades académicas que conforman la universidad, siendo el Departamento de Economía una de ellas.

Atendiendo en primer término a los objetivos planteados por la institución respecto a la importancia de incorporar la dimensión internacional en las funciones de la misma y a las acciones previstas para promover la movilidad de los miembros de la comunidad educativa, la rúbrica de acuerdos interinstitucionales, la realización de investigaciones conjuntas con grupos de instituciones internacionales, la implementación de programas de enseñanza de lenguas extranjeras, la búsqueda de la homologación tanto de cursos como de planes de estudio tomados en el extranjero y la internacionalización en casa – para lograr que la misma llegue a todos los miembros dentro de la universidad-. Puede decirse que estos objetivos se alinean tanto con los propósitos enunciados en el **Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) elaborado por la SPU, como así también con las finalidades propuestas** por los representantes de los países en las distintas reuniones realizadas con la finalidad de analizar el presente y futuro de la educación superior mencionadas anteriormente.

La lectura del primer grupo de indicadores seleccionados evidencia un importante compromiso de la UNS con la internacionalización. Muestra de ello es que por

un lado, uno de los ejes de su plan estratégico es posicionar a la institución a nivel internacional. Para lograr este objetivo cuenta con una dependencia con el rango de subsecretaría integrada por personal especializado. Por el otro lado, se destaca la participación de la institución en los diferentes programas dependientes de la SPU así como también en proyectos generados por la propia institución. Estos indicadores permiten señalar que la UNS y por ende el Departamento de Economía están internacionalizados y se pueden observar en el cuadro Nro. 1.

Cuadro Nro.1: Indicadores de internacionalización

<i>Existe un área responsable de las relaciones internacionales</i>	SI. Con el rango de Subsecretaría de Relaciones Internacionales
<i>Existe una estrategia de internacionalización en la Universidad, incluyendo un listado de acciones definidas.</i>	SI
<i>El proceso de internacionalización está incorporado dentro de los objetivos /lineamientos estratégicos de la Universidad</i>	SI
<i>Explicitar los objetivos de la institución en relación a los procesos de integración educativa regional e internacional</i>	Mejorar las funciones sustantivas de la UNS y generar oportunidades de empleo para los graduados, fortalecer las capacidades de sus miembros para afrontar problemáticas regionales, nacionales y globales,
<i>Enumerar las acciones propuestas en el Plan de desarrollo estratégico institucional relacionadas con la internacionalización</i>	Internacionalización de los planes de estudio Internacionalización en casa
<i>Enumerar las que se están llevando a cabo y su grado de logro estimado en porcentaje</i>	Participación en Programas evaluados y financiados por la SPU. Rubrica de convenios con instituciones extranjeras Movilidad de alumnos, docentes y no docentes Participación en ferias y otros eventos
<i>Recursos humanos en el área de relaciones internacionales</i>	La subsecretaría de Relaciones Internacionales está a cargo de una traductora pública de Inglés acompañada de personal administrativo con capacitación acorde. También cuenta con el asesoramiento de la Comisión Asesora de Relaciones Internacionales.
<i>Cuenta la Universidad con una oferta de infraestructura al servicio de actividades de movilidad</i>	SI
<i>¿La institución cuenta con un plan de autoevaluación continua del proceso de internacionalización?</i>	En el plan estratégico se prevé la realización de indicadores.

Fuente: Elías, Morresi y Corbella (2015)

Los veinticinco indicadores cuantitativos y de resultados, que conforman el segundo grupo, propuesto por Mérega (2014), contemplan cinco niveles representativos de las acciones que se llevan a cabo en una unidad académica en cuanto a la internacionalización. Aplicados los mismos al Departamento de Economía dan cuenta que estas actividades se concentran principalmente en el nivel académico. Estos indicadores se resumen en el cuadro Nro. 2. y se detallan en el anexo.

En cuanto a las carreras de grado y posgrado ofrecidas en la unidad académica bajo análisis, si bien ninguna es de carácter internacional los cursos que los alumnos toman en instituciones reconocidas del resto del mundo se validan e incorporan en la currícula.

En los últimos años diez docentes han cursado estudios de posgrado en universidades extranjeras en su mayoría localizadas en Europa. Como así también un grupo importante de docentes ha realizado estancias de investigación en instituciones latinoamericanas y europeas. En el marco de las mismas han tomado cursos, han dictado seminarios y elaborado trabajos de investigación conjunta con investigadores extranjeros, además de forjar lazos para futuras tareas. Asimismo al departamento arribaron con los mismos propósitos docentes provenientes de universidades extranjeras.

Cuadro Nro.2: Indicadores cuantitativos

Nivel	INDINT		
Académico	Planes de estudio	1	Si bien no se otorga doble titulación ni en grado ni en posgrado, los planes de estudio contemplan la posibilidad de cursar asignaturas en universidades del extranjero que son validadas en su totalidad en la currícula de los alumnos.
		2	
	Docentes	3	Docentes con títulos de posgrado en el exterior (2016)/docentes con título de posgrado 12(%)
		4	Estancias docentes en el exterior (2012-2016) /docentes 38 (%)
		5	Estancias de docentes extranjeros (2016) /docentes 5 (%)
		6	Hay dos docentes del Departamento que participan de proyectos que reciben financiación del extranjero.
	Estudiantes	7	Movilidad saliente graduados (2010-2016) /graduados 7 (%)
		8	Todas las actividades realizadas durante las estancias son reconocidas.
		9	Movilidad entrante (2016) /alumnos de grado

			1(%)
		10	Movilidad saliente de posgrado (2016)/ alumnos de posgrado 5(%)
		11	Movilidad entrante de posgrado (2016)/ alumnos de posgrado) 4(%)
		12	-
		13	Alumnos de posgrado extranjeros /alumnos de posgrado 5(%)
	Graduados	14	Graduados con doble titulación / graduados 0,2(%)
		15	-
		16	-
Investigación y Desarrollo		17	En los niveles de investigación y desarrollo, transferencia y extensión no se han realizado en el Departamento de Economía proyectos con instituciones extranjeras en el período considerado así como tampoco se han recibido fondos internacionales para estas actividades
	18		
	19		
Transferencia		20	
		21	
Extensión		22	
		23	
Cooperación Internacional		24	Proyectos de cooperación internacional 3 Proyectos redes 2 Proyectos de fortalecimiento de posgrados
		25	

Fuente: elaboración propia en base a anuarios de la UNS y memoria del Departamento de Economía

La movilidad de alumnos de grado tanto entrante como saliente ha sido fluida en el período bajo análisis. La finalidad de estas estancias ha sido tomar cursos de grado que luego fueron incorporados como asignaturas optativas en el programa de la carrera. En su mayoría los alumnos locales visitaron instituciones europeas en el marco de convenios bilaterales celebrados por el Departamento de Economía. De igual modo los estudiantes extranjeros provienen en general de instituciones europeas (ver Anexo. Cuadros 1 y 2).

Asimismo la movilidad de los estudiantes de posgrado muestra guarismos positivos, considerando que los alumnos además de cursar una carrera de cuarto nivel desempeñan actividades fuera del ámbito académico.

Docentes y alumnos del departamento participaron en los últimos años en proyectos de cooperación en el marco del PIESCI y del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA), con significativos aportes tanto para la institución como para la sociedad (Elías, Morresi, & Tombolato, 2015) (Elías & Morresi, 2014).

A partir del examen de este grupo de indicadores se evidencia que el Departamento de Economía está transitando un proceso internacionalización y que el mismo se realiza con eficacia, ya que se avanza en la concreción de los objetivos plan-

teados. Además es de destacar por un lado la apertura que hacia todos los miembros de la unidad académica han tenido las distintas actividades y por otro que las mismas han sido financiadas por instituciones u organismos externos.

Esta evaluación preliminar podría enriquecerse con algunas modificaciones en el diseño de los indicadores que permitieran contemplar la evolución de las distintas acciones y con la incorporación de indicadores cualitativos que recogieran la opinión de los involucrados en las diversas actividades de internacionalización. Como así también con el análisis del impacto de las mismas sobre la institución y la sociedad.

Reflexiones Finales

En este trabajo se ha buscado evaluar el grado desarrollo de la internacionalización en el ámbito del Departamento de Economía de la UNS mediante la aplicación de un conjunto de indicadores cuantitativos elaborados por la Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales (Mérega, 2014). Esta evaluación permite esbozar algunas conclusiones preliminares y servir como herramienta para forjar nuevas estrategias en pos de la contribución de la internacionalización a la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la gestión en esta dependencia académica.

Del análisis de los indicadores planteados se puede afirmar que el Departamento de Economía de la UNS está internacionalizado y durante los últimos diez años han sido numerosas y variadas las acciones en este sentido. Esta unidad académica participa activamente en los programas ofrecidos por la Universidad del Sur pero también se llevan a cabo numerosas actividades de internacionalización en el marco de acuerdos para-diplomáticos firmados con IES extranjeras.

Aun cuando los datos de movilidad de docentes y estudiantes entrante y saliente no son significativos en número es importante destacar que su evolución en los últimos años ha sido sostenida. Detrás de cada una de ellas hay un permanente esfuerzo de coordinación y gestión tanto en la etapa previa como durante las movi- lidades para que las mismas resulten exitosas. Los resultados de estas tareas se pueden observar en el reconocimiento de los cursos de las universidades anfitrionas, en el interés despertado tanto en docentes como alumnos por aplicar a las distintas propuestas ofrecidas y en los lazos generados con las instituciones extranjeras que han permitido la financiación de varios proyectos internacionales.

Cabe destacar que para que el trabajo de elaboración de indicadores sea útil a los fines del diseño de políticas públicas aún queda pendiente la tarea de definir cuántos

les son las bases de datos que presentan información sobre internacionalización y la viabilidad técnica y política de lograr la homogeneidad de las mismas . También es necesario tener una referencia sobre el tipo de indicadores que se quiere generar para poder definir las variables de información necesarias. El grupo de indicadores presentado en este trabajo es sólo una alternativa dentro de las muchas combinaciones que pueden obtenerse de las bases de datos que poseen las unidades académicas y las universidades.

Referencias Bibliográficas

- Aldecoa, F, & Keating, M.,** (Eds.). (1999). *Paradiplomacy in action: the foreign relations of subnational governments*. Londres: Frank Cass
- Altbach, P. G., & Knight, J.** (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 290-305.
- Brandenburg, U., Ermel, H., Federkeil, G., Fuchs, S., Gross, M., and Menn, A.** (2009). How to Measure internationality and internationalisation of higher education institutions! Indicators and Key Figures. In Hans de Wit (Ed.), *Measuring the Success of the Internationalization of Higher Education*. Amsterdam: EAIE.
- Elías, S.& Morresi, S.** (2014, diciembre). Internacionalización de la educación superior en el marco de los proyectos de fortalecimiento de redes. Ponencia presentada en el XIV Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria, Florianópolis, Brasil.
- Elías, S., Morresi, S. & Corbella, V.** (2015, junio). La experiencia de internacionalización de tres IES argentinas. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Elías, S., Morresi, S., & Tombolato, A. M.** (2015). Cooperation and internationalization experience within higher education. *European Scientific Journal*, ESJ, 11(10)
- Feinstein, O.** (2016). La evaluación pragmática de políticas públicas. En Acuña, C. (comp). *La evaluación de políticas. Fundamentos conceptuales y analíticos*. Argentina: CAF
- Knight, J.** (2016, abril) Herramientas para evaluar y supervisar la internacionalización en instituciones de educación superior. Ponencia presentada en el Tercer Ateneo de Rectores de Universidades Privadas: “La internacionalización de la educación superior y su impacto en el aseguramiento de la calidad educativa”, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://www.crup.org.ar/noticias/informe-final-%E2%80%9CLa-internacionalizaci%C3%B3n-de-la-educaci%C3%B3n-superior-y-su-impacto-en-el-aseguramiento-de-la-calidad-educativa%E2%80%9D.aspx>

- Knight, J.** (2005). Un modelo de internacionalización. Respuestas a nuevas realidades y retos. En De Wit, H et al, editores. Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional. Bogotá: Banco Mundial en co-edición con Mayol Ediciones.
- Ligero Lasa** (2016) Dos métodos de evaluación: criterios y teoría del programa. En Acuña, C. (comp.). La evaluación de políticas. Fundamentos conceptuales y analíticos. Argentina: CAF
- Mérega, J. L.** (2014) Propuesta de indicadores para la evaluación de la internacionalización universitaria elaborada en la Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales (Red CIUN); (pp. 25-34). En Tangelson, G. (compilador) Desde el sur: miradas sobre la internacionalización. Lanús: Ediciones de la UNLa
- Nupia, C. M., Lucio-Arias, D., & Lucio, J.** El sistema nacional de información de la educación superior y la producción de indicadores de internacionalización. Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia: Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia, 47
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). Metas 2021. Madrid: Cudipal
- Romero, M. D. H.** (2005). Nuevos enfoques en la Cooperación Internacional. La cooperación descentralizada y el Programa URB--AL de la Comisión Europea. Documento de la Red, 7.
- Sebastián, J.**, (2004): Cooperación e Internacionalización de las Universidades. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Universidad Nacional del Sur (2013) Plan estratégico Universidad Nacional del Sur 2011-2016 - 2026. - 1a ed. - Bahía Blanca: Ediuns.
- Vargas, C. S.** (2009). La evaluación y el análisis de políticas públicas. OPERA, 9(9), 23-51.
- Winchester, L.** (2011) Planificación Estratégica y Políticas Públicas. ILPES/CEPAL. Disponible en <http://www.cepal.org/ilpes> consultado el 06 de febrero de 2015

ANEXO

A continuación se presenta el detalle de los veinticinco indicadores cuantitativos planteados por Mérega (2014).

Para el “Nivel académico (planes de estudio)” se identifican dos indicadores:

INDINT 01. Cantidad de planes de estudio de grado de carácter internacional sobre el total de planes de estudio de grado (Se entiende por planes de estudio de carácter internacional a aquellos que otorgan doble titulación).

El Departamento de Economía cuenta con dos carreras de grado (Licenciatura y Profesorado en Economía) pero ninguno de ellos otorga doble titulación. Sin embargo los planes de estudio contemplan la posibilidad de cursar asignaturas en universidades del extranjero que generalmente son validadas en su totalidad en la currícula de los alumnos.

INDINT 02. Cantidad de planes de estudio de posgrado de carácter internacional sobre el total de planes de estudio de posgrado. El Departamento de Economía cuenta con siete carreras de posgrado (Doctorado y Maestría en Economía, Maestría en Economía Agraria y Administración Rural, Maestría en Sociología, Maestría en Desarrollo y Gestión Territorial, Especialización en Economía y Gestión de los Servicios de Salud y Especialización en Gestión de la Tecnología y la Innovación) pero ninguna de ellas otorga doble titulación. Todas las carreras están acreditadas por la CONEAU y las estancias académicas en instituciones extranjeras para realizar cursos o pasantías de investigación, la redacción de tesis u otros fines son reconocidas en los planes de estudio de la carrera.

Para el “Nivel académico (docentes)” se identificaron cuatro indicadores:

INDINT 03. Cantidad de docentes con título de posgrado obtenido en el exterior, sobre el total de docentes con título de posgrado. El total de docentes del departamento de Economía a diciembre de 2016 es de 104 docentes, de los cuales 80 acreditan título de posgrado. De este total hay 10 docentes que han recibido su diploma en el extranjero:

- de Doctorado : Tres docentes del Departamento de Economía han recibido el título de Doctor en Economía y Empresa otorgado por la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de Rovira i Virgili, España y un docente ha recibido su título de doctor por la Universidad de Barcelona.
- de Maestría : Hay cinco docentes del Departamento que han obtenido sus títulos de máster en el extranjero, tres en la Universidad de Tor Vergata Italia, uno en Huelva , España y otro en Vanderbilt, Estados Unidos.
- otros. Una docente del departamento ha obtenido su diplomado en la Technische Universitaat de Darmstadt, Alemania.

El resto de los docentes con título de posgrado lo ha obtenido en universidades nacionales, casi en su totalidad en la Universidad Nacional del Sur.

INDINT 04. Cantidad de docentes que realizaron en los últimos cinco años académicos estancias con fines académicos, en universidades extranjeras, sobre el

total de docentes. De un total de 104 docentes, 40 han realizado estancias con fines académicos en los últimos cinco años (2012-2016).

INDINT 05. Cantidad de docentes de universidades extranjeras que realizaron en el año académico anterior estancias con fines académicos, en su universidad, sobre el total de docentes, de su universidad. En el año 2016 seis docentes de universidades extranjeras realizaron una estancia con fines académicos en el Departamento de Economía, tres de ellos provenientes de España, uno del Reino Unido, uno de Brasil y uno de Venezuela

INDINT 06. Cantidad de proyectos subsidiados por instituciones extranjeras obtenidos por los docentes de su universidad en el año académico anterior, sobre el total de subsidios obtenidos. No se han obtenido nuevos subsidios de instituciones extranjeras durante el año 2016. Sin embargo hay dos docentes del Departamento que participan de proyectos que reciben financiación del extranjero: Proyecto COMET-LA que tiene subsidio desde el 1/11/12 al 1/10/17 del Inter American Institute for Global Change y el otro proyecto es financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España con vigencia desde 1/1/14 al 1/12/17.

Para el “Nivel académico (estudiantes)” se identificaron siete indicadores:

Cuadro Nro.1. Movilidad *out* de alumnos de grado. Departamento de Economía de la UNS

País de destino	Institución anfitriona	Alumnos	Financiamiento	Período
Austria	University of Applied Sciences, Krems.	6	Beca Ernst Mach del gobierno austríaco	2008-2014
Holanda	Universidad de Groningen	1	Programa Erasmus Mundus	2010-2011
Francia	Universidad des Sciences et Technologies de Lille	1	Programa Erasmus Mundus	2010-2011
España	Universidad de Rovira i Virgili	4	SPU. Programa Redes.(3 alumnos)Financiación propia (1 alumno)	2011-2014
Alemania	Universidad de Ciencias Aplicadas de Osnabruck	4	Beca de la institución anfitriona	2013-2014
México	Universidad Autónoma de Chiapas	1	Programa JIMA	2007
	Universidad de Chapingo	1	Programa JIMA	2013
Colombia	Universidad Autónoma de Colombia	1	Programa MACA	2014
Chile	Universidad de Valparaíso	1	Propio	2013
Corea	Kangwon University	1	Beca UNS	2014
Canadá	Universidad de Ottawa	2	Beca ELAP (gobierno canadiense)	2016

Fuente: Elaboración propia en base a Anuarios del Departamento de Economía¹

¹ El Programa de Cooperación Erasmus Mundus External Cooperation Window apunta a la cooperación institucional en el ámbito de la educación superior entre la Unión Europea y terceros países a fin de

INDINT 07. Cantidad de graduados de grado de su universidad que durante sus estudios realizaron al menos una movilidad de un cuatrimestre académico en una universidad en el extranjero, con reconocimiento académico, sobre el total de graduados de grado. Sobre un total de 359 graduados en los últimos 10 años ha habido 24 que han podido realizar una estancia académica en una universidad extranjera. Tres de ellos hicieron su intercambio en Latinoamérica, dos en Canadá, uno en Corea y los otros diecinueve en países europeos.

INDINT 08. Cantidad de graduados de grado de su universidad que durante sus estudios realizaron al menos una movilidad de un cuatrimestre académico en una universidad en el extranjero, sin reconocimiento académico, sobre el total de graduados de grado. Todos los alumnos que realizaron alguna movilidad para cursar asignaturas en el extranjero obtuvieron el reconocimiento académico de las mismas.

INDINT 09. Cantidad de estudiantes de grado de universidades extranjeras que realizaron una movilidad de un cuatrimestre académico en su universidad, durante el año lectivo anterior y con reconocimiento académico, sobre el total de estudiantes de su universidad. Los alumnos que cursan asignaturas en el Departamento de Economía obtienen luego el reconocimiento de las mismas en sus universidades de origen. Para ello firman un contrato de estudios, previo a la movilidad, teniendo en cuenta los programas, carga horaria y bibliografía de cada asignatura. En el año 2016 sobre un total de 519 alumnos regulares que tiene el departamento hubo 6 alumnos extranjeros cursando asignaturas con reconocimiento de la universidad de origen. En el gráfico 1 se observa la evolución de los últimos diez años y el país de procedencia de los alumnos extranjeros.

reforzar la formación de recursos humanos de las Universidades en materia de estudio, docencia e investigación mediante la movilidad de los estudiantes de todos los niveles y de los docentes.

Programa REDES: La conformación de redes internacionales es un programa gestionado por la SPU que persigue la creación o profundización de lazos académicos con instituciones de países que fueron definidos como geografías prioritarias (América Latina, África y Asia).

El Programa JIMA surgió del acuerdo entre el CIN y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (ANUIES), y consiste en un Acuerdo Específico de Cooperación para el Intercambio de estudiantes de grado.

El Programa MACA surge de la base del convenio de colaboración académica, científica y cultural, celebrado entre la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) de la República de Colombia, y el consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de la República Argentina.

Cuadro Nro. 2. Movilidad in de alumnos de grado. Departamento de Economía de la UNS

Año	Procedencia									total
	Austria	Suecia	Francia	Alemania	Italia	Rep. Checa	Colombia	México	Brasil	
2007	2	1	2							5
2009	1	1	2	1						5
2010	2	1	2							5
2011	1	1	2	1		1		2		8
2012	3	1	2	1		1	1			9
2013	1		4	1			1			7
2014	1		6	3				1		11
2015			7						1	8
2016			5					1		6
	13	8	34	10	1	2	3	4	1	76

Fuente: elaboración propia en base a registro de alumnos especiales del Departamento de Economía.

INDINT 10. Cantidad de estudiantes de posgrado de su universidad que realizaron una movilidad en una universidad en el extranjero, con reconocimiento académico, durante el año lectivo anterior, sobre el total de estudiantes de posgrado. En el año 2016 de los 78 alumnos de posgrado que tiene el departamento de Economía hubo 4 que realizaron una movilidad en el extranjero. Cabe destacar que hay otros 120 alumnos que si bien han finalizado casi en su totalidad los cursos de posgrado de su programa aún no han presentado su plan de tesis en la Secretaría de Posgrado y Educación Continua de la UNS por lo que no se contabilizan como alumnos de posgrado para los registros de la UNS.

INDINT 11. Cantidad de estudiantes de posgrado de universidades extranjeras que realizaron una movilidad en su universidad, con reconocimiento académico, durante el año lectivo anterior, sobre el total de estudiantes de posgrado. Durante el año 2016 sobre un total de 200 estudiantes de posgrado hubo tres alumnos extranjeros que realizaron una movilidad en el Departamento de Economía.

INDINT 12. Cantidad de estudiantes internacionales haciendo una carrera de grado completa en su universidad en el año lectivo anterior sobre el total de estudiantes de grado. Hasta el momento no ha habido en el Departamento de Economía alumnos extranjeros que hayan realizado su carrera de grado completa.

INDINT 13. Cantidad de estudiantes internacionales haciendo un posgrado completo en su universidad en el año lectivo anterior, sobre el total de estudiantes de posgrado. En la actualidad hay cuatro alumnos internacionales haciendo un posgrado completo en el Departamento de Economía. Uno está realizando el doctorado

en Economía², otro la maestría en Sociología, un tercero la maestría en Políticas y estrategias y el último la maestría en Desarrollo y gestión territorial. Tres de ellos son de Latinoamérica y el cuarto de Estados Unidos.

• Para el “Nivel académico (graduados)” se identificaron tres indicadores:

INDINT 14. Cantidad de graduados en su universidad con doble titulación en el grado, sobre el total de graduados. Sólo una alumna de la Licenciatura en Economía obtuvo además del título otorgado por la UNS el título de Bachiller en Economía Social, otorgado por la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Lille, Francia, durante su programa de intercambio en el marco del programa Erasmus Mundus. El total de graduados durante el período considerado (2007-2016) fue de 359 egresados.

INDINT 15. Cantidad de graduados en su universidad con doble titulación posgrado, sobre el total de graduados. No ha habido alumnos de posgrado que hayan obtenido doble titulación.

INDINT 16. Cantidad de estudiantes internacionales de grado que se graduaron en el último año lectivo, sobre el total de graduados en el último año lectivo. Los alumnos internacionales de grado sólo realizan estancias de movilidad para cursar asignaturas de uno o dos semestres de duración. Ninguno de ellos se gradúa en esta universidad.

• Para el “Nivel investigación y desarrollo” se identificaron tres indicadores:

INDINT 17. Presupuesto para investigación y desarrollo originado en fondos no presupuestarios de fuentes internacionales, sobre el total de presupuesto para investigación y desarrollo originado en fondos no presupuestarios.

INDINT 18. Cantidad de proyectos de investigación con fondos internacionales (subsídios, líneas de financiamiento, convocatorias, etc.) sobre el total de proyectos de investigación de la Universidad.

INDINT 19. Total de fondos internacionales para proyectos de investigación sobre el total de fondos destinados a proyectos de investigación de la Universidad.

Para el “Nivel Transferencia” se identificaron dos indicadores:

INDINT 20. Cantidad de proyectos o actividades de transferencia desarrolladas por su Universidad con instituciones extranjeras sobre el total de proyectos o actividades de transferencia desarrolladas por su Universidad.

INDINT 21. Fondos internacionales para proyectos o actividades de transferencia desarrolladas por su Universidad sobre el total de fondos para proyectos o actividades de transferencia desarrolladas. •

² Esta alumna recibió en el año 2016 su Maestría en Economía cursada en su totalidad en el Departamento de Economía.

Para el “Nivel Extensión” se identificaron dos indicadores:

INDINT 22. Cantidad de proyectos o actividades de extensión desarrolladas por su Universidad con instituciones extranjeras sobre el total de proyectos o actividades de extensión desarrolladas por su Universidad.

INDINT 23. Fondos internacionales para proyectos o actividades de extensión desarrolladas por su Universidad sobre el total de fondos para proyectos o actividades de extensión desarrolladas.

En los niveles de investigación y desarrollo, transferencia y extensión no se han realizado en el Departamento de Economía proyectos con instituciones extranjeras en el período considerado así como tampoco se han recibido fondos internacionales para estas actividades

• Para el “Nivel Cooperación Internacional” se identificaron dos indicadores:

INDINT 24. Cantidad de proyectos o actividades de cooperación internacional desarrolladas por su Universidad con instituciones extranjeras sobre el total de proyectos o actividades de cooperación desarrolladas por su Universidad.

En el año 2011 se llevó a cabo el proyecto “Red de Fortalecimiento de las carreras de grado” en conjunto con la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad Rovira i Virgili en España. El mismo permitió que alumnos del Departamento realizaran un semestre de intercambio y tuvo financiación de la Secretaría de Políticas Universitarias.

En el año 2012 se llevaron a cabo dos proyectos redes con instituciones extranjeras:

“Red de colaboración e intercambio académico de acciones interdisciplinarias para fortalecer el estudio de las fuentes renovables de energía” con la participación del Dpto. de Economía, UNS- Universidad de Belgrano y Universidad de Ecuador y “Fortalecimiento y capacitación en torno a la pesca artesanal en ámbitos de industrialización y cambio climático”. Con la participación de docentes del Dto. de Economía, UNS, de la Universidad Nacional de Mar del Plata y de la Universidad Javeriana de Colombia.

En el año 2015 fue aprobado, en el marco de la convocatoria “Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias IX”, el proyecto “Red de Investigadores y Gestores en Internacionalización de la Educación Superior de América Latina” con la participación del Dpto. de Economía, UNS, la Universidad Nacional del Comahue y la Universidad Unisinos de Brasil.

En el marco de los programas de Fortalecimiento de Posgrados, también con financiación de la SPU se llevaron a cabo

INDINT 25. Fondos internacionales para proyectos o actividades de cooperación internacional desarrolladas por su Universidad sobre el total de fondos para proyectos o actividades de cooperación internacional desarrolladas. No se han recibido fondos internacionales para actividades de cooperación.

El Rol del Estado en la Internacionalización de la Educación Superior en Argentina

PEDRO PABLO ÁNGEL ALBERTI

MARCELA SOTOMAYOR

CLAUDIA MAMOLITTE

pabloalberti@fibertel.com.ar / msotomayorunlu@gmail.com / claudiamammo@msn.com

Docentes Investigadores de la División Administración. Director e integrantes del Proyecto sobre Organizaciones e Internacionalización, el Caso de las Instituciones de Educación Superior en Argentina y América Latina (2014-2015 – Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Luján)

“La educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del estado” (Declaración de Cartagena de Indias. Conferencia Regional de Educación Superior. IESALC-UNESCO, 2008)

1. Introducción

Según Theiler (2005) el proceso de internacionalización de la educación superior en Argentina, no tuvo mayor relevancia hasta finales de los años 90, en la que ciertas acciones de cooperación internacionales tales como los Programas AECI (de la Agencia Española de Cooperación Internacional) y el PCI (Programa de Cooperación Interuniversitaria) hicieron que se desarrollaran mayores lazos entre España y América Latina y, entre los países que fortalecían el proceso de integración regional en América Latina tales como Argentina, Brasil, Paraguay, Bolivia, Uruguay, Chile, a través de Tratados regionales como el Mercado Común del Sur (MERCOSUR).

La Ley de Educación Superior (24592/95) es la normativa que rige para el nivel superior universitario en la República Argentina.

En su articulado no es nítida la importancia asignada a la internacionalización. Sólo dos artículos mencionan aspectos que –prima facie- permitirían relacionarlos con cuestiones de internacionalización. Uno de ellos (art. 4 inc. j) señala la importancia de “promover mecanismos asociativos para la resolución de los problemas nacionales, continentales y mundiales”, el otro (art. 29 inc. n) cuenta entre sus obje-

tivos, el de “mantener relaciones de carácter educativo, científico, cultural con instituciones del país y del extranjero”.

Algunas de las iniciativas de internacionalización de educación superior promovidas por el estado tienen lugar recién, en la década del '90, con la creación del Programa del Sector Educativo del Mercosur y con algunos Programas como AECI (cooperación entre España y los países de América Latina) y el Programa de Cooperación Interuniversitaria.

Sin embargo, la incorporación de la temática de la internacionalización recién comienza a instalarse en la Argentina durante el presente siglo.

En 2006, el Ministerio de Educación de la Nación, puso en marcha el Programa de Promoción de la Universidad Argentina, con la misión primordial de “promover las actividades de las universidades argentinas en el exterior en consonancia con los intereses estratégicos de la Nación, así como el fortalecimiento de la relación universidad-sociedad y el ejercicio de la ciudadanía” (PPUA-RM 635/2006). Este Programa viene abriendo diferentes convocatorias a Proyectos de Redes Internacionales, abierto a universidades nacionales, provinciales, institutos universitarios y universidades de gestión privadas. Según Crisafulli, cit. por Funes (2014:48) “se pretendía que fuera una iniciativa del Estado trabajar junto con las Universidades en una estrategia general de internacionalización de las universidades argentinas, pero que tuviera claramente en cuenta las estrategias y políticas propias que cada institución podía desarrollar, pensando fundamentalmente en dos cosas: que debía ser un programa que promoviera los vínculos internacionales de las universidades argentinas y, a la vez generara a la Argentina como un destino de estudiantes internacionales. Por otra parte, unido a eso, la idea era promover el español como lengua extranjera”.

En lo referido a la participación en Ferias Internacionales, el PPUA ha propiciado la participación de las IES en importantes convocatorias internacionales. En este sentido un número importante de universidades del sistema de gestión pública y de gestión privada han podido participar, establecer convenios y propiciar el intercambio académico e institucional. (Anuario Estadístico 2011)

En el año 2011, 18 universidades nacionales, un instituto universitario y 12 universidades privadas participaron de la NAFSA Los Ángeles, California, Estados Unidos. También la NAFSA Miami, Florida, Estados Unidos, contó con la presencia de una cantidad similar de instituciones.

Un número similar participó de la EAI de Copenhague, Dinamarca, durante el mismo período y, se produjeron además misiones a Amsterdam (12 universidades nacionales y 3 universidades privadas), a la Expo China 2011 (6 universidades na-

cionales, 2 universidades privadas), Frankfurt 2011 (idem), Feria Guadalajara (11 universidades públicas y 3 privadas), Feria ACTFL, en Denver, Estados Unidos (5 universidades nacionales, 8 universidades privadas).

En lo referido a los Proyectos en que las universidades participan o coordinan Redes Internacionales encontramos que para la convocatoria Redes Internacionales V del PPUA se aprobaron 287 Proyectos en el caso de las universidades públicas y, 19 proyectos para el ámbito privado.

Asimismo, la cantidad universidades extranjeras que participan en redes por país de la convocatoria aludida asciende a 252 instituciones.(Anuario Estadístico, op.cit.)

El PIESCI (Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional) en el ámbito de la SPU (Secretaría de Políticas Universitarias) tiene como objetivo general: “maximizar el aprovechamiento de las oportunidades que el mundo de la cooperación educativa y académica ofrecen el ámbito nacional, regional e internacional”, también busca “impulsar la inserción de las instituciones de educación superior argentinas en los procesos de internacionalización, integración y desarrollo local y regional” y “funcionar como área de vinculación al interior de la SPU, aprovechando las posibilidades que brinda la cooperación internacional para el apoyo y el desarrollo de las políticas universitarias”.(SPU, 2014, página web)

En lo que respecta al ámbito nacional la función principal del área 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 área. 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). Asimismo, el área se encarga de gestionar el Sistema de Cupos Universitarios para alumnos extranjeros, establecido en la Resolución Ministerial 1523/90.

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). También actúa en el Proyecto Tuning América Latina y en el Espacio Iberoamericano de Cooperación.

Algunos datos que provienen del Anuario Estadístico 2011 (último disponible) señalan que para los años 2009-2011 un total de treinta y seis (36) carreras de diferentes universidades nacionales, entre las que se destacan Agronomía, Arquitectura, Veterinaria, Enfermería, ingeniería, Medicina y odontología fueron acreditadas a través del Programa de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Sur.

Por su lado, el Programa MARCA (Movilidad de docentes de grado) movilizó alrededor de 175 plazas durante el año 2011.

El programa ERASMUS MUNDUS EXTERNAL COOPERATION WINDOW ARGENTINA, contó con varios Proyectos para diferentes áreas del conocimiento, entre ellos destacamos, el Euro Tango II (Ciencias Básicas y Aplicadas), el Arcoiris del Área Argentina Cooperation for International Research and Study, el EuroPlata (Ciencias Sociales y Administración Pública) y el Artes (Argentina Towards Europe for Social Sciences) del que participaron y, participan varias universidades nacionales.

En relación con el Programa Centro de Posgrados Asociados (CAPG-BA), entre 2002 y 2011, fueron aprobados un total de 162 Proyectos.

Los Programas de Movilidad Docente a París y Madrid, reunieron 20 y 75 movi- lidades de estudiantes y docentes argentinos, respectivamente, mientras que a través del ARFITEC (Argentina Francia Ingenieros Tecnología) se produjeron 85 movi- lidades argentinas.(Año 2011)

En cuanto al Sistema de Cupos Universitarios para alumnos extranjeros, en el año 2011 las vacantes otorgadas por el Sistema Universitario Nacional fueron 1400, destacándose 971 estudiantes inscriptos de América Latina. La Universidad de Buenos Aires recibió 834 estudiantes extranjeros del total mencionado.

Según, Funes (2014:46), en Argentina, estos dos Programas marcan el surgi- miento de la internacionalización en la Argentina, promoviendo el “fortalecimiento de las áreas internacionales de las universidades, el incremento del relacionamiento externo y la participación en redes y misiones al extranjero”.

Otra institución fundamental en la gestión y evaluación de las universidades es el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) que cuenta entre sus Comisiones, la de Asuntos Internacionales. Durante el mes de octubre del cte. Año, hemos relevado los últimos diez años de labor que constan en instrumentos normativos y adminis- trativos en la página del CIN y, entre Resoluciones de Presidencia, Resoluciones de Comité Ejecutivo y las Actas de Plenarios, existen documentos de variada índole tales como designaciones de funcionarios, convenios y asociaciones bilaterales y multilaterales, autorizaciones para misiones de funcionarios y otras decisiones de carácter más bien administrativas. No se visualizan iniciativas que pudieran signifi-

car –prima facie- políticas y estrategias de internacionalización que pudieran constituir un importante impacto en las universidades nacionales.

A nuestro criterio, merced a estos nuevos instrumentos normativos y programáticos, estaríamos frente a lo que podríamos llamar un proceso de sensibilización al tema de la internacionalización de la educación superior en nuestro país.

Quizá cuando existan estudios que visibilicen claramente el impacto de las acciones llevadas a cabo durante estos últimos años, teniendo como marco estos y otras políticas y estrategias, podamos inferir que la internacionalización se encuentra en vías (o no) de consolidarse.

2. Las IES y la internacionalización. Algunas cuestiones para discutir

2.1 Las universidades argentinas participan en variadas y múltiples redes asociativas nacionales, regionales e internacionales, a través de convenios y de la cooperación internacional. La mayoría de las universidades cuentan con convenios bilaterales firmados con universidades de todo el planeta incluyendo instituciones de Europa, Asia, América, África y Oceanía. En algunas tales como la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional del Litoral se advierte un número de convenios con diversas instituciones del mundo que alcanza un número de 300 y 200, respectivamente. La Universidad Nacional de Lanús enumera en forma detallada los diferentes convenios que tiene aunque su número dista de ser el de las universidades mencionadas ut supra. En el caso de la Universidad Nacional de Entre Ríos, si bien destaca su pertenencia a algunas redes interuniversitarias, el apartado “Convenios” en el sitio web se encuentra en construcción, por lo que no podemos apreciar –al menos cuantitativamente y de forma rápida- su accionar en este terreno. Debemos destacar que, no existen estudios del sistema de educación superior que permitan establecer el impacto que la participación de las IES en convenios internacionales procure. Asimismo, no podemos establecer que la cantidad de convenios firmados por las universidades signifique un avance o un crecimiento significativo en su dimensión internacional, sin analizar cuáles fueron las actividades provistas por ellos a partir de su puesta en vigencia. Por lo general, las universidades, enumeran los convenios marco firmados, en los que se advierten escasos protocolos específicos de actuación.

2.2. Si bien existen en la mayoría de las IES, unidades que contemplan la dimensión aludida, no se cuenta aún con una masa crítica de profesionales especializadas en internacionalización universitaria. Añadimos también que las estructuras de las unidades diseñadas para tal fin no siempre cuentan con los recursos necesarios (recursos humanos, materiales, asesoramiento, etc.). Como señalaba Helena Martínez, en representación de la Universidad Politécnica de Cataluña:

“... Nos faltan herramientas: por supuesto, la financiación es escasa, la articulación institucional de las iniciativas casi inexistente, los instrumentos necesitan ser renovados y, además, estables, son necesarias alianzas estratégicas sólidas que añadan valor a las actividades que se realizan y así podríamos continuar repitiendo lo que aquí se ha ido reiterando”. (29 y 30 de abril 2010, Universidad Nacional de Córdoba. Redciun-Ceuri)

2.3 .No existe acuerdo, en las expresiones que debería contemplar la internacionalización y, como consecuencia, tampoco sobre los indicadores cualitativos y cuantitativos para su evaluación. Concomitantemente tampoco existe un documento formal referido para medir dichas expresiones aprobado por las instituciones que tienen a su cargo la regulación y gestión de la educación superior en la Argentina (SPU, CIN, etc.).

En una reciente publicación de la Red de universidades nacionales del Conurbano Bonaerense, coordinada por Tangelson (2014), algunos artículos presentan propuestas de dimensiones y sus indicadores para medir y evaluar la internacionalización. Lo interesante de esta publicación es que está direccionada a la especificidad de la internacionalización desde nuestras realidades, tal lo indica su título: “Desde el Sur. Miradas Sobre la Internacionalización”.

También, en la discusión internacional, podemos señalar la propuesta de Sebastián (2014) en donde explicita las expresiones que debería contemplar la internacionalización y sus indicadores de medición.

El autor establece que las principales expresiones de la internacionalización en las universidades son: la cultura institucional, la organización y los procesos, la oferta y cantidad de docentes internacionales, los procesos formativos, la investigación y la extensión y vinculación internacional (Sebastián, *ibídem*), señalando para cada uno de ello los indicadores respectivos.

El Manual de indicadores de internacionalización de Ciencia y Tecnología (2007), conocido en el ambiente como Manual de Santiago es también una importante obra de consulta para el diseño de indicadores de internacionalización en la educación superior.

Recientemente el Centro Interuniversitario de Desarrollo, mediante la Reunión de Vicerrectores Académicos de Colombia emitió un documento sobre Políticas e Indicadores de Internacionalización destinado a proponer un Proyecto que contemple las políticas y estrategias de internacionalización como así también sus indicadores de medición. Entre los componentes de internacionalización que contempla dicho documento se encuentran: organización y gestión, movilidad estudiantil, movilidad de académicos e investigadores, desarrollo de una cultura institucional para la internacionalización (Barranquilla, 2014)

Knight (2003) señala que, existen diferentes estrategias para integrar la dimensión internacional, tales como Programas Académicos, de Investigación y colaboración profesional, de Relaciones y servicios externos (en el país y en el extranjero) y actividades curriculares. También aporta un marco interesante al definir las estrategias organizacionales que agrupa en cuatro categorías universales: gobierno, operaciones, sistemas de apoyo y desarrollo de recursos humanos.

2.4. Muchas veces se asume la internacionalización como una cuestión muy importante a tener en cuenta “per se”, sin preguntarse por qué y para qué pretendemos internacionalizar. Cuando existen objetivos de internacionalización, los mismos responden a aspectos muy globales.

Por ejemplo, un relevamiento preliminar de algunas universidades de diferentes regiones del país dio como resultado que en sus Proyectos institucionales o documentos similares, por ejemplo, la Universidad Nacional de General Sarmiento en el art. 13 de la resolución CS 285 Marco Estratégico y Lineamientos de Políticas de la UNGS destaca:”... como parte del sistema universitario y de educación superior , y sin pretender abarcar la totalidad de demandas de formación de la población de su zona de referencia, la UNGS debe mantener actualizado y mantener su perfil de oferta de carreras de grado para atender necesidades estratégicas para el desarrollo económico, político y social del país de la región en las próximas décadas. Para ampliar las opciones de los estudiantes de la UNGS y permitir el acceso de estudiantes de otras universidades a sus carreras, se debe facilitar los mecanismos de reconocimiento de equivalencias con otros centros universitarios. *Así mismo se debe defender el reconocimiento inmediato de las competencias de sus estudiantes a través de acuerdos bilaterales con otras universidades nacionales o extranjeras.*-

Por su parte, la Universidad Nacional de Catamarca, en su Estatuto, en el punto k). destaca :“Mantener relaciones de carácter académico, científico y cultural con instituciones del país y del extranjero”.

El Estatuto de la Universidad Nacional de San Martín señala: i) "Aprobar convenios de cooperación con otras Universidades o instituciones del país o del extranjero suscritos ad referendum por el Rector".

La Universidad de Río Negro establece que son objetivos específicos de su universidad: "Estimular el estudio de toda forma de cultura y conocimiento, priorizando las formas autóctonas, nacionales y latinoamericanas y de contenido popular, acompañando el proceso de integración regional".(art. 7, estatuto UNRN)

2.5. No existen aplicativos que permitan un sistema de información unificado de la internacionalización en las IES. La información existente generalmente se encuentra en los Anuarios editados por la Secretaría de Políticas Universitarias (sobre todo los referidos a los Programas que el estado, a través de sus instituciones específicas viene proponiendo), cuya última publicación data del año 2011.

2.6. Al no estar como una dimensión preponderante en los Proyectos Institucionales de las Universidades, la internacionalización de las instituciones podría ser tan heterogénea como cantidad de universidades existen en el Sistema. Sin embargo, ya sea porque han tenido la necesidad (muchas veces impuesta por los requerimientos individuales de sus docentes investigadores), por la tendencia imperante en cuestión de movilidad estudiantil, por razones institucionales o por cuestiones relativas al financiamiento del estado a través de Programas especiales, las IES han contemplado los siguientes aspectos de internacionalización:

2.6.1. La movilidad académica de estudiantes y de profesores e investigadores y gestores –en menor medida- se lleva a cabo a través, por ejemplo, de los Programas Jóvenes de Intercambio Méjico y Argentina (JIMA) del que participan actualmente seis universidades públicas de nuestro país, Movilidad de Gestores Méjico-Argentina, Movilidad Académica Colombia Argentina (MAGMA) Programa del que participan quince universidades argentinas, Movilidad Académica en Arte (MAGA) que es un Programa del PIESCI. También los Programas de intercambio bilaterales producen movilidad académica estudiantil y docente como por ejemplo el Programa de Intercambio Franco Argentino y los que se producen por acuerdos de movilidad a través de convenios con países de América Latina y Europa. También los Programas de las Asociaciones de Universidades, como el Programa de Escala Docente promovido por la AUGM y, programas propios como por ejemplo el Programa de Movilidad Docente Académico Científico de la Universidad Nacional del Litoral. En

otros casos, por ejemplo, La Universidad Nacional de la Patagonia Austral tiene un intensa actividad de intercambio de estudiantes con universidades españolas.

2.6.2. Incorporación o Creación de Redes y Asociaciones internacionales y de Cooperación internacional.(RELARIES, Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) , Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), Organización Universidades Iberoamericana (OUI), Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales (REDCIUN), Red de Cooperación de Consejos de Universidades México-Argentina (ANUIES-CIN), Red de Universidades Nacionales (UNIVERSIA), Asociación Columbus de Universidades de Europa y América Latina (ASOCIACION COLUMBUS), Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe, Red Córdoba de Cooperación Internacional, Red Interuniversitaria de Conocimiento orientada al Comercio, al Desarrollo y a la Integración Regional (CIDIR), Red Transfronteriza de Aéreas Audiovisuales Universitarias, Red de Integración Universitaria de la Triple Frontera, Red para la Integración Latinoamericana (REDILA).

2.6.3. Participación en Ferias Internacionales: tales como Association of International Educators (NAFSA), y la European Association por International Education (EAIE) y la Feria de Estudiantes de China y la Expo-China. También existen diversas misiones universitarias a diversas ciudades del mundo, con el objetivo de dar a conocer la universidad argentina. Estas misiones son, por lo general, financiadas por el estado a través de convocatorias especiales y, en otros casos, por interés propio de las instituciones.

2.6.4. Participación en los Programas del Ministerio de Educación o Intergubernamentales (por. Ej. Mercosur, PIESCI, PPUA, Asociación Española de Cooperación Internacional para el desarrollo AECID, PCI, Erasmus Mundus).

Aquí se podría hacer mención a lo que Knigth (2005) denomina cooperación internacional vertical y horizontal (por un lado, una cooperación de arriba hacia abajo, de carácter paternalista con transferencia de recursos y, por el otro, una cooperación descentralizada, multidireccional, con generación de capacidades).

2.6.5. Estarían menos presentes otras expresiones que aportan a la internacionalización tales como: carreras con doble titulación –grado y posgrado- o cotitulaciones, inclusión de investigadores en equipos internacionales, copublicaciones,

etc., acreditaciones curriculares y homologaciones de títulos y diplomas, tecnologías de la información y la comunicación imperantes en la organización,

Bibliografía

- Anuario de Estadísticas Universitarias, Argentina, 2011. Disponible en Portal Secretaria de Políticas Universitarias <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/indicadores/>
- CINDA, 2014 Políticas e Indicadores de Internacionalización. Reunión de Vicerrectores Académicos. Barranquilla, 28 de abril de 2014. CINDA. Centro Interuniversitario de Desarrollo
- Consejo Interuniversitario Nacional, Argentina, 2014, www.cin.edu.ar/
- Funes, M.**, 2014 .Internacionalización de la Educación Superior en Argentina: conceptualización en contexto en Tangelson, G., comp. Desde el Sur, Miradas sobre la Internacionalización, 1ra. Ed. Ediciones de la UNLa, 2014
- Knigh, Jane**, 2003, Internacionalización de la Educación Superior, disponible en http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib62/1.html
- Ley de Educación Superior de la República Argentina, 24521/95
- Manual de Indicadores de Internacionalización de la Ciencia y la Tecnología. Manual de Santiago. RICYT, CYTED, OEI , AECID, 2009
- REDCIUN, Red Nacional de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales. Portal. http://www.redciun.edu.ar/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=8&Itemid=8.html
- Sebastián, J** (2005) *La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional*, Innovación Educativa, volumen 5, número 26, mayo-junio , Instituto Politécnico Nacional, México.
- Sebastián, J**, (2014) Conferencia brindada en el marco del Seminario Taller Internacionalización de la Educación Superior, realizado por REDCIUN Y RUNCOB, Buenos Aires, Octubre 2014
- Theiler, J.** (2005). “Internacionalización de la Educación Superior en Argentina”. En Wit, H. et. al: Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional. Banco Mundial

Aprendiendo a reconocer las dinámicas interculturales en una experiencia de internacionalización curricular entre universidades de Argentina y Brasil

GRACIA MARÍA CLÉRICO

YURI ELÍAS GASPAR

PATRICIA ROSA INGÜI

RAQUEL MARTINS DE ASSIS

graciamariaclerico@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL), Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) y

Universidad Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

1. Introducción

Se presentan aquí avances de la investigación focalizada en la dimensión intercultural puesta en juego en una experiencia de internacionalización curricular del área de Psicología llevada adelante por el equipo que realiza esta investigación. Involucra a tres universidades: la Universidad Nacional del Litoral (UNL), la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG-Belo Horizonte, Brasil) y la Universidad Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM - Diamantina, Brasil).

La articulación interinstitucional se ve favorecida por la existencia de convenios entre UNL y ambas universidades brasileras para colaborar con la formación docente y la investigación. La relación con UFMG se fortalece en tanto integra al igual que UNL la Agrupación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM).

Además, los profesores involucrados vienen desarrollando acciones conjuntas desde 2009 referidas a las tres funciones de la universidad, tales como intercambio de investigaciones y proyectos de extensión, dictado de cursos de posgrados y de conferencias focalizadas en la cuestión intercultural y en temáticas ligadas a la enseñanza en educación superior.

Este intercambio académico que se vio fortalecido a partir de la primera convocatoria de UNL a través de la Secretaría de Relaciones Internacionales y de la Secretaría Académica para la presentación de propuestas de internacionalización de espacios curriculares en carreras de grado, en el año 2015. Así, en 2016 se dio inicio al proyecto titulado: “Interculturalidad y subjetividades de adolescentes y jóvenes ar-

gentinos y brasileros: Estudio de casos, ocasión para el encuentro con el otro”. En ese marco, se comenzó a realizar un trabajo práctico de estudios de casos compartido entre los equipos de cátedras de las tres universidades, con instancias de clases conjuntas a través de video conferencias y momentos de socialización de las producciones de los alumnos.

Se propone allí llevar adelante un diálogo inter cátedras acerca de la adolescencia y de la interculturalidad en dicho proyecto buscando recuperar las teorías, los autores y las perspectivas en psicología que los docentes de cada país consideran relevantes para construir un discurso sobre ese objeto de conocimiento, en su tarea de formación de educadores y trabajadores de la salud. Se desarrollan momentos de actividades frente a alumnos de forma conjunta entre los docentes de UNL y de las universidades brasileras, reuniones entre los equipos involucrados y jornadas, recuperando los aportes metodológicos y teóricos de cada equipo docente. Se incluyen tareas destinadas a la evaluación de la experiencia.

Esta historia de colaboración constituye el punto de partida para el desarrollo de esta investigación conjunta que tiene como objetivo general favorecer la comprensión de las dinámicas interculturales de la educación superior a partir de esta experiencia de internacionalización curricular llevada a cabo entre universidades de Argentina y Brasil.

2. Estado del arte y Marco teórico de referencia

Mediante esta investigación se intenta desarrollar categorías que permitan dilucidar el carácter dinámico de las problemáticas interculturales, en el marco de procesos de internacionalización de la educación superior. En los actuales contextos de transformación de los espacios regionales y locales, producto de la globalización y el acceso a tecnologías y movilidad espacial, los estados y las instituciones se enfrentan en lo cotidiano a la diversidad cultural que emerge desde la diferenciación como presencia social y cultural. Estos contextos desafían a poner en el centro de este estudio la relación entre educación superior y dinámicas interculturales.

2. a. ¿De qué se trata la internacionalización de la educación superior?

Knight (2014) sostiene que internacionalización es un término al que se le atribuye diferentes connotaciones. Así, mientras para algunos se refiere a una serie de activida-

des tales como la movilidad académica para estudiantes y profesores, redes internacionales, asociaciones y proyectos, nuevos programas académicos e iniciativas de investigación. En cambio para otros, significa la transmisión de educación a otros países, a través de nuevas disposiciones, como las sucursales de universidades, usando una variedad de técnicas cara-a-cara y a distancia. Indica que en cambio para muchos, significa la inclusión de una dimensión internacional, intercultural y/o global dentro del currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otros ven la internacionalización como la generación de centros regionales de educación. A su vez, los proyectos de desarrollo internacionales han sido percibidos tradicionalmente como parte de la internacionalización y más recientemente, el incremento del énfasis en el comercio de la educación superior, también está siendo visto como tal. De tal manera, el vocablo es interpretado y utilizado de forma diferente en los países alrededor del mundo.

Esta diversidad de definiciones y connotaciones puede ser entendida debido a la variedad de enfoques que se registran en este campo. Knight(2014) indica la existencia complementaria de cuatro: centrado en la actividad, en las competencias, en el ethos o en el proceso. El primero describe la dimensión internacional conforme a actividades o programas específicos en el que prevalece el enfoque en la actividad. Los tipos de actividad predominantes incluyen estudiantes internacionales, fomento al desarrollo o movilidad académica. El segundo, el enfoque en la competencia, propicia la generación y transmisión de conocimientos para desarrollar la competencia del personal de una institución de educación superior, a fin de que esté bien informado acerca de la esfera internacional y sea competente en la interculturalidad. El tercero acentúa el establecimiento de un ethos que estimule y fortalezca el desarrollo de valores e iniciativas internacionales e interculturales. Este enfoque pretende que la dimensión internacional sea más explícita en la cultura de una institución. Por último, el enfoque centrado en el proceso subraya la integración de la dimensión internacional y/o intercultural en los programas académicos, así como en las políticas rectoras y los procedimientos de una institución. La necesidad de señalar la sustentabilidad de la dimensión internacional es nuclear en este enfoque.

En este estudio se adopta la siguiente definición: "La internacionalización de la educación superior es el proceso de integrar la dimensión internacional/intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución" (Knight, 1994). De esta noción se desprenden varias cuestiones centrales: en primer lugar, que constituye un proceso dinámico y no un conjunto de actividades aisladas. En segundo término, que el concepto de integración resulta fundamental para asegurar que la dimensión internacional sea parte medular de los programas, políticas y procedimientos y no un elemento marginal del que pueda prescindirse con faci-

dad. En consecuencia, dicha integración contribuye a la sustentabilidad de la dimensión internacional. En tercer lugar, en esta definición se incluyen tanto la dimensión internacional como la intercultural, y a ambas en su mutua articulación. Y por último, dado que las instituciones tienen distintas razones para internacionalizarse, su definición no debe vincularse con una serie específica de razones, sino con las funciones primarias y universales de una institución de educación superior (docencia, investigación y extensión) (Knight, 2014).

Es en la década de los años 90 del siglo pasado cuando el fenómeno de internacionalización se convirtió en una prioridad de las políticas educativas. La mayoría de las universidades de prestigio en el mundo, que anteriormente tenían una proyección internacional, han desarrollado programas de este tipo, aunque con ciertas diferencias en función de los países y las áreas económicas (Crisol Moya, E. y Gijón Puerta J., 2012). Precisamente en América Latina es en esa década que la internacionalización dejó de ser optativa y se volvió un ingrediente de la educación superior que fomenta su transformación (Ardila Muñoz, 2013).

2. b. ¿Cómo se vincula la internacionalización con la cuestión intercultural?

Existe una creciente demanda hacia los propósitos de la educación superior que se relaciona con un mundo tecnológicamente interconectado y con sociedades cada vez más plurales. Esto supone asumir el desafío de aprender a convivir con la diferencia en sociedades culturalmente heterogéneas en constante cambios, participar en proceso de integración y tener en cuenta la inclusión o exclusión de la personas a escala local y mundial (Ramírez, 2011: 155-156). La universidad se constituye así como un espacio que participa en los procesos de transformación social.

En ese sentido se advierte un consenso entre los distintos actores de la educación superior, sobre la necesidad de que los profesionales cuenten con actitudes, competencias y conocimientos que les permitan desenvolverse y trabajar en un mundo globalizado, interconectado y multicultural.

Por tal razón, las instituciones de educación superior acuden a la generación de políticas y estrategias estatales e institucionales que incluyan la dimensión internacional en el tríptico docencia, investigación y proyección social. Esta opción les ayuda a afrontar la compleja tarea que deriva de las nuevas responsabilidades de comprender y asumir la globalización, formar personas responsables de una socie-

dad global e involucrar la dimensión internacional e intercultural en su quehacer (Altbach, Reisberg&Rumbley, 2009, p. VII en Ardila Muñoz, 2013).

Es necesario destacar la confianza que existe en esta estrategia para responder a los desafíos que plantean las circunstancias actuales a la educación superior. Así Knight (2014) indica que la internacionalización se ha convertido en una fuerza formidable para el cambio. Señala la dimensión internacional de la educación superior adquiere mayor relevancia pero al mismo tiempo, mayor complejidad con el avance del siglo XXI, en tanto da cuenta de la presencia de nuevos actores, nuevos fundamentos, nuevas regulaciones y un nuevo contexto de globalización.

Esta estrategia tiene un carácter transformador de la educación superior y sus instituciones, sincronizándolas con la dinámica global y capaz de armonizar lo local, lo regional y lo mundial. Con lo que se convierte en "un vehículo para promover el entendimiento internacional entre sus ciudadanos" (Mallea 1996:114, citado por Pedregal 2003:1 en Ardila Muñoz, 2013).

Las medidas adoptadas son diversas y variadas, focalizándose en un momento en la movilidad académica para luego intentar permear también los currículos con esa dimensión internacional. Así, para lograr que los estudiantes gradúen con competencias internacionales y multiculturales, se busca ofrecer estrategias concretas que transformen los contenidos curriculares, las formas de enseñar, las experiencias de aprendizaje dentro del aula y los métodos de evaluación La OCDE define la internacionalización del currículo como: "un currículo con orientación internacional en contenido y/o forma, que busca preparar estudiantes para realizarse (profesional, socialmente), en un contexto internacional y multicultural, diseñado tanto para estudiantes nacionales como para extranjeros" (Hanao y Samoilovich, 2010) .

Considerando lo anterior, la importancia de la interculturalidad es tal que ha llegado a constituirse en uno de los principios de la internacionalización, junto con algunos otros (universalidad, autonomía universitaria, calidad, cooperación interinstitucional, dimensión internacional, identidad cultural, diversidad, pluralidad e interculturalidad, equidad y solidaridad) (Centro de Relaciones Institucionales de Bogotá, 2013).

2. c. ¿Cuál es la importancia de abordar esta temática?

Los expertos dan cuenta del impulso desde los ministerios hacia las instituciones de educación superior para fomentar un enfoque internacional y para documentar adecuadamente las experiencias de internacionalización en educación superior. Es que se ha podido detectar que, si bien la internacionalización constituye el corazón de la pre-

ocupación de las instituciones modernas de educación superior, como contracara resulta escasa la posibilidad de demostrar que puede ser medible con indicadores válidos y comparables. Su descripción más frecuente refiere a cifras estadísticas y a la implementación de estrategias instrumentales, que no logran establecer una noción de lo que realmente aporta al proceso formativo. Es decir, a menudo los organismos universitarios se contentan con facilidad con cifras estadísticas alcanzables o ya disponibles del proceso generado (tales como el número de becarios o el número de acuerdos de colaboración), sin tener en cuenta la importancia de las figuras claves (docentes participantes y alumnos) como indicador para la internacionalidad de las instituciones de educación superior, o cuestiones relativas a la validez de la construcción y la objetividad de los instrumentos utilizados (Brandenburg y Federkeil, 2007).

Teniendo en cuenta esto, el estado del arte elaborado sobre tópicos vinculados a la internacionalización de la educación superior y la investigación científica en relación con los países de América Latina llevado a cabo por Rimac (Red sobre internacionalización y movilidades académico-científicas) en 2014 da cuenta de la mayor presencia de antecedentes de tesis doctorales o de maestrías en ciertos países como Brasil y México (por ejemplo, el doctorado latinoamericano del programa de posgrado de la facultad de educación de la UFMG). La búsqueda de la palabra “internacionalización”, que arrojó la existencia de 27 tesis de maestría y 7 tesis de doctorado. El trabajo destaca que la mayoría de las temáticas de estas tesis tienen que ver con el estudio y análisis de las estrategias que están siguiendo las instituciones universitarias nacionales (sobre todo brasileñas y mexicanas) o con el examen de las políticas públicas para favorecer la movilidad académica. En menor medida, las tesis se dedicaron a indagar las historias de cooperación académica internacional, la formación internacional del profesorado universitario, el sistema académico mundial de publicaciones o las evaluaciones científicas nacionales. El rastreo siguió con la búsqueda del tema “movilidades académicas”, el cual proporcionó 5 tesis de maestría y 3 de doctorado. Se destaca el peso dominante de Brasil en la producción de tesis de maestría y de doctorado en la región sobre la internacionalización del conocimiento y las movilidades académicas y científicas. De todas formas, los propios autores relativizan el alcance de estos resultados en función de las políticas diferenciales entre los países de América Latina, algunos tienden a publicar más que otros sus producciones académicas (Rimac, 2014).

El relevamiento de los estudios existentes da cuenta que existe una creciente demanda para que las diversas visiones investigativas aporten a la comprensión de este tema a través de trabajos interdisciplinarios, para poder contar con miradas más abarcativas y profundas, en donde se involucren las experiencias de los partici-

pantes; con la expectativa de que esto permita mejorar las condiciones de los acuerdos y la equidad en su acceso (Cambours de Donini, 2011: 67; Torre & Zapata, 2012: 129; en Ardila Muñoz, 2013).

Al mismo tiempo, Vigil Taquechel (2016a) pone de relieve que la internacionalización, especialmente si es asumida con una visión integral y comprehensiva, es un proceso altamente innovador y disruptivo. Y señala que es justamente este carácter disruptivo lo que constituye en sí mismo uno de los principales escollos para su afianzamiento en las universidades.

Por tal razón, el desarrollo de esta investigación puede contribuir a entender las dinámicas que se ponen en juego y ayudar a superar las dificultades que se le presentan en su intento de fortalecerse.

Vigil Taquechel (2016b) propone incluir a la dimensión metodológica entre los indicadores claves para medir el grado de madurez en la gestión y dirección de proyectos para el trabajo de internacionalización en las instituciones de educación superior. Especifica la importancia de contar con una definición clara de indicadores que permiten monitorear de forma sistemática los procesos, diseminando buenas prácticas y estandarizando procedimientos en toda la organización, buscando un nivel alto en la calidad de su gestión, así como un grado mayor de optimización en el uso de los recursos al compartir de forma armónica personas, procesos, conocimientos, experiencias y recursos materiales. La carencia de esta dimensión genera gestión aislada y caótica de los proyectos de esta naturaleza.

Ahora bien, es preciso destacar la posibilidad que se genera en esta investigación de ofrecer elementos para los procesos de evaluación de proyectos de esta naturaleza. En relación con esta cuestión, Haug y Villalta (2011:55), destacan que la evaluación de la calidad avanza a ritmo más lento que la internacionalización curricular. Indican que es preciso internacionalizar el propio proceso de (auto) evaluación.

Este proyecto puede ofrecer algunas herramientas que ayuden a avanzar en este sentido en tanto ofrezca una sistematización de la experiencia curricular que lleva a cabo este equipo a partir del estudio de las dinámica interculturales allí puestas en juego.

2. d. ¿Qué abordaje se propone para el estudio de las dinámicas interculturales?

Para la debida comprensión de este estudio, en esta aproximación se opta por utilizar la noción “dinámicas interculturales” para hacer referencia al ejercicio de comprensión de lo igual y lo diverso en espacios socioculturales heterogéneos.

En la revisión bibliográfica se observa que la conceptualización de interculturalidad da lugar a cierta ambigüedad, y que a menudo tiende a polarizarse con nociones como multiculturalidad y pluriculturalidad. Tanto esa ambigüedad conceptual como la diversidad de disciplinas que la abordan suman para que hoy el término intercultural adquiera un carácter polisémico.

En el terreno de la interculturalidad, los procesos de integración se relacionan con la cuestión del reconocimiento de la diversidad. En esta línea, Di Martino (2008) propone colocar de modo nuevo, no ingenuo, el problema de la universalidad, es decir, de la relación entre lo singular y lo universal.

En el terreno de la interculturalidad, los procesos de integración se relacionan con la cuestión del reconocimiento de la diversidad. En este sentido se pueden recuperar los aportes de Donati (2010), quien para crear una comunicación intercultural y superar las fallas del multiculturalismo que ha propiciado una fragmentación y separación de las minorías, postula la necesidad de una semántica del reconocimiento que denomina “reflexiva”, buscando un modo de tratar las diferencias que sea capaz de reconocer en el otro la común humanidad. En esta misma línea, Di Martino (2008) propone colocar de modo nuevo, no ingenuo, el problema de la universalidad, es decir, de la relación entre lo singular y lo universal. Así surge la pregunta: ¿Cómo evitar que el reconocimiento de lo universal vaya en desmedro de la aceptación de lo particular? El problema será entonces lograr un equilibrio entre lo común y lo diverso. De tal forma, “el fenómeno del ‘péndulo’ entre lo particular y lo universal (...) es una paradoja aparente, porque la paradoja real es el mismo ser humano, particular y universal al mismo tiempo” (Vigna y Zamagni, 2002: 6 en Clérico, 2014).

Estos avances serán enriquecidos con nuevas contribuciones teóricas y metodológicas que vayan introduciendo los diferentes miembros del equipo durante las distintas etapas de este estudio. Consideramos que uno de los primeros desafíos que este grupo de investigación deberá atravesar será explicitar la manera cómo la perspectiva teórica de los investigadores incidirá en el abordaje del objeto de estudio. Las diferencias teóricas no pueden ser consideradas un obstáculo para la realización en conjunto sino más bien es el propio trabajo a realizar, lo que se posibilita a través de la participación en un proyecto de internacionalización. En ese sentido, es que creemos que en parte los resultados mismos de la investigación mostrarán el despliegue del encuentro intercultural entre los docentes participantes.

En este momento inicial, el análisis que se presentará sobre los avances del proyecto de internacionalización curricular muestra la perspectiva fenomenológica, que es uno de los aportes teóricos a considerar.

3. Metodología

Se apela al uso de herramientas de la investigación evaluativa que aporta la posibilidad de llevar a cabo una valoración sobre los procesos y los resultados del proyecto acudiendo a diversos marcos metodológicos. Además, ella ofrece la rigurosidad en la sistematización de los procesos, lo que permite llevar adelante un estudio confiable.

Se realiza un estudio descriptivo desde un enfoque cualitativo de investigación, recuperando las tradiciones teóricas de los equipos participantes: fenomenología, etnografía y estudio casuístico.

Respecto a los procedimientos metodológicos fundamentados en la Fenomenología Clásica (Husserl e Stein), se acude a ellos dado que posibilitan investigar la articulación entre subjetividad y cultura en sus elementos esenciales. Como subraya Gaspar (2014), el referencial fenomenológico propone desafíos para la elaboración rigurosa de la investigación. La articulación entre subjetividad y cultura es posible por medio de la aprehensión de la estructura de la vivencia, una vez que esta expresa, a un mismo tiempo, el posicionamiento personal y el mundo humano en el que este posicionamiento se constituye.

Para alcanzar los objetivos de esta investigación se implementa un estudio de caso único ya que éste ofrece la posibilidad de realizar un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del proceso de internacionalización curricular en la que participan los integrantes de este equipo de investigación. El abordaje de lo particular priorizando el caso único es definido por el interés que éste inspira (Kasez, 2009). En este sentido, se seleccionó esta experiencia como caso único debido a varios motivos, a saber:

En primer lugar, porque ella incluye a cinco asignaturas que pertenecen a una misma área: psicología, psicología social, psicología del desarrollo, psicología educativa y psicología del desarrollo adulto.

En segundo lugar, dado que involucra a los estudios de grado desde la perspectiva de internacionalizar los currículos, siendo que hasta el momento han sido las propuestas dirigidas al posgrado las más frecuentes. En efecto, las cinco disciplinas corresponden al campo de formación general de diferentes carreras de profesorado y licenciaturas. Tienen en común que introducen en el campo disciplinar de la psicología y ofrecen herramientas teóricas y metodológicas recuperando sus aportes para las especificidades de cada carrera y que están destinadas principalmente a la

formación de educadores y trabajadores de la salud, y no específicamente de psicólogos.

En tercer lugar, cada una de esas materias está destinada simultáneamente a varias carreras ligadas a los campos de la educación y la salud. En UNL la asignatura psicología es una materia optativa para trece carreras de profesorado y licenciaturas de la FHUC y es una asignatura electiva para catorce carreras que incluyen esa alternativa en sus planes de estudio. La asignatura psicología social y psicología del desarrollo se ofrece en la carrera de licenciatura en terapia ocupacional en la FBCB-ESS.

En la Facultad de Educación (FaE/ UFMG), la disciplina psicología de la educación es ofrecida en los cursos de pedagogía y de licenciatura. La licenciatura es responsable de la formación de profesores de enseñanza fundamental II y enseñanza media (nivel escolar de adolescentes entre 12 y 18 años) de diversas carreras: historia, geografía, educación física, artes, letras, danza, biología, química, física y matemática.

La asignatura psicología del desarrollo adulto pertenece al bachillerato interdisciplinar en humanidades de la UFVJM. Al terminar este bachillerato, el alumno puede cursar una de las siguientes licenciaturas: geografía, historia, pedagogía, letras.

En cuarto lugar, la temática abordada por el proyecto de referencia es la cuestión específica de la interculturalidad, cuestión clave para la región, en relación con las subjetividades de adolescentes y jóvenes argentinos y brasileros a través del estudio de casos como ocasión para el encuentro con el otro.

La diversidad de contextos a la que pertenecen las tres universidades hará más rica la posibilidad de poner en evidencia la cuestión intercultural.

Así, la UFMG localizada en la ciudad de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais/Brasil, que tiene una población de 2.375.151 habitantes. La Facultad de Educación es responsable del curso de Pedagogía, Educación del Campo, Formación Intercultural indígena y oferta Licenciaturas de diversas áreas: Música, Biología, Letras, Física, Química, Matemática, Geografía, Artes Visuales, Danza, Historia, entre otros. En este proyecto, participan dos cursos de Psicología de la Educación, con una media de 40 estudiantes en cada una.

En cuanto a la UFVJM, incluyendo las sedes en las diversas ciudades tiene 9041 estudiantes, incluyendo graduación, pos-graduación y educación a distancia. En cuanto a los alumnos presenciales de graduación en Diamantina, son 7364. Esta localidad tiene 47.647 habitantes.

La cantidad de alumnos de los cursos incluidos en este proyecto (Graduación en la Facultad Interdisciplinar en Humanidades), son 960 matriculados (Datos de 2014).

A su vez, la ciudad de Santa Fe de la Vera Cruz cuenta con 405.683 habitantes y es la capital administrativa de la Provincia de Santa Fe. Geográficamente se encuentra ubicada en el centro-este del país, en la región del litoral argentino. En la ciudad de Santa Fe funciona un polo educativo muy importante para el país, ya que existen numerosas ofertas educativas de nivel terciario y universitario, lo que hace que muchos jóvenes de la región se muden a la ciudad. La UNL cuenta actualmente con 10 facultades y con más de 6.000 alumnos ingresantes cada año. Tiene una cantidad total de estudiantes que ronda los 30.000 a 2006. Unos 300 alumnos cursan anualmente las materias incluidas en el proyecto. Entonces, sumando a las cátedras de ambos países el proyecto alcanza a una población de aproximadamente a 1400 alumnos.

En quinto lugar, al incluir tres universidades de dos países diferentes pertenecientes a Latinoamérica, adopta un carácter singular en relación a que las experiencias tradicionalmente han tendido al intercambio entre países emergentes y desarrollados, cuestión que en la actualidad se viene modificando.

Se propone un diseño de investigación de tipo flexible, con estrategias de recolección, construcción y sistematización de información que se delimitan en base a los requerimientos de cada etapa. Se acude a diversas fuentes de información (primarias, y secundarias).

En la medida que el trabajo cooperativo entre las tres universidades se complementa, se favorece la construcción de hipótesis acerca de una realidad tan compleja como lo es la cuestión intercultural desde diferentes perspectivas teóricas.

4. Primeros resultados: La interculturalidad en el estudio de casos de adolescentes de distintos países

Desde la perspectiva de la interculturalidad asumida desde una de las perspectivas de los integrantes de este equipo inter institucional, la fenomenológica, retomamos la noción de experiencia elemental para entender aquel núcleo común que todos los seres humanos comparten, la cual “es sustancialmente igual en todos, aunque luego se defina, traduzca y realice de modos muy distintos, incluso aparentemente opuestos. Constituye el conjunto de exigencias y evidencias con que el hombre se ve llamado a confrontar todo lo que existe” (Giussani, 1998: 22- 26). Es-

ta estructura original del ser humano es identificable como exigencia de verdad, de belleza, de bondad, de justicia, de felicidad. El valor de la noción de experiencia elemental reside en que “presentifica la radicalidad, la unidad y la dinámica propia de la experiencia humana” (Gaspar y Mahfoud, 2006: 8 en Clérico, G, 2014). Considerar la diversidad cultural y la igualdad humana de manera integrada como clave pedagógica para educar en contextos de interculturalidad constituye la hipótesis que guía este abordaje de la temática en el campo educacional. El punto de partida es el supuesto de que existe en el hombre, sea niño, joven o adulto, varón o mujer, un sustrato, un conjunto de exigencias de amar y ser amado, de alcanzar la verdad, la libertad, la belleza y la justicia, de ser feliz. Estas se plasman de modo diverso a lo largo de la historia en cada sujeto y en cada pueblo, dando lugar a la diversidad cultural.

Se puede afirmar que ellas son compartidas por todos los hombres, lo cual no implica homologarlas, sino reconocerlas en su originalidad. De tal forma, la alteridad no anula las exigencias, sino que constituye su riqueza. El reconocimiento de estas exigencias implica aceptar el horizonte de infinitud como constitutivo común a todos los hombres, que se realiza y se desarrolla insustituiblemente en y por cada uno de ellos. La forma que tiene cada cultura de expresar las exigencias es original, es una novedad para el despliegue de lo humano en lo histórico (Clérico, 2014).

Se presentan ahora los primeros resultados del análisis de las evaluaciones implementadas en las jornadas desarrolladas entre las cátedras argentinas y brasileñas. Los alumnos fueron invitados a formular interrogantes y reflexiones sobre las temáticas presentadas. Sus expresiones permiten identificar el modo en que se problematizan los conceptos de la asignatura y se apropian de esta experiencia.

Se analiza acá el lugar atribuido en dichas preguntas a las dos dimensiones incluidas como referentes desde la perspectiva fenomenológica: la igualdad humana y a la diversidad cultural.

En primer término, se identifican reflexiones que dan cuenta la novedad que les supone para ellos pensar en la cuestión intercultural considerando dichas dimensiones.

Así lo destacan:

“Interesante pensar en el hecho de la interculturalidad como posibilidad de afirmar la diferencia, pero promover la convivencia, sin tener que relativizar todo, sino a través del diálogo “empático”, de la experiencia de ver la igualdad y la diversidad del género humano como dos aspectos de una misma complejidad”.

En segundo lugar, destacan que comparar los casos les permite identificar la heterogeneidad entre los jóvenes de distintos países:

“A diferencia de Argentina, en Brasil existen muchas comunidades con diferencias muy marcadas. También existen instituciones en las que hay diferentes formas de enseñanza”.

Asimismo, ponen de relieve la existencia de ciertas diferencias derivadas del sentido que se le asigna al nivel medio en un país y en otro:

“Los adolescentes de Brasil con respecto a los adolescentes argentinos se preparan mucho para ingresar a la universidad, como reflexión puedo decir que existen realidades sumamente diferentes tanto aquí como allí en Brasil; y cada adolescente es diferente”.

En tercer lugar, al comparar los casos, los alumnos alcanzan a identificar la existencia de cuestiones comunes:

“A pesar de las diferencias de país, no existen grandes diferencias entre adolescentes ya que hay casos parecidos en Brasil y Argentina. Sí existen diferencias entre adolescentes, producidas por el estado económico y social de cada uno. Además, cada adolescente es muy consciente de lo que es y lo que le pasa”.

Los alumnos muestran interés por identificar algún ‘patrón’ en el grupo etario estudiado, la adolescencia:

“¿Se repite algún patrón como resultado de los estudios de casos? (además de la violencia)”

Esta inquietud podría ser considerada como indicio de una hipótesis de fondo: que existen cuestiones comunes para todos los sujetos que atraviesan determinado período etario.

A su vez, señalan que estos aprendizajes los llevó a superar prejuicios hacia esta población:

“El estudio de caso ayudó a derribar los estereotipos; por ejemplo, en la mayoría de los casos ha resaltado que el adolescente tiene un proyecto de vida construido, tiene aspiraciones”

De tal forma, el recorrido realizado al comparar casos de adolescentes de distintos países contribuye a la superación de los encasillamientos hacia el diferente:

“La gran cantidad de experiencias adolescentes que se evidencian en esta jornada, me ayudan a comprender que generalizar o "encasillar" a ciertos grupos etarios no es siempre correcto, que las singularidades son muy relevantes”.

“Concluyo que la subjetividad del adolescente no se puede ni se debe ubicar en ninguna categoría. Ni tampoco clasificarlos según sus edades, región donde viven o clase social”.

Los interrogantes de los alumnos acerca de la relación entre adolescencia y cultura dan cuenta de la necesidad de identificar el modo en que esta dimensión atraviesa al adolescente:

“¿Cómo afecta la diversidad social cultural regional en la construcción del adolescente?”

“¿Cuál es la relación entre los adolescentes y jóvenes con la cultura y cuáles son las relaciones interculturales entre ambos?”

Un aspecto que se cuestionan es el impacto que la cultura digital tiene sobre la construcción de la identidad:

“¿De qué forma la interacción de los jóvenes a través de intercambios por los medios de comunicación ayuda en la mejora de interacciones de culturas diferentes?”

“¿Cómo construyen los adolescentes y los jóvenes su identidad en relación a las redes sociales? ¿Las nuevas tecnologías redundan en un prejuicio en las relaciones alumno-maestro?”

En otra serie de preguntas los estudiantes destacan la necesidad de generar propuestas para llevar a cabo intervenciones que permitan acercar la vida académica universitaria a la realidad de aquellos ‘otros’ que viven en contextos de vulnerabilidad social:

“En el concepto de adolescencia(s) como plural, en zonas de vivencia y vulnerabilidad ¿qué tipos de propuestas tenemos desde la universidad?”

“Acá en Argentina ¿cómo ayudar a los chicos ‘malos’, ‘peligrosos’?”

Este cuestionamiento lleva a los universitarios a reflexionar acerca de la propia posición con que miran esta realidad:

“¿Qué elementos usamos ante los grupos de jóvenes que conviven con ‘etiquetas’ de que ‘no se puede’?”

La inquietud por ofrecer respuestas a las situaciones de vulnerabilidad es recurrente, dando cuenta de su interés por acercarse al ‘diferente’:

“A largo plazo: ¿lograremos solucionar el problema de la violencia y la desigualdad?”

La propia metodología de estudio de casos contribuye a posicionarse en una mirada de apertura, planteándose la posibilidad de asumir una empatía hacia quien es distinto:

“¿Podremos[con este estudio de casos] ver al mundo desde otro lugar? ¿Ponernos en el lugar del otro?”

La dinámica del encuentro con aquellos jóvenes a quienes los alumnos entrevistan para llevar a cabo el trabajo práctico pone en evidencia su inquietud por lograr un acercamiento hacia ellos:

“Los adolescentes con los cuales se realizan los estudios de casos: ¿nos dejan acercarnos lo necesario como para conocerlos?”

A su vez, se interrogan sobre la conveniencia de volver sobre sí mismo, a la hora de conocer alguien distintos, para identificar en la propia vida las experiencias relacionadas por quienes son entrevistados:

“¿Conviene tener en cuenta la memoria de la propia adolescencia a la hora de evaluar casos particulares?”

Es así como las expresiones dan cuenta de la posibilidad de identificar ambas dimensiones de la interculturalidad se ve enriquecida por el encuentro con el otro y por el trabajo de reflexión hacia el impacto que les produce en ellos.

Entre las inquietudes acerca de los alcances de la internacionalización curricular parecen mostrar que en un primer momento la igualdad y la diversidad son vistas como dimensiones antagónicas:

“La idea de internacionalización busca resaltar de algún modo las particularidades o las semejanzas de los grupos observados?¿De qué forma?”

Una serie de novedades se les presentan al conocer las posibilidades de abordajes teóricos para estudiar jóvenes desde tradiciones académicas distintas:

“Las perspectivas sobre la adolescencia no son tan diferentes entre ambos países o, al menos, entre las universidades que trabajaron en este caso”.

“Los adolescentes de Brasil con respecto a los adolescentes argentinos se preparan mucho para ingresar a la universidad”.

“Existen realidades sumamente diferentes tanto aquí como allí en Brasil; y cada adolescente es diferente”.

Al mismo tiempo, señalan que el hecho de acercarse a los jóvenes de otros países les permite conocer mejor a los jóvenes que comparten su propia realidad cultural:

“A pesar de la diversidad cultural entre Argentina y Brasil, podemos tratar de tomar aspectos de Brasil en nuestro caso para conocer más sobre las subjetividades de los adolescentes”.

El encuentro con el otro a través de los estudios de casos se ve favorecido en las instancias de socialización de los estudiantes argentinos con sus pares brasileros que les posibilita ampliar la mirada respecto a la realidad de los “diferentes”:

“La socialización de casos Argentina-Brasil nos permitió entender y comprender en profundidad aquello que viven, sienten, piensan”.

Los estudiantes identifican la particularidad como un atribuyo a ser tenido en cuenta:

“Las experiencias adolescentes de esta jornada me ayudan a comprender que generalizar o "encasillar" a ciertos grupos etarios no es siempre correcto, que las singularidades son muy relevantes”.

Estas preguntas dan cuenta de la provocación que les supone crecer en una postura de aceptación al diferente.

“¿Es posible comprender el “mundo” del otro a través de la interculturalidad?”

“De qué forma los conceptos interculturales promueven la aceptación en culturas distintas?”

“¿Es necesaria la "presencia rara" del otro para que acontezca un proceso de interculturalidad?”

El análisis de los interrogantes que los alumnos realizaron durante los encuentros del primer año de implementación de esta experiencia de internacionalización curricular muestra el interés que les puede suscitar el encuentro con el otro y la importancia que le atribuyen a la necesidad de superar los prejuicios ante el diferente, así como su necesidad de contar con herramientas teóricas y prácticas que les permita intervenir con profesionalidad ante esta realidad. En la problematización de los alumnos, la interculturalidad aparece como posición ante el encuentro con el otro.

Consideraciones finales

Estos primeros avances nos permiten identificar la novedad de examinar sistemáticamente la propia experiencia para acercarnos a nuestro objeto de indagación.

El hecho de que como docentes a cargo de este proyecto de internacionalización curricular elijamos indagar en los significados y los sentidos de nuestra propia experiencia intercultural y lo asumamos como objeto de interés para esta investigación nos ayuda a descubrir su potencial para nuestro trabajo pedagógico.

El estudio de casos se evidencia en este proyecto como una potente ocasión para enriquecer el encuentro de los alumnos con el otro, o mejor dicho, con los múltiples otros: con aquellos adolescentes a quienes se acercan para hacer su estudio de casos, con sus compañeros y docentes de curso que comparten este trabajo, con los pares y docentes de las otras dos universidades involucradas en este proyecto.

Pero también es ocasión de encuentro con el otro para los docentes que, para llevar a cabo esta propuesta, profundizamos el trabajar entre nosotros y con los colegas de otras universidades, con nuestros alumnos y con los estudiantes del otro país y de las otras universidades.

La interculturalidad se pone en juego en la propia modalidad del trabajo entre las cátedras involucradas, que se expresa en las vinculaciones entre espacios – tiempos –y culturas diferentes que se establecen entre los equipos de cátedra de ambos países, pero que también tenemos cuestiones en común.

La aproximación a otro país, otro idioma, otra cultura, otra universidad con sus propias lógicas institucionales, supone para nosotros una novedad, una posibilidad de diálogo y de múltiples encuentros.

Explicitar las diferentes posiciones teóricas, epistemológicas y profesionales que se desprenden de nuestras experiencias permite apreciar el valor del diálogo para propiciar la generación de un espacio de mutuo enriquecimiento.

Estamos aprendiendo el valor de posicionarnos ante esas diferencias considerándolas como recurso antes que como obstáculo para este trabajo conjunto. El diálogo al que aspiramos tiene el potencial de quebrar las barreras que nos separan por pertenecer a espacios de trabajo diferentes, a modos de abordaje, tradiciones académicas y disciplinares a veces distantes a pesar de pertenecer a universidades cercanas y vivir en países vecinos.

En este proceso nos encontramos con el reto que supone otorgar voz y darle lugar a estas diferencias reconociendo también aquellas cuestiones que compartimos, sin negar ni una ni otra dimensión de esta realidad en la que estamos inmersos.

De tal manera, esta incipiente experiencia de internacionalización curricular nos exige una reflexión crítica acerca de las implicancias del diálogo intercultural que se produce entre los estudiantes y profesionales universitarios. Esta posición de indagación nos llevará a seguir generando información y a profundizar en nuevos análisis en la vistas a alcanzar los objetivos previstos y será una herramienta valiosa en el proceso de construcción de sentidos en un contexto de trabajo complejo como el que se configura por el trabajo en equipo entre tres universidades, caracterizado por la diversidad de prácticas institucionales y culturales.

Subrayamos el valor del compromiso con esta posibilidad de aprendizaje, o mejor aún, de múltiples aprendizajes, donde tendremos mucho que aprender de cada cual. Honrando el aprendizaje de cada docente, estamos honrando y apoyando a los profesores, a sus alumnos y al complejo mundo de la vida universitaria en el contexto regional y latinoamericano del que formamos parte.

La investigación nos ofrece la posibilidad de constituirse en una lente desde donde mirar, interpretar y recrear los aprendizajes en torno a esta experiencia conjunta, al mismo tiempo que se configura como un espacio de interpelación y diálogo que estimula nuestra imaginación pedagógica para ir creciendo en este provocativo camino que hemos emprendido juntos.

Bibliografía

Ardila Muñoz, J. (2013, Julio). La internacionalización de la Educación Superior como Sistema. En R. Rojas (Presidencia), *IX Congreso Internacional de la Sociedad Latinoamericana de Historia de la Educación*. Barquisimeto, Venezuela.

Brandenburg, Uwe y Federkeil, Gero (2007, Julio): How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions! Indicators and key figures. [WorkPaper] (92). CHE Centrum für Hochschulentwicklung gmbh Recuperado de http://www.che.de/downloads/How_to_measure_internationality_AP_92.pdf

Clérico, Gracia (2014): *La diversidad cultural y la igualdad humana en la educación intercultural. Estudio crítico sobre la base de la experiencia de niños migrantes en una escuela de la ciudad de Córdoba*. (Tesis de doctorado). Universidad Católica de Santa Fe, Santa Fe.

Crisol Moya, E. y Gijón Puerta J. (2012): La internalización de la educación superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. REDU Revista de Docencia Universitaria. Vol. 10 (1). 389-414.

Centro de Relaciones Internacionales de Bogotá (2013): Internacionalización del currículo en política de internacionalización e inter institucionalización. Identidad para la ciudad con proyección internacional. Bogotá: Universidad distrital de Francisco de Caldas.

Di Martino, Carmine (2008): L' incontro e l'emergenzadell' humano. En PRADES, Javier (Ed.). *All' origenedelladiversità. La sfide del multiculturalismo*. Milán: Edizione-AngeloGuerini e AssociatiSpA.

Donati, Pier Paolo (2010): *Oltreil multiculturalismo: la ragionerelazionale per un mondo comune* (2a ed.). Roma: Laterza.

Gaspar, Yuri Elías (2014): *Unidad en la diversidad: investigación fenomenológica da constituição da experiência de encontro inter-religioso*. (Tesis de Doctorado). Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Giussani, Luigi (1998): *El sentido religioso*. Buenos Aires: Encuentro y Sudamericana.

Haug, Guy y Vilalta, Joseph (2011): *La internacionalización de la educación superior, una estrategia necesaria. Una reflexión sobre la vigencia de los modelos académicos, económicos y culturales en la gestión de la internacionalización curricular*. (Documento de trabajo). Santander, Studia XXI, Fundación Europea universidad y sociedad.

Henaó, Kelly y Samoïlovich, Daniel (2010, Octubre): *La internacionalización del Currículo: ¿alternativa de la movilidad académica internacional?* Unesco, *Boletín IESALC* (211). Recuperado de:

http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2417%3AAla-internacionalización-del-curriculo-ialternativa-de-la-movilidad-academica-inter.

Knight, Jane (2010, Octubre): *Internacionalización de la Educación Superior: Nuevos desarrollos y Consecuencias no intencionadas*. Boletín IESALC, N° 211. Recuperado de: www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2418%3Ainternationalización-de-la-educación-superior-nuevos-desarrollos-y-consecuencias-no-intencionadas&catid=126%3Anoticias-página-nueva&Itemid=712&lang=es

Knight, Jane (2014, Noviembre): *La internacionalización de la educación*. Butlletí. Publicación bimestral de AQU Catalunya. Recuperado de:

http://www.aqu.cat/elbutlleti/butlleti75/articles1_es.html#.Vy4TctThDMo

Leite, Roberta Vasconcelos; Mahfoud, Miguel (2010): *Rigor e generalizaçãem pesquisas sobre fenômenos culturais: contribuições de um percurso de pesquisas fenomenológicas*. *Anais do IV Seminario Internacional de Investigación y Estudios Cualitativos*. São Paulo: SE&PQ.

----- (2013): *Tradición y alteridad cultural: Investigación fenomenológica en el ámbito de la educación*. *Krinein*. Santa Fe, (10), 107-134.

Ramírez, Alma Arcelia (2011): *Condiciones para la internacionalización de la educación superior: entre la inclusión y la exclusión en un mundo globalizado*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8 (2) «Globalización e internacionalización de la educación superior» [monográfico en línea], 152-164. UOC.

Rimac (2014). *Reunión Constitutiva de la Rimac (Red sobre internacionalización y movi- lidades académico-científicas)*. Elaboración de un estado del arte sobre tópicos vincu- lados a la internacionalización de la educación superior y la investigación científica. DIE- CINVESTAV Ciudad de México, 27 y 28 de octubre 2014. Recuperado de:

<http://www.rimac.mx/elaboracion-de-un-estado-del-arte-sobre-topicos-vinculados-a-la-internacionalización-de-la-educacion-superior-y-la-investigacion-cientifica/>

[Fecha de consulta: 11/04/16].

Rodríguez Betanzos, Addy (Junio, 2014): Internacionalización curricular en las universidades latinoamericanas. *Revista Argentina de Educación Superior*. Año 6, N° 8, 149-168.

Vigil Taquechel, Carlos Alberto (2016a). Internacionalización disruptiva. Recuperado de:<http://cavtaquechel.blogspot.com.ar/2016/03/internacionalización-disruptiva.html>

VigilTauechel, Carlos Alberto (2016b): Las antípodas de la gestión de proyectos internacionales. Recuperado de:

<http://cavtaquechel.blogspot.com.ar/2016/03/internacionalización-disruptiva.html>

Internacionalizar desde el Sur

JUAN LUIS MÉREGA

jlmerega@unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)

1. De las relaciones internacionales a la internacionalización

El concepto de internacionalización de la educación superior es relativamente nuevo y ha ido cambiando (y sigue cambiando) en el tiempo.

Por cierto, las universidades siempre contemplaron una idea de vinculación internacional. Ya en su origen, fueron centros de generación y difusión del conocimiento al cual acudían estudiantes y profesores desde regiones más o menos remotas. Luego, más acá en el tiempo, el peso que históricamente han tenido las relaciones de cooperación y de asociación entre centros en el campo específico de la investigación, sumado al impacto de las políticas de becas de los países centrales, implicó un sesgo internacional, que ha tenido y tiene impacto en los demás países.

Asimismo, en el ámbito universitario también siempre existieron visiones política comunes y transversales en un sentido amplio, que sobrepasada los límites locales y nacionales: basta pensar en los alcances latinoamericanos de la Reforma Universitaria iniciada en Córdoba, Argentina, en 1918; o en la ola de protestas estudiantiles en Europa y América en la década de 1960.

Pero, por otra parte, las universidades creadas a partir del siglo XIX (y que constituyen la enorme mayoría de las universidades hoy en funcionamiento) fueron parte de una política de afianzamiento y consolidación de los estados nacionales, en las cuales el acento no estaba puesto en lo internacional.

Por otra parte, las acciones de perfil internacional ya señaladas no siempre contemplaban una adecuada articulación institucional, ni al interior de la propia universidad ni en sus relaciones con instituciones de otros países: las relaciones tendían a darse entre investigadores o entre grupos de investigación, con poco involucramiento de las instituciones.

No extraña entonces que la idea de lo internacional en el ámbito de la gestión universitaria haya estado principalmente asociada a acciones de ceremonial, es decir a la recepción de visitantes y comitivas de profesores e investigadores extranjeros y a la organización de ocasionales viajes al exterior. Todo esto complementado

con una articulación, más o menos eficaz, de los programas de becas ofertados por los diferentes países.

Por todo lo expuesto, lo internacional no formó parte de la agenda de la gestión universitaria hasta fines del siglo XX. Este es el sentido del cambio que se produce en los últimos treinta años: tomar lo internacional como una política institucional prioritaria; y también considerar a la dimensión internacional de la educación superior como un objeto de estudio, reflexión, evaluación y análisis de impactos.

En lo instrumental, el cambio se empieza a dar hacia mediados de la década de los años 80 del siglo pasado, cuando el tema de la movilidad académica pasó a tener un protagonismo creciente. En este sentido, el Programa Erasmus (y sus subprogramas y variantes que viene teniendo a lo largo de tres décadas) es un mojón ineludible de este proceso de aparición de lo internacional en la agenda. Claramente, hacia fines del siglo XX, las relaciones internacionales universitarias están centradas precisamente en la movilidad. Una universidad se consideraba más internacionalizada en la medida que movilizara una mayor cantidad de docentes, investigadores y estudiantes de grado y posgrado.

Más allá del impacto en quienes participaban en las movilidades (y en sus grupos académicos y de investigación), estas movilidades produjeron una suerte de externalidad positiva: la generación de una masa crítica al interior de las universidades, de colegas interrelacionados. Esto, junto con la implementación de políticas nacionales e internacionales de promoción y financiamiento, llevaron al auge de las redes internacionales, que retroalimentaron el proceso de movilidad y cooperación.

Pero desde hace por lo menos quince años, empieza una reflexión sobre los alcances reales de la movilidad académica (y de las políticas de internacionalización asociadas), y queda claro que un porcentaje ampliamente mayoritario de los docentes y estudiantes no tiene acceso a las mismas.

De allí deriva la preocupación por llevar los efectos de la internacionalización a todos los integrantes de la comunidad universitaria, naciendo el concepto de “internacionalización integral”¹, esto es el “proceso intencionado de integración de la dimensión internacional, intercultural o global en los objetivos, funciones y provisiones de la educación superior”, al decir de Jane Knight².

En otras palabras, hoy no podemos concebir lo internacional solamente como una política para enviar y recibir alumnos y docentes al exterior, ni de promoción

1 El concepto de “internacionalización integral” es acuñado por John Hudzik (2012), quien la define como “el compromiso, confirmado por medio de la acción, para infundir perspectivas internacionales y comparativas a través de la enseñanza, la investigación y las misiones de servicio de la educación superior”.

2 Jane Knight (2008).

de actividades académicas y de investigación en el exterior, sino que resulta imprescindible pensar en impactos en la currícula, incluyendo una amplia gama de acciones que van desde las titulaciones múltiples a los cambios en las prácticas docentes, pasando por el tema de la política lingüística y de las modificaciones curriculares.

El proceso descrito en los párrafos anteriores, que ha tenido y tiene alcance mundial, se ha reflejado también en Argentina, aunque con alguna demora con respecto a los países centrales. Así el énfasis en la movilidad académica (que siempre existió, pero que se empezó a sistematizar a partir de la experiencia del Programa Intercampus - PCI, impulsado por el gobierno español en la década del 90 del siglo XX); la generación de redes interuniversitarias (por ejemplo, la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo, creada en 1991 y la Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales, en el ámbito del Consejo Interuniversitario Nacional hacia fines de los años 90); la progresiva creación de oficinas de relaciones internacionales en las universidades argentinas; y, sobre todo, la implementación desde el gobierno nacional de una activa política de promoción de la dimensión internacional mediante una multitud de herramientas) fueron poniendo el tema de lo internacional en la agenda institucional de las universidades argentinas.

2.- Cooperación versus competencia

Conviene aquí señalar que en todo el mundo las políticas de internacionalización universitaria están orientadas conforme a dos principios, no siempre complementarios y muchas veces decididamente opuestos.

Por un lado, tenemos la idea de internacionalización como cooperación, es decir la búsqueda de socios y la generación de sinergias entre instituciones, grupos de investigación e individuos, con vistas a una acción conjunta y superadora, cuyo resultado final es mucho más que la suma de sus integrantes. Predomina en estos casos una consideración de igualdad entre las partes intervinientes.

Por otro lado, la idea de la internacionalización como competencia, en la cual lo internacional es simplemente una extensión de políticas institucionales y nacionales por la captación de los talentos y recursos humanos y económicos. Este concepto de internacionalización basado en la competencia está también muy ligado a la idea de la educación como servicio (y no como un derecho) y a la “educación transnacional”, la cual se manifiesta en activas políticas de reclutamiento de estudiantes extranjeros. Estos casos, si no se manejan adecuadamente (en función de los intereses

de los países en desarrollo) tienen como resultado la fuga de cerebros y una transferencia de recursos humanos de la periferia al centro.

En general, las universidades públicas argentinas se inclinan por concebir la internacionalización como un espacio de cooperación, y orientan sus políticas en este sentido. Pero está claro que no se puede abordar la implementación de estas políticas desde la inocencia. Por el contrario, se debe contar con políticas claras y efectivas que consoliden un posicionamiento de cada institución y país a escala global, buscando la cooperación, pero preparada también a competir en el nuevo escenario global.

3. Herramientas para la internacionalización en universidades públicas argentinas

En Argentina las herramientas implementadas para la promoción de la internacionalización no escapan, naturalmente, a la oferta común en otras latitudes: programas implementados desde el gobierno nacional, desde gobiernos extranjeros, desde organismos internacionales y desde el sistema universitario.

No se pretende hacer aquí una enumeración exhaustiva de estos programas, pero si analizar brevemente algunos ejemplos de cada caso.

El Programa Intercampus (luego denominado Programa de Cooperación Interuniversitaria - PCI), con financiamiento de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), y co-coordinado por el Ministerio de Educación de Argentina, fue, en los años 90 del siglo XX una iniciativa que marcó profunda y positivamente a las universidades argentinas participantes. Por primera vez, las instituciones de educación superior tuvieron la oportunidad (y el desafío) de implementar un programa de movilidad para estudiantes y docentes, lo que generó un proceso de acercamiento con las universidades españolas que constituyó el inicio de una intensa cooperación proyectada al futuro.

Sin duda, las distintas versiones del Programa Erasmus, financiado con fondos europeos, constituyen un ejemplo de una política ambiciosa y sostenida en el tiempo de movilidad académica. Las universidades argentinas, en el marco del Programa Erasmus Mundus, iniciaron una importante experiencia de articulación con distintas universidades europeas, basadas en la movilidad de estudiantes y de docentes. Estas movildades ayudaron a generar una masa crítica de cooperación entre universidades argentinas y europeas que avanzaron luego sobre otras áreas de cooperación (programas académicos conjuntos, titulaciones múltiples, etc.). Esta

cooperación se vio también facilitada por otros programas con financiamiento europeo, como el Programa ALBAN y, sobre todo, el Programa ALFA³, en sus diferentes fases. Asimismo, la cooperación con universidades europeas en el campo específico de la investigación fue apoyada por los diferentes “programas marcos de ciencia, técnica e innovación”, con financiamiento de la Unión Europea.

El sistema universitario público argentino, representado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), también participa en algunas iniciativas que fortalecen las políticas de internacionalización. Por ejemplo, el Programa Jóvenes Intercambio México Argentina (JIMA) se origina en 2005 por el impulso de un grupo de universidades de ambos países, y termina siendo institucionalizado por el CIN y por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). El Programa JIMA, en sus más de diez años de funcionamiento, ha movilizó unos 700 alumnos de grado entre ambos países y con reconocimiento académico.

El CIN replicó este exitoso esquema en un convenio con la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), que dio origen al Programa de Movilidad Académica Colombia Argentina (MACA), operativo desde 2013 y que movilizó desde entonces a 500 estudiantes.

Asimismo, otra derivación del Programa JIMA ha sido el Programa de Movilidad de Académicos y Gestores México Argentina (MAGMA), por medio del cual las universidades participantes financian la movilidad de docentes y de personal de administración y servicios.

Estos tres programas significan un importante esfuerzo financiero para las universidades participantes, pues deben hacerse cargo de cubrir los costos de alojamiento y alimentación de los alumnos, docentes y gestores que reciben (y, si bien no es obligatorio, usualmente también se hacen cargo total o parcialmente de los costos de traslado de los alumnos, docentes y gestores que envían)⁴.

Estos programas constituyen ejemplos tanto de las posibilidades como de los límites de acción de las universidades y asociaciones de universidades latinoamericanas. Por un lado, demuestran el compromiso concreto de las universidades para

3 Si bien las experiencias de Proyectos ALFA son muchas y valiosas, es de particular importancia resaltar la experiencia del Proyecto Tuning América Latina, un esfuerzo de articulación académica del espacio latinoamericano de educación superior.

4 En los últimos tres años, el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI), dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), ha cubierto los costos relativos a seguros médicos de los alumnos argentinos que viajan a México o Colombia. Asimismo, la SPU ha financiado parcialmente la realización de las reuniones de coordinación de ambos programas.

con el tema de la movilidad académica internacional y de cómo esta genera efectos multiplicadores que van mucho más allá de la mera experiencia individual de inmersión en otra cultura. Pero también se patentizan las limitaciones. Por ejemplo, la demora en avanzar en convenios similares con otros países (se siente la necesidad programas afines con Brasil y Chile, por lo menos) o en la articulación de los programas existentes en un programa marco general⁵.

Pero debe enfatizarse que estas falencias están directamente ligadas a las dificultades que hasta ahora han experimentado los intentos de conformar un auténtico espacio latinoamericano de educación superior. Sin dudas, mientras no exista tal espacio, será muy difícil avanzar en la implementación de programas internacionales de verdadero alcance regional.

Recientemente el CIN puso en marcha dos convenios de cooperación orientados a facilitar la formación de doctores. Uno fue firmado con el consorcio francés Université Sorbonne Paris Cité (USPC) y el otro con el Centro Universitario Italiano en Argentina (CUIA). Ambas iniciativas funcionan sobre la base de convocatorias periódicas y su financiamiento es a través del propio CIN y de las instituciones socias en cada caso.

Otro ejemplo generado en el ámbito del CIN es la creación de la Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales (RedCIUN), surgida inicialmente por iniciativa de los responsables de las oficinas de relaciones internacionales de algunas universidades y luego oficializada como parte del CIN⁶. RedCIUN ha significado una importante herramienta para el intercambio de información y buenas prácticas entre las universidades que la integran.

Sin embargo, entre las herramientas que disponen las universidades argentinas para promover la internacionalización, las de mayor impacto académico y presupuestario son, sin lugar a dudas, todas las generadas por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) dependiente del Ministerio de Educación de la Nación en los últimos quince años.

5 El Programa JIMA fue coordinado en su parte argentina en su fase inicial (y por espacio de once años) por la Universidad Nacional del Litoral. De modo similar, el Programa MACA fue coordinado entre 2013 y 2016 por la Universidad Nacional de Quilmes y el Programa MAGMA fue coordinado inicialmente por las Universidades Nacionales de Entre Ríos y Luján y posteriormente (y hasta 2016) por la Universidad de Buenos Aires. Desde 2016 los tres programas son coordinados directamente por el CIN.

6 También la estructura del CIN reflejó el creciente peso de lo internacional en el sistema universitario argentino: inicialmente, todo lo internacional dependía de la "Comisión de Relaciones", pero a partir de la última reforma del Estatuto, se creó la "Comisión de Relaciones Internacionales", con un Rector como Presidente y otro como Vice. En la actualidad, RedCIUN depende orgánicamente de la Comisión de Relaciones Internacionales.

Para empezar, se crearon dos programas, el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) y el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA), cada uno de los cuales implementó distintas iniciativas, que se sostuvieron a lo largo del tiempo. El PIESCI trabajó, sobre todo, en la cooperación académica con Francia, con Alemania y en el ámbito del MERCOSUR. El PPUA apoyó el funcionamiento de redes universitarias internacionales, la realización de misiones universitarias al exterior y la participación en ferias internacionales.

La cooperación con Francia se ha venido concretando sobre la base de una modalidad basada en el apoyo económico para el funcionamiento de consorcios disciplinares de universidades francesas y argentinas, que incluye acciones de movilidad de estudiantes y (en menor medida) de docentes. Todas las actividades son financiadas conjuntamente por ambos gobiernos. Los dos programas, ARFITEC (orientado a las ingenierías y a la tecnología) y ARFAGRI (orientado a las ciencias agronómicas y veterinarias y a los alimentos) han demostrado tener un impacto multiplicador⁷. Nuevamente se verifica que este tipo de programas, adecuadamente articulados al interior de cada institución generan sinergias múltiples y externalidades positivas, como, por ejemplo, la promoción del estudio de lengua francesa y española; la posibilidad de desarrollar titulaciones múltiples; e incluso son el germen de investigaciones conjuntas.

El Centro Universitario Argentino Alemán (CUAA) es otra iniciativa de impacto alto, con su política de cooperación en el área de las ingenierías y en la promoción de titulaciones múltiples. Las actividades del CUAA son también financiadas por ambos países.

La cooperación con Brasil, presenta más claroscuros. El PIESCI ha promovido con fuerza programas de articulación entre posgrados de ambos países, apoyando la movilidad de docentes de posgrado. Y, de modo similar, se han promovido estudios en el ámbito del MERCOSUR. Los impactos también han sido positivos, pero en los últimos años la contraparte brasilera parece haber relativizado el interés en sostener estos programas.

Otros dos programas con financiamiento del gobierno nacional y con alto impacto son los Programas de Movilidad Docente a Madrid y a París, que facilita la concreción de estancias en dichas ciudades por docentes e investigadores.

Todos estos programas financiados desde la SPU continúan luego del cambio de gobierno de diciembre de 2015, lo cual resulta auspicioso. Sin embargo, se observan

⁷ Está prevista la puesta en marcha en 2017 de un tercer programa, denominado INNOVART y centrado en el arte y la innovación.

algunas limitaciones presupuestarias que están afectando el normal desarrollo de las iniciativas.

Para completar la oferta de herramientas disponibles, hay que mirar hacia las universidades y redes de universidades. Por un lado, muchas instituciones de educación superior han definido programas propios que promueven la internacionalización y, además, aportan recursos presupuestarios, ya sea para la implementación de sus propios programas o bien como fondos de contraparte para otras iniciativas. En general, los programas de las universidades están fundamentalmente orientados a regular el proceso de selección de docentes y estudiantes que intervienen en los distintos programas de movilidad (o en la componente de movilidad académica de programas más amplios)⁸.

En lo que a redes universitarias se refiere, el accionar de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) es un ejemplo paradigmático de oferta de programas internacionales, incluyendo movilidad de estudiantes de grado y posgrado, de docentes y de investigadores. Dado que AUGM tiene por vocación mantener un tamaño de escala relativamente reducida, sería esperable la réplica de esta experiencia en otras redes regionales.

Existen otros ejemplos de redes universitarias internacionales, como la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), que agrupa a instituciones latinoamericanas y cuenta con un programa de movilidad estudiantil, el PAME; el Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino (CINDA), que agrupa universidades latinoamericanas, españolas e italianas e implementa acciones internacionales tendientes a promover políticas de mejoramiento de la calidad y también programas de movilidad; y el Consejo de Rectores de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica (CRISCOS), que está constituido por universidades de Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay y Perú, y también cuenta con sendos programas de movilidad estudiantil y docentes. Existen muchos otros ejemplos de redes, algunas surgidas de la experiencia de programas internacionales, como es la red TELESCOPI (que promueve el intercambio de buenas prácticas en el campo de la planificación estratégica de instituciones de educación superior), derivada de un Programa ALFA.

Dentro de las redes, debemos mencionar al Consorcio ELSE, que agrupa a unas treinta universidades argentinas y promociona un sistema de certificación de español para extranjeros, el Certificado de Español Lengua y Uso (CELU). El CELU constituye una importante herramienta de política lingüística argentina y debe ser fortalecido.

⁸ La Universidad Nacional del Litoral ha implementado un interesante programa interno que promueve la implementación de iniciativas tendientes a la "internacionalización integral".

Otra iniciativa que implementó el gobierno nacional desde hace unos diez años es apoyar la participación de las universidades argentinas (públicas y privadas) en distintas ferias y eventos internacionales vinculados a la educación superior. Así, se ha sostenido la presencia nacional, por lo general con un stand propio en la conferencia anual y exposición de NAFSA, EAIE y FAUBAI y en ferias internacionales del libro en Guadalajara y Frankfurt (en estas dos últimas las universidades con una fuerte política editorial han participado asiduamente). Esta presencia continua fortalece, por un lado, la presencia internacional del sistema de educación superior argentino, mientras que por el otro incrementa la visibilidad de las universidades, individualmente y como sistema.

4. Estrategias de internacionalización en universidades públicas argentinas

En el punto anterior hemos revisado someramente las herramientas existentes, destacando especialmente el rol que han cumplido las generadas desde el gobierno nacional en los últimos años, pero también los esfuerzos realizados por las propias universidades y las redes nacionales e internacionales integradas por instituciones de educación superior.

Ahora bien, ¿qué hacen las universidades públicas argentinas con estas herramientas con las que cuentan a disposición?

La experiencia empírica nos muestra que en general se hace un uso intensivo de las mismas. Sin embargo, existe una gran heterogeneidad en el nivel de aprovechamiento. Algunas universidades participan con relativo éxito en todas las convocatorias de los programas ofrecidos, otras participan en unas pocas. Inclusive, algunas convocatorias no reciben la respuesta esperada, lo cual genera que las universidades más poderosas (en términos de capacidades instaladas para elaborar e implementar proyectos y propuestas) terminan beneficiándose.

El tema de las capacidades es un asunto no menor. Los requisitos para desarrollar estas capacidades son varios:

- En primer lugar, una real priorización de lo internacional al interior de la institución. Esto se manifiesta principalmente en el convencimiento real de las autoridades, incluyendo una efectiva asignación presupuestaria, y la incorporación del tema en la misión y visión institucional.

- En segundo lugar, la existencia de una oficina específica que lleve adelante las políticas de internacionalización, contando con los recursos humanos capacitados y suficientes. De no menor importancia es la “proximidad” que esta oficina tenga con el mecanismo de toma de decisiones institucionales. A mayor “cercanía”, mayor y mejor será la capacidad de respuesta frente a las oportunidades internacionales que se presenten.
- En tercer lugar, el rol del cuerpo de docentes e investigadores es central. Son estos los actores fundamentales e insustituibles de toda política de internacionalización. Cuanto más sensibilizados e interesados por la perspectiva internacional se encuentren, mayores serán las posibilidades de interacción.
- La oferta académica de la institución es también determinante. Cuanto más amplia es, son mayores las posibilidades. Pero también el caso de ofertas menos amplias, pero altamente especializadas permiten buenas posibilidades de articulación internacional.
- Finalmente, es necesaria una aceptada y colaborativa relación entre la oficina de internacionalización y el cuerpo docente que permita una interacción de ida y vuelta, de modo de aprovechar exhaustivamente todas las oportunidades. Pero también para captar y desarrollar las oportunidades que acercan los docentes e investigadores, en beneficio de toda la institución.

En la medida que las universidades cumplen en mayor grado con los cinco puntos antes señalados, mayor será la “capacidad de absorción institucional” de las herramientas de internacionalización. Y con ello, mayor el éxito en la tarea.

Si la universidad conoce las herramientas y cuenta con la estructura básica para aplicarlas, necesitará también de un plan estratégico de internacionalización, que deberá estar articulado con el plan estratégico institucional.

Este plan deberá definir objetivos y metas, priorizando disciplinas y áreas geográficas con las cuales se trabajará. Pero, por sobre todas las cosas, deberá definir una política de aproximación a lo internacional.

Esta política podrá ser, inicialmente, muy orientada a la movilidad académica. Como hemos señalado reiteradamente en párrafos anteriores, la movilidad, bien utilizada, tiene un efecto multiplicador.

Pero la política de internacionalización no puede ni debe circunscribirse eternamente a la movilidad. Como ya se señaló, por más exitosa que sea una política en

este sentido, sólo una minoría podrá beneficiarse directamente de ella. Pero, además, no hay que olvidar que el objetivo final de la internacionalización no es movilizar personas sino incorporar la dimensión internacional e intercultural en la preparación y dictado de los diferentes programas de estudios⁹.

Por ello, una política de internacionalización realmente efectiva deberá incorporar la internacionalización curricular, la promoción de titulaciones múltiples en grado y posgrado, la internacionalización de los posgrados, la posibilidad de cursar asignaturas en otros idiomas y la generación en el campus de distintas iniciativas que pongan en contacto a la comunidad universitaria con la dimensión internacional.

5. Una estrategia propia

¿Cuál debe ser la política de internacionalización de una universidad pública latinoamericana o argentina? ¿Se trata de copiar las estrategias de otras latitudes o más bien de buscar caminos propios?

Un camino (no transitado por las universidades públicas argentinas) pregona una solución sencilla y contundente: ser lo más parecido posible a instituciones de educación superior anglosajonas.

Otro camino propugna la definición de un “modo latinoamericano” de gestionar lo académico y pone el acento en recuperar las raíces de lo regional, contraponiéndolo, en ocasiones en exceso, a lo global.

La estrategia debería pasar por una situación intermedia. Como señala Carlos Alberto Vigil Taquechel, “en tiempos de globalización, resulta vital consolidar un sello propio que te distinga del resto de las instituciones y ese punto de diferenciación muchas veces puede encontrarse en como las universidades gestionan el desarrollo de sus servicios universitarios en armonía con las condiciones de la localidad”¹⁰.

Es decir, la mejor manera de relacionarse con lo global es a partir de fortalecer la pertenencia local o nacional.

Es importante tener en cuenta que una característica propia de las universidades latinoamericanas es la fuerte impronta social su misión institucional. Esto debería constituir un activo en su política de internacionalización. Por supuesto, sin olvidar la necesidad imperativa de cumplir con los estándares de calidad educativa.

9 Betty Leask (2009)

10 Carlos Alberto Vigil Taquechel (2016).

Por ello, las universidades latinoamericanas deberían articular eficazmente la interface local/global, identificando nichos que aseguren posibilidades de relacionamiento internacional que favorezcan la inclusividad local y la capacidad de intervención global¹¹.

En síntesis, los condicionamientos locales y nacionales deberían obligarnos a buscar enfoques propios, sin olvidar que en el concepto mismo de lo internacional está la idea de diversidad y variedad. Es decir, no se trata de ser mejor, sino distinto.

Bibliografía

- Álvarez, B** (2009). Movilidad, intercambio y reconocimiento académico en educación superior. Madrid, España: UNED.
- CINDA** (2005). Movilidad Estudiantil Universitaria. Santiago de Chile, Chile: CINDA.
- De Wit, H (editor)** (2013). An introduction to Higher Education Internationalization. Milan, Italy: Vita e Pensiero.
- Hudzik, J** (2012). Leading Comprehensive Internationalization: Strategy and Tactics for Action. Washington, USA: NAFSA.
- Knight, J** (2008). Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. Rotterdam, Holanda: Sense Publishers.
- Leask, B** (2009). *Using formal and informal curricula to improve interaction between home and international students*, "Journal of Studies in International Education", vol.13, n. 2, pp. 205-221.
- Mestenhauser, J** (2011). Reflections on the Past, Present, and Future of Internationalizing Higher Education. Minneapolis, USA: University of Minnesota.
- Rinesi, E** (2013). Ahora es cuando. Internacionalización e integración regional universitaria en América Latina. Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- RUNCOB** (2014). Desde el sur: miradas sobre la internacionalización. Lanús, Argentina, Universidad Nacional de Lanús.
- Theiler, J** (compilador) (2009). Programas de Movilidad Internacional. Su organización y las buenas prácticas para su gestión y administración. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del litoral.

11 Ídem.

Vigil Taquechel, C (2016). El camino empedrado de la excelencia. El falso abismo. En <http://cavtaquechel.blogspot.com.ar/2016/09/el-falso-abismo.html>

Internacionalización y lengua francesa en la Universidad Nacional del Litoral: desafíos, motivaciones y compromisos

VIVIANA GRACIELA BASANO

SILVIA BEATRIZ ZENARRUZA DE CLÉMENT

vivianabasano@gmail.com / szenarruzaclement@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

“Le drame de nos institutions d'enseignement et celles du vaste monde en général est d'instruire, mais de ne pas éduquer. Aucun individu n'est formé pour devenir un citoyen universel, sinon les problèmes contemporains s'effaceraient d'eux-mêmes.”
Le prisonnier de Saint Jean d'Acre, éditeur Etre et connaître. - André Brugiroux

La internacionalización de los estudios superiores se inscribe en un movimiento global que tiende a la cooperación inter-universitaria internacional y regional y a la movilidad de los actores.

Si es cierto que las universidades siempre han poseído una dimensión internacional, la enseñanza superior, sin embargo, ha cambiado radicalmente a lo largo de los siglos para llegar a las formas, dimensiones y enfoques que conocemos en estos momentos. Lo que designamos hoy con el término “internacionalización de la educación superior” es un fenómeno que apareció en el curso de los últimos veinticinco años, con sus raíces en varias manifestaciones de una orientación internacional acrecentada durante los siglos precedentes, en particular durante el período que va desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta el fin de la Guerra Fría (de Wit, Hunter, 2015). Se trata entonces de obrar en vista de la movilidad de estudiantes, profesores y científicos, de la cooperación en materia de investigación, de la transferencia de conocimientos y del refuerzo de las capacidades por la experiencia, la internacionalización del curriculum y de los resultados de los aprendizajes, entre otras acciones.

La enseñanza y el aprendizaje de la lengua francesa, así como su cultura están anclados históricamente desde los albores de la conformación de nuestra nacionalidad. Los lazos entre Francia y Argentina reposan sobre esta “consanguinidad del

espíritu” a la que hace alusión el autor de *En busca del tiempo perdido*. La huella de la cultura francesa en Argentina no es tributaria de la historia política, colonial ni económica, sino de una elección natural del pueblo argentino. En nuestra ciudad y región en particular, esas huellas están siendo rescatadas y la lengua francesa adquiere una nueva dimensión en virtud de la cooperación internacional con Francia que se ha expandido en los últimos años.

En diferentes proyectos de investigación llevados a cabo por el Centro de Estudios Comparados de la Facultad de Humanidades y Ciencias sobre la densidad histórica de las matrices culturales, sociales e intelectuales italianas y francesas en esta región se mostró un área de abordaje altamente productiva y pasible de ser capitalizada a partir de la generación de nuevos recorridos de indagación y de interacción interdisciplinaria e interinstitucional. Investigaciones que siguen su curso con nuevos proyectos.

Por otra parte, no debemos descuidar la defensa del plurilingüismo y de la diversidad desde un lugar casi nunca transitado por los especialistas: desde la perspectiva de las cátedras de francés en la Universidad Nacional del Litoral.

La cooperación internacional

En la Argentina

Las relaciones científico tecnológicas franco-argentinas están pasando por un excelente momento. La página del Servicio de Cooperación de la Embajada de Francia en Argentina da cuenta de múltiples acciones bilaterales de cooperación.

En relación a la cooperación científico-tecnológica, se proponen numerosos programas que alientan la investigación conjunta, la movilidad de investigadores y de estudiantes de grado y de posgrado, creación de laboratorios internacionales con la asociación de organismos franceses y argentinos.

En cuanto a la cooperación universitaria existen múltiples acuerdos bilaterales y el desarrollo de cuantiosos proyectos de investigación; la creación de centros franco-argentinos, la movilidad de estudiantes y docentes (Becas Saint-Exupéry, Campus France), el desarrollo de programas específicos en ciertas disciplinas profesionalizantes (programa ARFITEC –ingenieros–, Programa PREFALC –microbiología, turismo, medio ambiente–, La Condamine –derecho, economía, gestión–).

La cooperación lingüística se desarrolla a través de programas bilaterales de asistentes de idioma, del apoyo a la formación continua de los docentes de Francés

Lengua Extranjera, del programa de becas para estudiantes avanzados de todas las disciplinas y para profesores (categoría Perfeccionamiento o Formador de formadores), e incluso fomenta programas de apoyo a las iniciativas de las autoridades locales en lo que concierne a la utilización de TICs. (Educ.ar), la implantación de establecimientos francófonos (Lycée Jean Mermoz y Collège Franco-Argentino Martínez), y la revalorización de la red de Alianzas Francesas.

Por su parte, la cooperación técnica y tecnológica se centraliza en ejes prioritarios para ambos países, tales como el medio ambiente mundial y la biodiversidad; la justicia, la salud, la gobernanza y la cooperación descentralizada.

En Santa Fe

Desde 2012 las ciudades de Santa Fe y de Poitiers mantienen estrechas relaciones gracias al apoyo de la Embajada de Francia en Argentina en el marco de un acuerdo de Cooperación cultural, científica y técnica firmado entre nuestro país y Francia el 3 de octubre de 1964 y aún vigente.

El trabajo realizado por grupos técnicos ha dado lugar a la presentación de un proyecto de asistencia técnica entre los gobiernos de las dos ciudades con el fin de establecer estrechos lazos y contribuir al surgimiento de empresas pequeñas y medianas y de laboratorios de investigación en la universidad. Se trata de un Proyecto de Cooperación Descentralizada de Desarrollo Biotecnológico.

Santa Fe está también a la cabeza de uno de los principales proyectos de cooperación francesa en Argentina, firmado con el Fondo Francés por el Medio ambiente Mundial (FFEM)¹. Se trata del programa “Reserva natural urbana y gestión de riesgos climáticos” para crear la primera Reserva Natural Urbana (RNU) municipal. Este acuerdo ejemplar, de una duración de cuatro años, tiene por objeto favorecer el desarrollo sustentable de la ciudad de Santa Fe, al tiempo que aumenta su capacidad de resiliencia frente a los cambios climáticos.

Con ese fin, la ciudad ha recibido dos visitas de Embajadores franceses, una el 9 de abril de 2015² y otra el 20 de febrero de 2017³ para materializar la iniciativa que representa un presupuesto de tres millones de euros (de los cuales uno es cofinanciado por el FFEM).

1 <http://www.ffem.fr/site/ffem/> (Consultado el 27/09/2016)

2 <http://www.embafrancia-argentina.org/Firma-del-convenio-Reserva-Natural> (Consultado el 27/09/2016)

3 <http://santafeciudad.gov.ar/blogs/reserva/2017/02/20/el-intendente-y-el-embajador-de-francia-recorrieron-la-reserva/> (Consultado el 30/03/2017)

Siempre en el marco de estos acuerdos, se ha previsto también la cooperación y el intercambio de experiencias con la ciudad francesa de Rennes.

En 2015 Santa Fe y Poitiers han presentado un nuevo proyecto en ocasión de la convocatoria promovida por el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la Argentina y el Ministerio de Asuntos Extranjeros de Francia. Se trata de la realización de un inventario del patrimonio arquitectónico local de inspiración francesa, con el fin de protegerlo y de valorizarlo. Es así que se propone un intercambio de prácticas de excelencia y la transferencia de competencias y conocimientos entre, por un lado, el gran Poitiers, su Universidad, la FFB (Fédération Française du Bâtiment) y el Centre de formation des apprentis de la Vienne (Centro de aprendices del departamento de la Vienne), y por otro lado, la ciudad de Santa Fe, la Cámara Argentina de la Construcción, la UNL y el Colegio de Arquitectos. El proyecto comprende la formación de artesanos de Santa Fe y la selección de uno de los edificios repertoriados para restaurarlo.

Luego de la visita del presidente Hollande a Argentina en febrero de 2016, circunstancia en la que se han reafirmado los lazos estrechos entre los dos países, Santa Fe ha postulado para ser la sede del tercer encuentro de cooperación descentralizada franco-argentina.

Movilidad Académica en la Universidad Nacional del Litoral

Con respecto a la movilidad académica en UNL, nada mejor que referirnos a lo que su página postula:

“La interacción y la convivencia entre alumnos y docentes de distintas universidades y países no sólo hacen posible un intercambio académico y cultural, sino que estimula la participación de las nuevas generaciones en la búsqueda de soluciones interculturales para las problemáticas de la sociedad contemporánea.”⁴

Con esa concepción, la UNL sostiene una política de intercambio académico internacional gracias a la cual gran número de estudiantes y docentes viaja cada año con destino a universidades del mundo. A su vez, la UNL recibe a alumnos y profesores internacionales que eligen estudiar, enseñar e investigar en Argentina, po-

⁴ http://www.unl.edu.ar/categorias/view/movilidad#.WN0VtWmg_IU

(Consultado el 30/03/2017)

niendo a su disposición una importante estructura de recursos materiales y servicios para darles alojamiento y acompañar su experiencia.

El francés como lengua para la internacionalización

La Universidad Nacional del Litoral juega un papel de primer orden en el marco de los acuerdos de cooperación con Francia que se llevan a cabo en la ciudad y en la región, implicando a sus graduados y a sus científicos aportando el *savoir-faire* en las distintas disciplinas que los acuerdos de cooperación con Francia requieren. De esto también da cuenta la página dedicada a la internacionalización de los estudios:

“Con el convencimiento de que el conocimiento trasciende las fronteras geográficas y asume un carácter universal, hoy la UNL está orientada a internacionalizar su accionar. Por ello, integra plenamente asociaciones y grupos de universidades, promueve la movilidad y el intercambio de docentes y estudiantes, participa en foros internacionales y desarrolla iniciativas de cooperación con instituciones de reconocido prestigio. En este contexto, desarrolló una infraestructura y una amplia oferta de servicios para la atención de los visitantes extranjeros”.⁵

Así, múltiples son los acuerdos que UNL mantiene con unidades académicas de distintas regiones de Francia. La Facultad de Humanidades y Ciencias, por ejemplo, posee un Convenio de Cooperación con la Universidad Blaise Pascal de la ciudad de Clermont-Ferrand en Francia. El mismo, renovado en 2013, rige para todas las áreas comunes de ambas universidades. Similar Acuerdo existe con la Universidad de Poitiers, renovado en 2011.

A título informativo y no exhaustivo citamos algunos de los acuerdos de cooperación con universidades francesas extraídos de la página web de la UNL.

Carreras de doble titulación

En los últimos años la Universidad ha firmado convenios de doble título con instituciones de Alemania, Brasil, Francia e Italia. A través de los acuerdos la UNL garantiza la materialización de la movilidad estudiantil y docente (entrante y salien-

⁵ http://www.unl.edu.ar/categories/view/internacional#.WN0SN2mg_IU
(Consultado el 30/03/2017)

te) así como la posterior obtención del doble diploma. Asimismo, amplía sus relaciones de cooperación cultural, científica, técnica y de formación.

En Francia particularmente se pueden cursar las siguientes Carreras de grado:

- **École Nationale Supérieure d'Arts et Métiers (Arts et Métiers ParisTech):** Entre las carreras de Ingeniería del Centre d'Enseignement et de Recherche de Bordeaux de Arts et Métiers ParisTech y de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ingeniería Química (FIQ) de la UNL.

- **École Nationale des Ponts et Chaussées (École des Ponts ParisTech):** Entre las carreras de Ingénieur de l'École des Ponts ParisTech y de Ingeniería en Recursos Hídricos o Ingeniería Ambiental de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) de la UNL.

- **École Nationale du Génie de l'Eau et de l'Environnement de Strasbourg:** Entre las carreras de Ingénieur diplômé de l'ENGEES y de Ingeniería en Recursos Hídricos de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) de la UNL.

- **École Nationale Supérieure de Chimie de Paris (Chimie ParisTech):** Para obtener el título de Ingeniero de la Chimie ParisTech y de Ingeniero Químico de la Facultad de Ingeniería Química (FIQ) de la UNL.

Y la siguiente Carrera de posgrado:

- **Université de Limoges:** Maestría en Derecho ambiental, ordenamiento territorial y derecho urbanístico, entre la Facultad de Derecho y Ciencias Económicas de Limoges y la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS) de la UNL.

Presencia de la Lengua Francesa en la Universidad Nacional del Litoral

El número de alumnos que estudian francés en las diferentes unidades académicas de UNL se ha incrementado en los últimos cinco años, sobre todo en la Facultad de Humanidades y Ciencias, en Biotecnología y en Ingeniería Química.

La asignatura tiene diferentes estatus: como lengua a acreditar, electiva u optativa dependiendo de la Carrera o Facultad.

En FHUC la mayoría de los estudiantes deben acreditar el Ciclo Inicial de un idioma extranjero, cualquiera de los ofrecidos por la UNL. Este es el caso para los Profesorados de Geografía, Letras, Matemática, Historia y Biología y las Licenciaturas en Geografía, Letras, Biodiversidad e Historia.

En el caso de las Licenciaturas en Ciencia Política y en Sociología, los estudiantes deben acreditar dos idiomas. Inglés es obligatorio en el primer ciclo de estas carreras y en el segundo ciclo, los estudiantes pueden elegir cualquier idioma que se ofrezca en la universidad en el caso de la Licenciatura en Ciencia Política, o entre francés y alemán en el caso de la Licenciatura en Sociología.

En el Profesorado de Filosofía y en la Licenciatura en Filosofía, los idiomas no se acreditan, sino que se consideran asignaturas dentro de los planes de estudio. En ambas carreras, los estudiantes deben cumplimentar Nivel de idioma moderno I y II, contando con la posibilidad de elegir el idioma que prefieran.

En lo que respecta al Instituto Superior de Música, Idioma Extranjero es requisito de acreditación para la Tecnicatura en Composición con Medios Electroacústicos y para el Profesorado y la Licenciatura en Música con orientación en flauta, guitarra, percusión, piano, saxo, violín, violonchelo, clarinete, composición y dirección orquestal. Los estudiantes de estas carreras pueden optar por alguno de los idiomas que componen la oferta académica de la universidad. En el caso del Profesorado y de la Licenciatura con orientación en canto y dirección coral, los estudiantes pueden optar entre alemán, italiano y francés; es decir, que el idioma inglés no forma parte de la oferta curricular en estas carreras. Para la Licenciatura en Sonorización y Grabación, Inglés no es requisito de acreditación sino dos asignaturas del plan de estudio: Inglés I e Inglés II.

En la Facultad de Ingeniería Química el francés está ofrecido desde hace más de veinte años (por acuerdos celebrados en 1993 entre esa facultad y la Embajada de Francia) pero no tiene estatus institucional. La profesora está al frente de esa cátedra con seis horas asignadas, cuatro para principiantes y dos para ciclo intermedio.

En la Facultad de Bioquímica, la lengua francesa se enseña en dos niveles cuatrimestrales y posee el estatus de optativa ofreciéndose a todas las carreras: Bioquímica, Licenciatura en Biotecnología, Licenciatura en Nutrición, Licenciatura en Saneamiento Ambiental, Licenciatura en Higiene y Seguridad en el Trabajo, Licenciatura en Administración de la Salud, Licenciatura en Terapia Ocupacional.

En el Centro de Idiomas, el francés se enseña en seis niveles cuatrimestrales, los que una vez aprobados, permiten acreditar el idioma en las distintas unidades académicas.

Acciones en curso: dominio de la lengua francesa

La concretización y mejor aprovechamiento de las políticas de internacionalización se ven enfrentadas a un obstáculo: el manejo de las lenguas extranjeras por parte de los estudiantes ya que el flujo de estudiantes de Francia hacia Argentina es

asimétrico pues para acceder a las becas y programas bilaterales se necesita un nivel de lengua francesa que pocos de los estudiantes de UNL alcanzan en sus cursos de grado. De manera que, con el tiempo los acuerdos ya mencionados caen o se concretan en un solo sentido: recibimos estudiantes extranjeros, pero no podemos enviar los nuestros en la misma proporción. Los convenios corren el riesgo de funcionar en un sentido unívoco.

Esto ocurre con la lengua francesa, pero no tenemos datos precisos de otras lenguas.

¿Cuáles son entonces nuestros desafíos? Quisiéramos ampliar el número de estudiantes susceptibles de acceder a los intercambios. Para lograrlo, deben profundizar sus recorridos en lengua francesa y sobre todo, pasar las instancias de exámenes que les otorgan certificaciones internacionales. El nivel deseado para asistir como estudiante a una universidad francesa es el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (alrededor de 600 horas de aprendizaje de la lengua). Pero pocos son aquellos que alcanzan el nivel precedente B1 (alrededor de 400 horas de aprendizaje).

Nuestra tarea será entonces lograr sensibilizarlos para que comprendan que deben ir más allá de los niveles ofrecidos hasta el día de hoy en las distintas unidades académicas de UNL- Nivel B1 para la comprensión del escrito, nivel A2 (alrededor de 200 horas de aprendizaje) para las otras competencias: comprensión del oral, producción oral y escrita).

Esta competencia lingüística debe realizarse en el marco del desarrollo de una competencia intercultural, que, al decir de Pasquale (2015:90) “eduque, sin falsas ilusiones, en la comprensión de sí mismo y de los otros”.

Es necesario reflexionar y hacer reflexionar a nuestros estudiantes sobre los lazos de interacciones que conformaron la movilidad entre culturas, lenguas y comunidades como elementos esenciales de procesos migratorios y de contacto. Es decir que la reflexión reclama una revisión permanente del pasado y de las formas en que perduran esos lazos. El hecho de recuperar, analizar y trabajar esas huellas es también una forma de capitalizar los estudios en lenguas extranjeras.

Bibliografía

Brugiroux A. (2015) Le prisonnier de Saint Jean d’Acre, editeur Être et connaître in *El francés en los procesos de internacionalización de la enseñanza superior* Capítulo 4 in

“El francés en la Enseñanza Superior: una mirada desde la SAPFESU” 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editores Asociados.

Dorronzoro, M.I. y Pasquale, R. (1996). Documento: “Las Lenguas Extranjeras en la Universidad”, en Revista de la SAPFESU, Número Especial, junio-noviembre 1996, pp. 160-162.

Hans de Wit et al. (2015) “Comprendre l’Internationalisation de l’Enseignement Supérieur dans le Contexte Européen” in *Direction Générale des Politiques Internes Département thématique B: Politiques Structurelles et de Cohésion. Culture et Education. L’internationalisation de l’Enseignement Supérieur. Etude*. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_FR.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_FR.pdf) (Consultado el 27/09/2016)

Knight, J. (2003) «Updated Internationalisation Definition » in International Higher Education, Boston College, n° 33, pp. 2-3.

_____ (2005) “Modèle d’internationalisation ou comment faire face aux réalités et enjeux nouveaux” in *L’enseignement Supérieur en Amérique Latine. La Dimension internationale*. Chapitre 1. Banque Mondiale. Éditions OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Higher_Ed_in_LAC_Intnal_Dimension_FR.pdf (Consultado el 27/09/2016)

Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español [archivo PDF] Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (Consultado diciembre 2016)

Pasquale, R. (2012). “La investigación en didáctica de las lenguas extranjeras: desarrollos y zonas de vacancia”, en Gastaldi, M et. al., II Jornadas Internacionales de Lenguas Extranjeras: lenguas extranjeras, 1a ed. Santa Fe: Ediciones UNL.

_____ (2015) “El francés en los procesos de internacionalización de la enseñanza superior” Capítulo 4 in Pasquale, R.; Luchetti, F.; Quadrona, D. *El francés en la Enseñanza Superior: una mirada desde la SAPFESU* 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editores Asociados.

Eje 10 - Extensión universitaria

Se presentaron 46 trabajos de los cuales 35 fueron aceptados para su presentación en el Congreso. Muchas de las ponencias desarrollaban casos de proyectos que se habían realizado pero la selección versó sobre las pretensiones del congreso que era discutir sobre cuestiones teóricas de la extensión.

De esos 35 trabajos seleccionados, 32 presentaron el extenso y 29 participaron, es decir que hubo una alta concreción de presentaciones durante el Congreso. Con respecto a la organización, y dada la cantidad de trabajos para su exposición, se programaron cinco mesas: La relación de la cultura con extensión, La función de los programas de extensión, La incorporación curricular y dos mesas destinadas a la reflexión y discusión teórico-conceptual de la extensión.

La Reforma Universitaria del 18 no fue ajena a los intereses del eje, desarrollando un panel destinado al repaso de los aportes teóricos de la Reforma sobre extensión. Muchos de los trabajos abordan la significación y resignificación de la extensión en la reforma y el reconocimiento de estos 100 años de historia, la vigencia y actualización de los principios fundamentales; la extensión en términos de democratización, de apropiación social y de su participación como parte insoluble de los principios reformistas.

Se trabajó con la modalidad de los conversatorios, ya que había aproximadamente seis ponencias por mesa; cinco de estas sesiones se realizaron sin superposición horaria, lo que favoreció la participación de los asistentes, y se tradujo en riqueza de las discusiones. En las exposiciones participaron estudiantes con propuestas acerca de la incorporación curricular de la extensión y el aporte de reflexiones teóricas.

Las actividades del eje fueron también el marco propicio para la presentación de la revista académica de extensión de la UNL + E (N° 6), donde la temática fue la incorporación curricular de la extensión. La presentación contó con la participación de una especialista en la temática, la Dra. Alicia Camilloni. La revista sintetiza 30 artículos teóricos, conceptuales, políticos, e instrumentos de gestión, y referidos a la incorporación curricular de la extensión. La revista cuenta con una versión digital y otra en papel. En virtud de la amplia respuesta a la convocatoria se realizó una selección para la versión en papel y los 174 trabajos de Latinoamérica y la región presentados y aceptados para la publicación se incorporaron a la versión digital. La revista está indexada e incorporada a varias plataformas Iberoamericanas, latinoamericanas, y argentinas.

En los paneles se plateó la necesidad de profundizar las líneas de investigación en torno a la extensión; indagando los supuestos teóricos que hoy subyacen en la extensión universitaria, y en los objetivos que se persiguen. El U17 formalizó en sus presentaciones el registro de los objetivos más importantes de la agenda de las universidades en materia de extensión y políticas de extensión. Se sintetizaron así aspectos centrales de la construcción y consolidación de la universidad reformista, proyectada hacia el futuro. Temas que, no obstante los avances en cada uno de ellos, implican la necesidad de profundizar la investigación, en trabajos concretos y en publicaciones.

Se generó un ambicioso debate con respecto al reconocimiento, la incorporación y la institucionalización académica de la extensión; un tema de extendido y creciente interés en todas las universidades, que plantea una agenda común de trabajo. En el congreso se trabajó sobre la integralidad de las funciones sustantivas, la integración de la docencia, la propuesta de otras maneras de enseñar y aprender, así como también la integración de la extensión con la investigación, y no solo la apropiación social de los conocimientos sino también la construcción de nuevos conocimientos socialmente acordados y que puedan participar de la agenda hasta la evaluación de los resultados.

El territorio y sus complejos abordajes fue otro de los temas de las exposiciones; considerado como escenario donde se desarrolla la extensión, impone la necesidad de discutir sobre la intervención y los fundamentos en la construcción de agendas para la extensión, incluso para la investigación orientada.

El planeamiento y la evaluación de la extensión tuvieron su espacio en las exposiciones, especialmente en las miradas sobre la planificación de la extensión como parte sustancial de la vida académica e institucional, y por lo tanto contenida en los planes de desarrollo institucionales de la propuesta de planificación, evaluación y autoevaluación de las universidades.

Un tema insoslayable en la región es el que tiene que ver con las políticas públicas institucionales; esto equivale al postulado de la universidad como parte de la sociedad y el Estado, no solo en la construcción, no solo en la mirada crítica de las políticas públicas sino también en la elaboración y el diseño de políticas públicas, de la autonomía y el pensamiento crítico.

El tema de la formación en extensión dio cuenta de espacios formativos tanto para estudiantes, docentes e, incluso, para el nivel de posgrado, pero postuló la necesidad de reflexionar sobre las particularidades regionales que asume la formación en extensión y las posibles alternativas.

En el aspecto de políticas editoriales existe una mirada particular. En general las editoriales forman parte de las políticas de extensión. La incorporación de las nuevas tecnologías aportan variaciones y alternativas al libro; el formato digital es un tema abordado muy especialmente en los conversatorios.

La extensión y sus alcances socios productivos, culturales y sociales recorrió el vasto debate sobre políticas, prácticas y programas culturales y de vinculación del desarrollo productivo que forman parte de las estrategias de extensión de las universidades.

La internacionalización fue otro de los aspectos que dieron cuenta, en las exposiciones, del dinamismo de la extensión, destacando la reunión y convocatoria de la comunidad en Latinoamérica, en términos de intercambio con todos los mecanismos de cooperación.

Muchos de los trabajos pusieron un especial énfasis en la revalorización de la integración y la cooperación por sobre la idea de la competencia como motor del crecimiento, subrayando la contradicción implícita que conlleva esta última idea con respecto a la democratización del saber, la circulación del conocimiento y los procesos de apropiación e innovación.

Instituciones participantes:

Universidades argentinas: Buenos Aires, Jujuy, La Matanza, La Plata, del Litoral, Mar del Plata, Río Cuarto y San Luis.

Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidad Abierta Interamericana, Instituto Universitario Italiano y Universidad de La Habana - Cuba.

Coordinadores del eje:

Ana María Mántica, Gustavo Menéndez y Juan Pablo Itoiz.

Coordinadores de las mesas de trabajo:

Stella Scarcciófolo, Lucila Reyna, Marcel Blesio, Mariana Boffelli, Alicia Camilloni, Lilliana Dillon, María Elena Kesler, Yelena Kuttel y Raquel Airaudo.

Amuyén, puesta en valor de un Archivo Histórico Escolar

FRANCO ESTEBAN AMOROS

MARÍA CRUZ MADROÑAL

francoamoros23@gmail.com / mariacruzmadronal@gmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata. UNMDP.

Introducción

Patrimonio Escolar, investigación histórica educativa y la necesidad y demanda de estrechar vínculos entre universidad y escuela tanto a nivel institucional como de actividades ligadas a la docencia e investigación, constituyen los nudos sobre los que se enlazó la intervención que emprendimos a principios del año 2015. Entonces confluyó una iniciativa que llevó adelante un grupo de extensión de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) ligado a investigaciones sobre historia de la educación, con la Cooperativa–sin fines de lucro–Tierra Nueva orientada a la provisión de servicios educativos que fundó hacia 1986 una Escuela primaria con jardín de infantes, para posteriormente abrir el Colegio secundario en 1994, y adquirir la estructura educativa institucional con la que cuenta en la actualidad.

Hacia fines del año 2014 se conformó un equipo integrado por docentes e investigadores de la universidad y actores sociales de la escuela (directivos, padres-asociados) con saberes diversos –investigadores de historia, antropología, educación, especialistas en fotografía y conservación, bibliotecología y documentación, entre otros–, junto a estudiantes ubicados en diversas etapas de su formación, tanto alumnos avanzados del secundario, como estudiantes del Departamento de Historia de la UNMDP que se sumaron activamente a la iniciativa¹. Actualmente el número

1 El impulso inicial sólo pudo cobrar sentido tras la propuesta de los docentes e investigadores José Bustamante Vismara y Karina Bianculli (Director y Co-Directora del Proyecto de Extensión), en la que nos involucramos desde los primeros momentos, al igual que Mara Petitti, Susana B. Suárez, Ruth Gates, Alejandro Belén, Claudio Simone, Joaquín Belén y María Luján Daverio.

de integrantes del equipo ha crecido notablemente tras el impulso otorgado por el Proyecto de Voluntariado Universitario: “Una escuela con memoria”².

El nudo del trabajo de extensión propuesto está constituido por la construcción de un archivo histórico escolar. Las tareas se iniciaron con la sensibilización de la importancia del patrimonio tangible e intangible de la institución que conllevó charlas informativas con actores de la escuela. Una vez confirmada y autorizada nuestra propuesta, se continuó con el diagnóstico del estado del acervo documental, la realización de un pre-inventario y las tareas vinculadas al análisis, catalogación y organización del archivo documental, por el equipo de trabajo.

En diversas etapas de estas actividades la perspectiva pedagógica y didáctica ha tenido un papel vertebrador entre sentidos: la integración de alumnos de la Facultad de Humanidades en el proyecto de extensión; la participación de alumnos avanzados del secundario de la cooperativa—que aspiran a continuar estudios superiores ligados a carreras de Ciencias Sociales—; y la diagramación, junto al equipo directivo y docente de la escuela, de actividades de intervención pedagógica, en plena ejecución actualmente, en las que los alumnos sean protagonistas en la construcción de memoria y se familiaricen con el papel del archivo en una institución y sus posibles usos educativos e institucionales.

En tal sentido, la búsqueda por recuperar y poner en valor al patrimonio documental de la comunidad educativa Amuyén, funciona como un eje vertebrador que articula la *preservación y organización del acervo documental, la generación de un espacio de producción historiográfica, y la conformación de prácticas didácticas aplicadas en el aula*. Así, el archivo histórico se constituye —según una de las premisas que estamos trabajando— en un dispositivo de intervención pedagógica para la enseñanza y la construcción de la historia reciente.

Antes de desarrollar estos puntos fundamentales que estructuran la presentación, se realizará a una breve descripción del contexto institucional con el que se ofrece un panorama del contexto en que se inserta la experiencia.

La cooperativa Tierra Nueva y la creación de la Escuela Amuyén

La *Cooperativa de Provisión de Servicios Educativos Tierra Nueva* cumplió en el año 2016 treinta años de tareas ininterrumpidas. Su historia se remonta a me-

2 Tras la presentación a Convocatoria en el año 2016 y su reciente aprobación por OCS de la UNMdP, se han integrado diez nuevos participantes, todos ellos estudiantes de la Facultad de Humanidades y también de la Facultad de Económicas de la UNMdP.

diados de la década del ochenta cuando un grupo de padres y docentes advirtieron un horizonte de problemas en situación de las escuelas marplatenses en la zona norte de la ciudad y bajo el espíritu de renovación y esperanza que significó el regreso de la democracia en los años inmediatamente anteriores. Las opciones para los niños que ingresaban a la educación primaria se repartían entre establecimientos públicos con escaso presupuesto e instituciones confesionales y privadas, tal es así que por aquellos años se abrieron en la zona escuelas privadas y municipales en respuesta a esta demanda educativa. Ante ello un grupo de padres y docentes –con cierta especialización en pedagogías constructivistas– pusieron en marcha un proyecto sustentado en la gestión cooperativa y la pedagogía constructivista.

La Escuela primaria Amuyén y sala de ciclo general en jardín de infantes, comienza sus actividades en el ciclo lectivo 1986 en el espacio cedido por la familia Bruzzone³, en el atelier del artista en el barrio “El Grosellar” de la zona norte de la ciudad. Meses después la institución se traslada a un local cedido por otra familia de la escuela sobre la avenida Constitución, que fuera un localailable, donde se encuentra actualmente, luego de ampliaciones y refacciones a lo largo de los años.

Al egresar las primeras cohortes del primario entre 1992 y 1993 los asociados se encontraron con dos alternativas: abrir un secundario o consolidar el ciclo básico. La opción elegida –con asambleas y discusiones de por medio-, priorizó la apertura del secundario.

Para finalizar esta breve presentación de las características de la institución objeto de la intervención, cabe referir que, quizás, el rasgo más destacado del emprendimiento sea el modelo de gestión cooperativo. Éste articula los vínculos de los padres –que son asociados– y trasciende a las tareas pedagógicas a través de un fuerte énfasis constructivista que se evidencia en una densa y activa participación de los padres-asociados y los estudiantes, generando además de una gestión democrática de base, una fuerte pertenencia a la institución.

Patrimonio y Archivo, puesta en valor del acervo documental en Amuyén

Todas las instituciones educativas tienen documentación que resguarda el paso de los actores activos o pasivos de los distintos niveles educativos. Aunque son muy

³ Alberto Bruzzone (1907-1994), reconocido pintor argentino. Se instaló en Mar del Plata en una zona actualmente protegida como reserva forestal. Hoy en día su casa y lugar de trabajo es un museo municipal.

pocas las que poseen un archivo que resguarde esa documentación y se encuentre ordenada y accesible al momento de su consulta. Poner en evidencia esta premisa motivó a docentes e investigadores de la UNMDP a conformar un grupo de trabajo interdisciplinario para recuperar la memoria y patrimonio de la comunidad educativa constituyendo su archivo histórico.

En tal sentido, Fontal (2013) considera que el patrimonio es la relación entre bienes (materiales, inmateriales y espirituales) y personas. Si el mismo tiene valor, es justamente porque hay personas que decidieron que vale, que sobresale entre los demás bienes por su carácter histórico, social, identitario.

La UNESCO lo define:

El patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitirlas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativas a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional.

Siguiendo la línea de valor del patrimonio, sea histórico, artístico, científico, cultural, etc., entonces podemos agregar el que proyectan las personas como el personal, familiar, emotivo etc. Fontal expresa también que entre la educación y el patrimonio existe una estrecha relación, siguiendo esta línea, la existencia de documentación que pueden ahondar, completar y enriquecer un acervo archivístico, motiva a trabajar con un abanico de posibilidades, didácticas y pedagógicas, históricas, de conservación y resguardo, de difusión, y bajo otras miradas que podrán surgir con el caminar del proyecto.

Es entonces que, a través del siguiente trabajo se busca dar a conocer un proyecto de extensión en curso que pone en valor los usos pedagógicos y didácticos del archivo histórico de la cooperativa de servicios educativos “Tierra nueva” de la escuela Amuyén de la ciudad de Mar del Plata. En el marco de un proyecto de extensión avalado y financiado por la UNMDP (OCS 1996/16)⁴, en los dos últimos años se ha puesto en valor y creado el Archivo Histórico Escolar de esta institución, fundada en 1986. El proyecto se sustenta en tres dimensiones: la puesta en valor del archivo en sí con un enfoque archivístico e histórico; la vinculación entre la escuela media y la universidad pública, columna vertebral de la extensión universitaria; y la creación de un dispositivo de intervención pedagógica para la enseñanza y la cons-

4 Ordenanza de Consejo Superior 1996/16. UNMDP.

trucción de la historia reciente. En el primer caso se desarrolla propiamente el trabajo de archivo; en el segundo se trabajó desde la vinculación de la escuela con la universidad; y desde la última mirada se llevaron a cabo experiencias en conjunto con alumnos, docentes y personal perteneciente a la institución. Es así como a través de las actividades con los docentes y estudiantes, nos propusimos indagar y construir historia desde una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convirtió en el foco central de las acciones que tuvieron como objeto privilegiado el uso del archivo como dispositivo pedagógico.

El archivo en construcción. Confección del inventario: un lugar para cada documento y cada documento en su lugar

El trabajo colectivo e interdisciplinario nos permitió abordar la recuperación de la documentación desde el aprendizaje mismo, donde el principal objetivo del trabajo en el Archivo era poder generar una fuente de datos que esté a disposición de los sujetos pertenecientes a la comunidad educativa, para poder pensar en la construcción de la memoria escolar -y particularmente de una comunidad educativa- desde una concientización sobre el valor del patrimonio documental de la institución y la interpelación de los sujetos que la integran. El carácter interdisciplinario de este proyecto supone una condición fundamental, en la que cada uno de los integrantes realizaron un valioso aporte desde su mirada profesional, consolidando esta participación colectiva; los profesores y estudiantes de historia con la construcción cronológica-histórica y el reconocimiento del valor patrimonial de las fuentes de estudio que forjan las raíces de la institución educativa; la mirada de las bibliotecarias que aportaron su experticia y conocimiento en la elaboración, organización y planificación de la arquitectura de la estructura documental; también integrantes que han transitado ámbitos de gestión educativa desde esferas gubernamentales o administrativas y aportaron desde la organización del material administrativo interno y externo de la institución; desde el ámbito contable y legal, hubo aportes de integrantes que ofrecieron sus conocimientos ordenando y estableciendo pautas para administrar y clasificar los documentos. Así se conformó el equipo de trabajo, con personas que, desde diferentes ámbitos laborales o profesionales, aportaron su experiencia y conocimientos específicos, además del tiempo destinado puntualmente al trabajo que demandaba el proyecto. Cabe destacar que debido a la ausencia de un profesional en materia de archivística se debió buscar asesoramiento y capacitación. Para ello han sido importantes las directrices obtenidas a partir del programa

Memoria de la Educación Argentina (MEDAR), dependiente de la Biblioteca Nacional del Maestro. Ellos junto al Centro de Documentación e Información Educativa CENDIE jurisdiccional y el Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, constituyen las autoridades referentes en el tema que nos han proveído de una mejor comprensión y una serie de herramientas que fueron aplicadas durante el proceso de conformación del archivo escolar.

El acervo que se pone en valor es medurado desde su volumen pero a nivel archivístico, incluso, hay clasificaciones que permitirían cuestionar la pertinencia de considerarlo como histórico dado que el material tiene tan sólo treinta años.

En primer lugar se constituyó un organigrama que sentaría las bases de la ubicación de los documentos, aunque se fue modificando de acuerdo a las necesidades y/o cambios suscitados a medida que se abrían las cajas que contenían la documentación. El organigrama constituye en cierto modo el esqueleto de un archivo, su estructura condiciona y da sentido al conjunto. En esta herramienta se supone que los documentos del acervo se relacionan con su ámbito de producción o procedencia (así, por ejemplo, un boletín de calificaciones de un estudiante del Colegio Secundario corresponde a la sección de administración escolar, serie Secundaria). A medida que en distintas jornadas de trabajo fuimos pre-inventariando el acervo, aquel organigrama fue tomando distintas formas. El proceso llevó varios meses, en los que no faltaron ensayos trancos.

Los alumnos de grado –y el equipo en general– compartimos en ese proceso la puesta en marcha del modo en que se construye el conocimiento en las ciencias sociales. Se diagnosticó el conjunto, se ensayó una interpretación sobre sus características, se puso a prueba y buscó fundamentar, se alteró el boceto inicial, se volvió a poner a prueba, etcétera, etcétera. Tras algunos meses de trabajo hoy consideramos que el organigrama que estructura el archivo está cerrado. Pero este resultado fue fruto de una dinámica puesta a prueba permanente.

Se llevó a cabo un proceso de diagnóstico, limpieza y luego un pre-inventario, que alcanza actualmente las mil entradas de documentos según la última actualización de la base de datos (dic. /2016). Se realizaron reuniones cada quince días durante la primer etapa (de agosto a diciembre de 2015), mientras que en el 2016 (con el pre-inventario ya delineado y el organigrama concluido), las reuniones fueron mensuales y orientadas a la relocalización del material.

La clasificación en el organigrama fue realizada con números arábigos separados por puntos, de este modo se fue indicado a cada documento su lugar dentro de la serie.

Dentro del pre-inventario se establecieron los siguientes datos:

- la clasificación en el organigrama

- fechas extremas (la más antigua y más reciente dentro de la serie o sub-serie)
- ubicación, se detalla uno de los tres lugares físicos donde se encontraba la documentación (depósito de administración, depósito de chapa, SUM).
- entradas en la base de datos: se cuantifica la cantidad de registros ligados a cada una de las secciones o series.
- cantidad de cajas: se cuantifica la cantidad de cajas de archivo de cada una de las series o secciones,
- volumen: cantidad estimada del material correspondiente.
- soporte: se detalla el tipo de material o soporte
- estado de la documentación: condiciones en la que se encuentra la documentación.
- vínculos con otras series: relación que dicha sección tiene con otra del acervo.

En la primera etapa, se abrieron las cajas y se volcó en el pre-inventario el detalle exhaustivo de los documentos encontrados, luego se reubicaron en cajas-archivo debidamente rotuladas con el orden asignado del organigrama. Se conservó en el pre-inventario una columna que registra la antigua ubicación de los documentos, para no dificultar la ubicación de material en uso por los administradores de la actividad escolar y distintas áreas que manipulan la documentación.

Durante esta tarea se abordó un proceso de aprendizaje acerca de especificidades de la gestión pedagógica y administrativa de la escuela. Sólo estudiando y reflexionando sobre los legajos, expedientes, recibos y demás documentos hallados fue posible clasificar el material.

El organigrama quedó confeccionado con las clasificaciones siguientes:

- Sección Administración Escolar: contiene la documentación surgida de la actividad escolar.
- Serie Inicial (documentación producida por el jardín de infantes).
- Serie Primaria (doc. prod. por la escuela primaria)
- Serie Secundaria (doc. prod. por la escuela secundaria)
- Serie Comisión Pedagógica (doc. referentes a la actuación de la Com. Ped.)
- Serie Personal no Docente
- Serie Legales (resguarda los documentos propios de las actuaciones legales generadas por y hacia la cooperativa).

- Serie Contaduría (contiene la documentación relacionada con el área contable: presupuestos, recibos de sueldos, etc.)
- Sección Cooperativa: resguarda el material generado desde la gestión cooperativa.
- Serie Consejo de Administración (doc. propios del Concejo, actas, convocatorias, etc.).
- Subserie Asambleas (conserva los pedidos de convocatorias a asambleas ordinarias y extraordinarias, así como también las actas de las mismas)
- Subserie Talleres Extracurriculares (documentación referida a los talleres dirigidos a los alumnos).
- Subserie Cursos de Capacitación (material relacionado al dictado de cursos y jornadas de capacitación a la comunidad educativa)
- Subserie Planos, obras e infraestructura (conserva los proyectos, anteproyectos, planos y todo registro relacionado con la obra edilicia de la institución educativa)
- Serie Departamentos (documentos relacionados con el diálogo entre padres, representantes de cursos, docentes, directivos, etc.)
- Subserie Departamento Inicial (resguarda documentación de reuniones del Dpto. Nivel Inicial)
- Subserie Departamento Primaria (conserva actas de reuniones del Dpto. Esc. Prim.)
- Subserie Departamento Secundaria (conserva actas de reuniones del Dpto. Esc. Sec.)
- Serie Cooperativa de alumnos (conserva documentación de la participación activa de los estudiantes dentro de la gestión cooperativa).
- Subserie Caray Mitaí (resguarda el material de dicha cooperativa gestionada por alumnos de primaria)
- Subserie CER (conserva la documentación de dicha cooperativa gestionada por alumnos de secundaria)
- Serie Correspondencia (considera la correspondencia producida y recibida por la institución.
- Subserie Correspondencia emitida
- Subserie Correspondencia Recibida
- Sección Miscelánea: esta parte resguarda la documentación de diverso tipo por ejemplo fotografías, archivos digitales, transcripción de entrevistas y documentación que no resultaba pertinente de ser incluida en las secciones previas.

- Serie Archivo Histórico
- Serie Archivo Oral

La problemática central en la construcción de un pre-inventario, que alcanza casi mil entradas, consiste en el incompleto conocimiento sobre toda la documentación de la que dispone la institución almacenada. De tal forma que, si bien las clasificaciones de las series nos permitieron ubicar la documentación en base a parámetros generales, aquello que no se adecuaba a la grilla debió ser incorporado en una nueva sub-serie -como aconteció en reiteradas oportunidades-. Otra cuestión ligada a lo anteriormente relatado, y de suma importancia, es la *unificación de criterios*. No solo fue problemática la generación de una grilla acabada, sino que en el mismo proceso de construcción debimos consensuar un criterio único para clasificar, caracterizar la documentación y ubicar su descripción en el pre-inventario.

Los diálogos entre investigación, extensión y docencia en el aula

Desde experiencias previas en investigación histórica educativa, parte del equipo de extensión ha profundizado acerca de cómo realizar investigación educativa con perspectiva histórica, en el marco de las corrientes interpretativas que elaboran biografías institucionales a partir de la construcción de narrativas. Este tipo de estudios colocan el acento en cómo los procesos son vividos, sentidos e interpretados por los sujetos a través de sus relatos. Esta perspectiva se configura en una trama de diálogos entre enfoques y marcos teóricos y metodológicos que recogen diversos elementos de las experiencias de la investigación educativa, la antropología y la historia. En términos metodológicos en este tipo de indagaciones prima el abordaje cualitativo con fuerte acento en las técnicas de investigación etnográficas, que según Bolívar Botía (2002) nos permiten más que precisiones epistemológicas, ontológicas. Debido que se considera a las narrativas creadas en las situaciones de interacción, como las entrevistas, en formas de construir realidad más que un modo de representarla. Este horizonte teórico y metodológico nos interpela a elaborar una idea de identidad institucional como las formas en que los sujetos construyen su subjetividad en determinados espacios vividos, que se expresan en los sentidos de pertenencia colectiva, la memoria colectiva, los mitos fundacionales, los lenguajes, los estilos de vida y los sistemas de comportamientos. En esta línea, el enfoque etnográfico nos permite subrayar las visiones, los discursos y las posiciones de los sujetos, inscriptos en la trama de las narrativas que ellos mismos realizan. A su vez

esta perspectiva, incluye al investigador o entrevistador a través de la relación que se establece en este tipo de relevamientos, que siempre reactualizan social y colectivamente los sentidos de esas historias en el presente, es decir, se expresan más en una dimensión sincrónica que diacrónica en el acto de evocar ese pasado.

De alguna manera, hacer historia, tal como fue presentado a los estudiantes del colegio en el marco del presente proyecto de extensión, significó recuperar los procesos y las trayectorias de los actores que aportaron, y aún lo hacen, a la construcción de la denominada biografía institucional. Entendiendo a ésta última como una construcción colectiva, recuperada del pasado, que subraya, como nos señala Eduardo Remedi (2004), más que la historia de la institución, la historia de los hombres (*y mujeres*)⁵ de la institución.

Es así como a través de las actividades con los docentes y estudiantes de sexto año, nos propusimos indagar y co-construir historia desde una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convirtió en el foco central de la investigación. Este acento, nos permitió abordar el universo histórico institucional desde la mirada de los sujetos a través de un conjunto de discursos como fueron los relatos de experiencias y narraciones biográficas, que hicimos dialogar con lo que puntualiza Alicia Gartner (2015) al respecto de la importancia del desarrollo de proyectos de historia oral en las escuelas, debido principalmente a las ventajas pedagógicas y didácticas que ofrece este tipo de proyectos para la comprensión de determinados procesos históricos menos visibilizados en la historiografía como la historia local o barrial, como también en la promoción del acceso y derecho a la información. A su vez, es de subrayar que esta dimensión del proyecto se enmarcó en condiciones extraordinarias, debido a que la institución cumple 30 años de aniversario este año, que se convirtió en el leitmotiv de la convocatoria a trabajar sobre la historia de la institución.

Junto a los docentes del secundario de los cursos mencionados, se realizaron varios encuentros a lo largo de dos meses, en el horario de las clases habituales de los estudiantes. En un primer encuentro se les presentó en una apertura teórica las tensiones entre historia y memoria. Para ello bajo el eje “¿Qué es la memoria?” se trabajaron en grupos de alumnos algunos de los conceptos aportados por los trabajos de Paul Thompson (2005) desde la historia oral y de Gabriela Águila (2005) desde los estudios de historia y memoria en el contexto latinoamericano. En este sentido se utilizaron preguntas disparadoras para generar el debate en clase con fragmentos de los textos de estos autores. *¿Qué nos narra Thompson acerca de la*

5 El agregado y subrayado es nuestro.

interdisciplinaria para el desarrollo de la historia oral? ¿Cuáles son según el autor, las cuatro potencialidades de la historia oral? ¿Cuáles son los debates que Gabriela Águila nos presenta en torno a la memoria y la historia, y en el marco de qué países y problemas históricos sitúa la problemática? ¿Cuál es el rol del historiador en estos casos?

A su vez, se presentó una selección de investigaciones realizadas en este marco como “Doña María” de Daniel James (2004) y “Los migrantes italianos en Mar del Plata” de Mónica Bartolucci y Elisa Pastoriza (2006). Con los cuales se utilizó el mismo modo de abordaje, preguntas disparadoras para generar el debate con los estudiantes. *¿Qué observa en los relatos? ¿Qué nos cuentan, hechos o sentidos, experiencias, sentimientos? ¿Cómo organizaron los historiadores el texto, cuáles son los subtítulos, cómo se vinculan al relato realizado?*

En segunda instancia en una clase denominada “La entrevista. Legado de la antropología, dejar hablar y reconstruir el mundo” se pusieron en discusión los aportes Rosana Guber (2012) en cuanto a las especificidades metodológicas y analíticas, que entiende a la entrevista no direccionada como un encuentro y una relación social. Fue así que nuevamente se puso en común con los estudiantes los interpretado a partir de preguntas disparadoras *¿Qué distinciones establece la autora entre una entrevista “más cerrada o directiva” o más abierta o no-directiva”, que fundamentación las sustenta y cuál es el rol del entrevistador en ambos casos?*

Luego de unas semanas nos volvimos a encontrar en una nueva clase denominada “¿Qué preguntar?” en la cual se trabajó junto a los estudiantes el diseño de los guiones de las entrevistas no directivas y en la selección de los posibles entrevistados. Además de puntualizar acerca del equipo técnico necesario para la realización y grabación de las entrevistas, que en todos los casos fueron los celulares de los estudiantes, se comentaron los aspectos a considerar para la transcripción de la entrevista, como también sobre los aspectos de privacidad y divulgación de lo relatado en la misma. Se les proveyó a los estudiantes de una nota estándar para contar con el consentimiento escrito y expreso de los entrevistados respecto del uso de las mismas. Se recomendó también tomar fotografías con el/los entrevistados y del acto de la entrevista.

Unas semanas después nos reunimos bajo la consigna “Analizando las entrevistas” y se trabajó en la organización de los nudos narrativos de las mismas, ya transcritas; se consultó con otras fuentes disponibles en el archivo escolar como material fotográfico, planos del proceso de construcción del edificio de la escuela como también se contrastó la información con otros relatos relevados en este proceso. La diversidad de las fuentes co-construidas por los estudiantes, los entrevistados y la

mirada atenta de los docentes y los integrantes del proyecto, posibilitó la libertad de elección de los estudiantes en cuanto a la temática que les interesaba analizar como también a los resultados de la narración que se logró en el acto y encuentro de las entrevistas. Fue así que los temas trabajados abarcaron los siguientes aspectos de la historia de la escuela: la construcción material de la escuela; la promoción de la cultura desde la escuela, la fundación de la escuela, la posición de la escuela en la crisis del 2001 y el desarrollo profesional en la escuela y discusiones de género.

Finalmente en un encuentro denominado “¿Cómo cuento esta *historia*?” se trabajó en el diseño de los soportes de expresión y divulgación de lo producido. La mayoría de los estudiantes eligieron soportes artísticos donde la creatividad fue la norma. Fue así que dos grupos de estudiantes decidieron realizar programas de radio, diferentes entre sí. Uno de ellos extractó fragmentos de las entrevistas que emularon realizar en un programa de radio, donde también se hablaba de noticias locales, se pasaba música y se informaba acerca del clima; en el otro, mucho más breve, se relató el sentido de la entrevista comentando la misma en el marco de un imaginado programa de radio. En ambos casos se utilizaron programas libres y gratuitos de internet para la realización de dichos audios. En otro caso se elaboró un video en base a fotografías y planos de las diversas etapas de construcción de la escuela, rescatadas del archivo escolar constituido a través de este proyecto, y se organizó un guión realizado por los estudiantes basándose en la entrevista realizada, que fueron intervenidos para la realización de un video, con soportes gratuitos hallados en internet. En otro caso, el grupo de estudiantes realizó una muestra fotográfica sobre la murga que la escuela tuvo en algún momento de su historia. Este caso fue muy interesante porque el entrevistado aportó fotografías, revistas y gacetillas que no se contaban en el acervo escolar acerca de este taller extra curricular, como también recomendó a los estudiantes que se acercaran a una murga heredera de aquella, que los estudiantes pudieron registrar, generando nuevo material para el archivo, además de la riqueza educativa, relacional y social de (re) descubrir el propio pasado de la institución. Otro caso, se basó en la elaboración de una tapa de diario, con la utilización del Office de Word, donde se creó una imaginaria tapa de diario donde se escribió acerca de la entrevista con fotografías de la misma en la cual los estudiantes escribieron el artículo narrando la historia de la escuela con fragmentos de la entrevista realizada. Otros trabajos fueron un video sobre la entrevista y un tríptico que se centró en el análisis de la crisis del 2001 y el rol asumido por la escuela por aquel entonces. Más allá de los trabajos, más o menos logrados, todos apuntaron a diversos temas y momentos de la historia de la escuela y fueron presentados en variados soportes creativos donde fue necesario poner en juego

además de los recursos técnicos, procesos complejos de análisis y síntesis de la información obtenida, como de expresión, en clave creativa y siempre colectiva; por ende implicaron acuerdos y consensos hacia dentro de los grupos de estudiantes como con el resto de los actores directamente implicados: los entrevistados, los profesores e los integrantes del proyecto que participaron en esta dimensión del trabajo propuesto.

Para cerrar este ciclo se presentó todo lo realizado a la comunidad educativa en una reunión abierta a toda la escuela donde se expusieron los trabajos y se proyectaron los videos y los audios realizados por los estudiantes donde ellos contaron la experiencia del trabajo realizado.

Las entrevistas grabadas y transcriptas como el análisis realizado en el marco del Proyecto de Investigación, según el currículum escolar, como también los soportes que los estudiantes realizaron para la difusión de las mismas, se incorporaron al Archivo Escolar que ameritó la creación de una nueva serie en este acervo, que intentamos en este apartado de la ponencia.

Consideramos que este tipo de iniciativas pedagógicas prueban los beneficios de la utilización de los acervos documentales y fotográficos de las instituciones educativas como verdaderos *dispositivos pedagógicos* que promueven el empoderamiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y el rol activo en la construcción de la historia de la institución (re)descubierta y (re) escrita en actividades de estas características.

Un puente entre la escuela media y la universidad pública

Dada la interrelación entre los tres puntos fundamentales que constituyen el proyecto, entendiendo por tales a la conformación de un archivo histórico escolar, su utilización como dispositivo pedagógico, y por último una clara intención por estrechar los lazos entre la Universidad Pública y la comunidad educativa (escuela media), entendemos que éste último representa un eje de gran preponderancia en función de los objetivos centrales de la extensión como práctica en sí misma.

La vinculación entre la escuela media y la universidad pública pretende ser materializada tanto en el plano institucional educativo, como en el que corresponde al de la docencia e investigación. A continuación se realizará una breve descripción sobre ambos puntos, con el objetivo de explicitar las características de ambos y sus particularidades en el marco del desarrollo del proyecto.

Desde el espectro institucional educativo pero también el de la docencia e investigación, la vinculación entre la Universidad Pública y la Escuela Media se expresa principalmente a través de las prácticas realizadas en la escuela. En tal sentido, la puesta en valor de un archivo escolar, y en función de los supuestos teórico-metodológicos que sostenemos, constituye una herramienta de (re)construcción de identidad por parte de quienes la integran. Es por ese motivo que, como se ha desarrollado con anterioridad, el proyecto recupera las experiencias intersubjetivas a través de los alumnos, directivos y padres que forman parte de la comunidad educativa, para que puedan así integrarse en el proceso de recuperación-construcción de la biografía escolar. En dicho proceso, quienes integran el equipo interdisciplinario de trabajo se ven con la tarea de abordar el espacio institucional, y es aquí donde las distancias entre los espacios universitario y de enseñanza media se reducen, por lo tanto entendemos que la concurrencia a la escuela Amuyén acercó una nueva perspectiva institucional.

Desde la mirada de quienes formaron parte del grupo que colaboró con las prácticas didácticas ligadas a la realización de los proyectos en relación a la historia de la escuela, el enriquecimiento teórico y práctico no sólo se vinculó con la práctica docente en el espacio áulico mediante de la utilización del archivo como dispositivo pedagógico, sino que a su vez, la circulación en el ámbito escolar constituyó una experiencia esencial para aquellos estudiantes y futuros docentes, logrando aportar sólidos conocimientos sobre las dinámicas institucionales propias de éste espacio específico. Consecuentemente, y en el desarrollo de la conformación de los proyectos con los alumnos, se realizaron diversas actividades coordinadas por especialistas en Historia y Antropología, generando un acercamiento de los estudiantes con dinámicas y bibliografía de carácter universitario, como hemos descripto con anterioridad.

Por otra parte, la puesta en valor del archivo histórico escolar constituyó una experiencia mediante la cual quienes integran el equipo de extensión han logrado observar y reflexionar sobre las dinámicas histórico-institucionales de la Escuela Media a través del caso específico de Amuyén, generando un acervo documental que logre estar a disposición de la comunidad, no sólo académica posibilitando futuras investigaciones, sino también de la comunidad educativa propia de Amuyén. La observación directa de Actas, Legajos, Ordenanzas, etc., proporcionaron un aprendizaje sobre las particularidades, modalidades, conflictos y resoluciones propias de la vida institucional, que se vinculan directamente con el posterior desempeño en la Escuela Media.

Por último, cabe destacar una particularidad que expresa un caso puntual de concreción del objetivo que busca estrechar los lazos entre la escuela y la universidad. Uno de los integrantes del proyecto comenzó a participar activamente en el mismo cuando aún formaba parte del último año de la Escuela Media en Amuyén; durante el transcurso decidió iniciar sus estudios en la Universidad Nacional de Mar del Plata, y más específicamente en la carrera de Historia en la Facultad de Humanidades. Actualmente continúa siendo estudiante de Historia.

La puesta en valor del Archivo Escolar en Amuyén, no sólo significó una aplicación de los conocimientos teóricos para conformar un Archivo Histórico en sí mismo, o por lo menos no únicamente. En el transcurso del proyecto, la vinculación con el espacio escolar constituyó un circuito de retroalimentación de saberes; por una parte, la experiencia sobre la dinámica institucional escolar en Amuyén proporcionó un marco para pensar en la experiencia que realizarán como futuros docentes que aún continúan sus estudios en la Universidad; la participación directa de los integrantes de la comunidad educativa en la (re)construcción del archivo histórico de la escuela constituye un punto fundamental en el que se complementan el espacio universitario y el de la comunidad; por último, la vinculación entre ambos espacios se vio materializado con el ingreso de un estudiante de Amuyén, que integra el equipo de extensión, y que actualmente se encuentra cursando la carrera de Historia en la UNMdP.

A modo de conclusión

La presente ponencia pretende integrar Patrimonio Escolar, investigación histórica educativa y la necesidad y demanda de estrechar vínculos entre universidad y escuela, tanto a nivel institucional como de actividades ligadas a la docencia e investigación.

El archivo escolar que estamos construyendo anhela convertirse en un espacio educativo, de construcción colaborativa e interdisciplinaria, que aspira a ser reapropiado en sus usos y elaboraciones y reelaboraciones por los estudiantes y otros actores de la institución, así como también, de enriquecimiento profesional para los estudiantes de la Facultad que integran el proyecto.

Se espera para el año en curso que el archivo sea abierto a la consulta, aunque restará realizar una completa descripción del material en el inventario, una más puntillosa digitalización de la documentación y un traspaso a una base de datos que permita una mejor calidad de preservación. Por otra parte, abonamos a que la insti-

tución, objeto de la intervención, mantenga vivo el proyecto y pueda gestionar su enriquecimiento. Y de este modo, desde un plano más general, se aspira vincular mejor lo realizado en este caso a otros proyectos de características similares en curso.

Desde quienes llevamos adelante el presente artículo, y aún encontrándonos en el proceso formativo de Grado como estudiantes de la carrera de Historia, visualizamos la potencialidad del Proyecto de Extensión en el que participamos. Como hemos descripto con anterioridad, la posibilidad de acercarnos a la Escuela Media nos encuentra con realidades que se vinculan específicamente con la práctica y devenir docente; sea tanto en relación a las dinámicas institucionales propias del Secundario y la Escuela en sí misma, como con las intervenciones y estrategias ligadas al plano áulico y la posibilidad de pensar al archivo como dispositivo pedagógico. A su vez, no perdemos de vista que la puesta en valor del Archivo Histórico Escolar en Amuyén supone un espacio sumamente rico en relación a futuras investigaciones vinculadas al campo Histórico-Educativo que puedan ser llevadas a cabo por la comunidad académica.

Por último, entendemos como fundamental la necesidad de estrechar los lazos entre la Universidad y la comunidad educativa. Por lo tanto la preservación del patrimonio, así como la comprendemos, pondera la puesta en valor de un acervo documental que no sólo incluye bienes materiales, sino que se encuentra indisolublemente ligado al carácter social, histórico y esencialmente identitario de la comunidad educativa.

Bibliografía

- Aguila, G.** (2005) Intersecciones entre historia y memoria, entre Europa y Latinoamérica en *Historia, memoria y pasado reciente*. Anuario N° 20. Escuela de Historia. UNR. 2003/2004. Rosario. HomoSapiens.
- Alberch i Fugueras, R.** (2003). Los archivos, entre la memoria histórica y la sociedad del conocimiento. Barcelona, Editorial UOC.
- Bartolucci, M. Pastoriza, E.** (2006) *Recuerdos en común. Italianos en Argentina 1880-1960. Sant' Angelo in Vado. Mar del Plata*. Mar del Plata. Ediciones Suarez.
- Bolívar Boitía, Antonio.** (2002) "¿De Nobis ipsis silemus?: Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en Educación". *Revista Electrónica Educativa*, 4 (1)/2002, México, 2002, pp. 1-26.

- Bustamante Vismara, José; Bianculli, Karina; Petitti, Mara.** (2016). Un archivo histórico escolar en una escuela de gestión cooperativa, Mar del Plata, Argentina.
- Escolano Benito, A.** (2010). "Patrimonio Material de La Escuela e Historia Cultural". En *Revista Linhas*, vol. 11, n° 2, pp. 13-28.
- García Canclini, N.** (1999) "Los usos sociales del patrimonio cultural" En *Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*. Junta de Andalucía.
- Gartner, A.** (2015) *Historia oral, memoria y patrimonio. Aportes para un abordaje pedagógico*. Buenos Aires. Imago Mundi.
- Guber, R.** (2012) *La etnografía. Método, Campo y Reflexividad*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- James, D.** (2004) *Doña María. Historias de vida, memoria e identidad política*. Buenos Aires. Manantial.
- Mastropierro, M. del C.** (2013). Archivos Escolares; gestión archivística. Buenos Aires, Argentina: Editorial Alfagrama.
- Olaia Fontal Merillas** (2013), La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas. Gijón, TREA.
- Panella, C.** (2003). Curso Básico de capacitación archivística. La Plata, Argentina: Editorial Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires.
- Remedi, Eduardo.** (2004) "La institución. Un entrecruzamiento de textos" en Remedi, Eduardo. (Comp.). *Instituciones Educativas*. México: Plaza y Valdés.
- Thompson, P.** (2005) Historia Oral y contemporaneidad en *Historia, memoria y pasado reciente*. Anuario N° 20. Escuela de Historia. UNR. 2003/2004. Rosario. HomoSapiens.

Nuevas formas de ver y construir un Museo Universitario en un permanente intercambio de saberes

STELLA MARIS SCARCIÓFOLO

sscarciofolo@unl.edu.ar

Museo Histórico UNL- Universidad Nacional del Litoral

El trabajo que se presenta tiene como objetivo “recuperar la memoria” sobre el accionar de extensión, compromiso constante desde su creación, en nuestra universidad. Ayer y hoy, coherente con el ideario reformista, permite el desarrollo de novedosas propuestas de educación informal y no formal comprometidas con la realidad y la cultura de la región.

El Museo Histórico UNL fue creado por el CS en diciembre de 2008. Para presentar el proyecto de creación buscamos puntos de partida que nos marcaron el camino para desarrollar nuestras futuras propuestas.

Los elegidos fueron dos:

1) La Reforma Universitaria. (hoy próxima a los 100 años)

”Extender la Universidad es poner la Universidad al servicio del pueblo, en un permanente intercambio de saberes”

La creación de la Universidad Nacional del Litoral fue una extensa lucha entre los años 1912 y 1919. Su logro, un anhelo compartido entre estudiantes, intelectuales, obreros, asociaciones culturales y ciudadanos de la región. El camino recorrido en pos de una institución educativa superior y pública, también les permitió a los jóvenes estudiantes conocer los problemas y necesidades de hombres y mujeres del litoral y despertó en ellos el compromiso de compartir la cultura universitaria (valores, ciencia, tecnología, arte).

Traduciendo la idea en acción, el terreno estaba preparado para crear una estructura articulada y sólida que consolidó la relación universidad- sociedad, el Instituto Social, responsable de las políticas de extensión, la denominación de nuestra universidad “del Litoral” delimitó su ámbito de influencia prioritariamente en el centro norte de la provincia y las provincias vecinas. La colección “Instituto Social 1929-1944” nos muestra la estructura creada, coherente con el ideario reformista,

que permitió el desarrollo de una novedosa propuesta de educación informal y no formal comprometida con la realidad y la cultura de la región.

Otro punto de partida:

2-Mesa Redonda de 1972 Chile (hoy podemos decir hacia los 50 años)

Marcó lineamientos importantes a rescatar:

Gestionar políticas que mantengan vigente los valores de los museos como actores vivos de la sociedad y su contribución en el plano educativo y de desarrollo social. Incorporó dos nuevos conceptos de reflexión acción: 1-el de museo integral e integrado. 2-el museo como acción, instrumento dinámico del cambio social.

Recomendó: museos que se reconozcan como agentes de cambio y promotores de desarrollo, con el objetivo de colaborar a mejorar la calidad de vida de las personas. Que favorezcan el reencuentro con las comunidades a través de una comunicación más dialogante e inclusiva. Museos que se hagan cargo de problemáticas territoriales, de nuevos, múltiples y diversos patrimonios. Incorporación de la tecnología. Realización muestras itinerantes, publicaciones a nivel de divulgación sobre las exposiciones del museo. La necesidad de integrar las exposiciones específicas de los museos, con los aspectos sociales, económicos y antropológicos de las regiones. El museo debe constituirse en un elemento incorporado de la juventud. Y fundamentalmente que la universidad se integre a la solución de los problemas de la comunidad.

Estos puntos de partida nos orientaron a estructurar un museo universitario comprometido con los principios de la reforma y de los diversos paradigmas de la nueva museología.

El Museo lugar de la memoria. Al preservar los testimonios del pasado nos convertimos en una Institución de fuerte rol social destinada a la interpretación del mismo, para comprender el presente y contribuir a proyectar, en el futuro, ciudadanos libres. Las funciones del museo (preservación, investigación, exhibición y difusión) nos facilitan enriquecer y mejorar la comunicación del patrimonio, comunicar sentidos, significados y valoraciones para compartir con la comunidad y la región santafesina, No hay museo sin colección, pero tampoco lo hay sin visitantes que interactúen con él, la comunidad es también hacedora del proceso artístico creativo.

Actualmente el MHUNL desarrolla sus acciones, en el marco del PDI, con el Proyecto “Recuperando memoria en la universidad y la región en el marco de la

nueva museología”. Efectúa la puesta en valor del patrimonio de las unidades académicas –tanto de las unidades fundacionales (FCJS- FIQ- EIS) como de las últimas creaciones (escuela primaria y escuela secundaria UNL) preservando y restaurando el patrimonio universitario, con los estudiantes (FUL) y escuelas de la región

Nuestra universidad nació al calor de la Reforma Universitaria de 1918, creada en 1919, donde la extensión ha sido sinónimo permanente de compromiso social, inclusión, intercambio y democratización de los conocimientos, la incorporó en su primer Estatuto de 1922, creando instituciones y políticas institucionales a tal fin en sus, tal como lo demuestra el presente trabajo.

La Universidad Nacional del Litoral, siempre en los períodos democráticos, con profunda concepción democrática, autónoma, crítica y creativa incorporó la extensión como parte indisoluble de un modelo de universidad donde la educación es un bien público social, un derecho humano y universal, asumió su compromiso social y promovió a través de sus políticas institucionales la más amplia democratización del saber, del conocimiento y de la cultura en diálogo permanente con la sociedad; brindando su desarrollo académico, científico y tecnológico e interactuando con diferentes actores sociales.

La UNL exhibe una vasta y rica trayectoria en materia de extensión el objetivo de las acciones fue y es hoy transformar las realidades de sectores vulnerables, mejorar las condiciones socio-productivas de la región, fortalecer las instituciones democráticas y las políticas públicas.

MUSEO HISTÓRICO UNL

*“Los museos son instituciones reconocidas socialmente por una doble responsabilidad: la de **preservar la integridad del objeto como elemento de nuestro patrimonio** y la de **contribuir a la evolución de la sociedad**, labor que debe realizar a través de la **misión educativa**”.*¹

Fue creado el 11 de diciembre del 2008 por Res. CS N° 459, con la misión de guiar la preservación, conservación, estudio, exhibición, difusión e interpretación

1 Francisca Hernández Hernández. “El Discurso Museológico y la Interpretación Crítica de la Historia”. 1997

de diferentes tipos de patrimonio cultural. Se le encomendó profundizar en el conocimiento de la Universidad como institución de educación superior históricamente comprometida con el desarrollo de la región. El Museo forma un espacio de comunicación para que los visitantes se expresen y se empoderen del patrimonio social.

Sus objetivos definidos en el marco de la nueva museología que piensa al museo como instrumento para el desarrollo social y comunitario, para la educación del ciudadano, y el fortalecimiento de las identidades culturales.

Este museo vinculado a los principios de la Reforma Universitaria, posee como función social la difusión y comunicación del patrimonio universitario con la intención de fortalecer la relación patrimonio - sociedad, reforzar la identidad cultural de la comunidad, preservar la riqueza patrimonial y democratizar el acceso a los bienes culturales.

El Museo Histórico crea exposiciones itinerantes que posibilitan llegar a múltiples espacios y sitios de la región con 32 muestras producidas por su equipo de trabajo interdisciplinar.

Desarrolla su acción en las UNIDADES ACADÉMICAS - EXTENSIÓN INTERNA con actividades (co organizadas con la Federación Universitaria en facultades y escuelas a fin de poner en valor, estratégicamente, el patrimonio universitario.

Con la acción MUSEO / ESCUELAS - EXTENSIÓN EXTERNA profundiza el vínculo con las escuelas medias, EMMPAS, escuelas de oficio y escuelas primarias de la ciudad y la región, con el objetivo de crear conciencia sobre el valor del patrimonio cultural y natural.

El proceso de trabajo conjunto incluye encuentros en las escuelas para reflexionar sobre el concepto de patrimonio, visitar el museo y sus colecciones o ir a las escuelas con las exposiciones itinerantes y elaborar una producción final realizada por los alumnos en la escuela, las que son expuestas o publicadas en diferentes formatos. La capacitación está a cargo de integrantes del equipo MHUNL.

Desarrolla acciones de DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN en:

Asignatura electiva UNL: “El patrimonio cultural del Museo Histórico de la UNL. Conociendo sus colecciones” dirigida a estudiantes universitarios de todas las carreras. Materia cuatrimestral dictada desde el año 2010.

Asignatura optativa: “Conociendo el patrimonio cultural de la EIS” para alumnos de la Escuela Industrial Superior. Dictado en la escuela a partir de 2015.

Capacitación de intérpretes culturales: quienes realizan educación patrimonial en la modalidad de educación informal y no formal en temas como: cultura, diversidad cultural, patrimonio, identidad, extensión universitaria.

Generó, desde 2011, cursos de “Museos, patrimonio y públicos” destinados a (trabajadores de museos, estudiantes, bibliotecarios, archiveros), consolidando vínculos académicos-laborales con profesionales de UNC, UNRC, UBP. Hoy convertido en “Curso de Capacitación Profesional” modalidad semipresencial organizado con la FHUC.

Concretó el Encuentro de Museos Universitarios del Mercosur y Latinoamérica y el Caribe: espacio de diálogo, intercambio y formación académica-extensionista con equipos de trabajo de museos universitarios nacionales y latinoamericanos. Se realizan cada año desde 2010.

Participa en eventos: Bienal de Arte joven, Ferias de las carreras, Feria del Libro, Noche de los Museos, se relación con otras instituciones municipales o provinciales de la región del litoral.

Realiza permanentemente producciones en publicaciones gratuitas sobre las colecciones patrimoniales, que acompañan sus exposiciones, produce, edita y publica videos documentales que tratan el tema de preservación del patrimonio cultural en relación a sus colecciones. Además se trabaja sobre personajes e instituciones de la región. Los videos son distribuidos en unidades académicas, bibliotecas y escuelas. Cuenta con un Museo Virtual para socializar sus colecciones patrimoniales: <http://www.museohistoricounl.com.ar/>

“ ...La extensión universitaria figuró, ligada a la función social de la Universidad, como uno de los grandes temas del Congreso de estudiantes de 1918, y desde entonces aparece en lugar preferente de los programas de los centros y federaciones estudiantiles en toda nuestra América.

En el país, la "extensión universitaria" se incluyó como disposición de los estatutos de las universidades, siendo particularmente notable la organización que funciona en la Universidad del Litoral desde hace más de quince años.

...Los Centros definieron el significado social de los cursos o conferencias que por su parte realizaron. Se consideraban obligados por un deber en el desarrollo de la cultura de los trabajadores manuales e impulsados por un noble concepto de reparación justicia. Los estudiantes de la Reforma crearon así muchas veces cursos para obreros. Por la tarde y por la noche concurren a los locales especiales o a las fábricas a enseñarles.²

2 Del Mazo, Gabriel-Estudiantes y Gobierno universitario

Desde la creación del Museo Histórico de la UNL en 2008 y a partir de procesos de documentación e investigación, diagnóstico y conservación, difusión e interpretación, se asumió un mayor compromiso y responsabilidad con la gestión del patrimonio cultural del mismo.

El museo tiene su sede en el edificio de la ex Sociedad Cosmopolita de Socorros Mutuos, inaugurado en 1913. Los salones del edificio fueron testigos de prestigiosas conferencias, reuniones, discusiones, acuerdos, asambleas de estudiantes, docentes, profesionales, hombres de la política y destacados santafesinos comprometidos con la cultura, la democracia y el libre pensamiento. Muchos de estos hombres integraron las comisiones directivas de la Sociedad Cosmopolita durante las tres primeras décadas del siglo XX.

Fue donado a la universidad en 1968 y a partir de ese momento fue sede de la dirección de extensión universitaria. La donación se concretó por Asamblea de Socios.

“Las dos últimas presidencias fueron desempeñadas por dos profesores universitarios que como estudiantes habían participado con fervor en el movimiento del '18, los Dres. Domingo Buonocore y Sixto Bayer. Juntamente con las profesoras Ana María Caffaratti, Marta Samatán, Delia Travadelo, Nora Posentini y Rogelia Gil, tuvimos la decisión de donar a la Universidad Nacional del Litoral, las instalaciones y la biblioteca que contaba con 25.000 volúmenes... considerando que su destino debía ser la Universidad para proseguir sus labores de extensión universitaria”. Magín Ferrer, miembro de la Comisión.³

En el edificio existían fuentes documentales que permiten vincular directamente a los reformistas, actores principales de la creación de la UNL con la Cosmopolita y extensión. La documentación respaldatoria, nos llevó a realizar las acciones de recuperación, conservación y restauración del patrimonio tangible, a partir de la investigación y el contacto con personas e instituciones que visitaron el edificio en otras épocas.

Lo recuperado se difunde con el fin de reconocer parte de la historia de Extensión Universitaria en la UNL, nuestros antecedentes, y concientizar a la comunidad universitaria y de la región sobre el valor y la singularidad de esta colección, para hacer visible el entramado de ideas que nos ayuda a comprender la mirada reformista de la identidad litoralense.

³ Diario El Litoral del 16-09- 1993

Consideraciones generales.

Pensar en un museo universitario hoy y en Latinoamérica implica definir en qué paradigma desarrollará sus acciones y comprenderlo en sus múltiples propuestas:

“Los museos universitarios cuentan con una ventaja añadida al abrir nuevas vías culturales y posibilitar nuevas metodologías docentes a la vez que amplían el ámbito cultural de la universidad hacia otros estratos de la sociedad”⁴

El Museo Histórico atesora colecciones que son testimonios de las acciones de extensión, desde su creación en 1919: resoluciones rectorales, resoluciones del Consejo Superior, estatutos, boletines de la universidad, su Revista Universidad, memorias, fotografías, cartas, afiches y notas periodísticas.

La colección “Memorias del Instituto Social 1929-1944” nos muestra la estructura creada en 1928, coherente con el ideario reformista, que permitió el desarrollo de una novedosa propuesta de educación informal y no formal comprometida con la realidad y la cultura de la región.

Finalmente, podemos afirmar que la Universidad Reformista, la ciudad de Santa Fe y la región poseen una historia compartida, cargada de sentidos y significados, parte de ella, puede ser conocida y resignificada al recorrer fragmentos de ésta colección.

La Universidad Nacional del Litoral inició su camino de democratización cultural con su accionar extensionista, desarrollado por los primeros militantes reformistas, a través de conferencias, actividades artísticas, publicaciones en diarios y periódicos, lecturas compartidas en las bibliotecas populares, escuelas públicas y sindicatos, cursos nocturnos para obreros y una biblioteca pública nocturna. Los nombres de Alejandro Güning Rosas, Mariano Tissebaum, Pablo Vrillaud, Gabriel del Mazo, Humberto Gambino, Hiram Posso, Borabehere quienes participaron como delegados estudiantiles en el I Congreso de Estudiantes Universitarios de 1918 iniciaron y fortalecieron el camino de extensión en nuestra universidad.

⁴ González, 2003. Pág. 67

Esquema del trabajo.

En primer lugar recuperamos antecedentes reformistas en la UNL, algunas ideas o proyectos de los estudiantes a partir de 1914 que adelantaron su compromiso con la sociedad y los primeros estatutos de la universidad que definen el espíritu de extensión universitaria en la UNL, teniendo en cuenta la normativa de su creación, las funciones que se proyectaron y los debates a los que dieron lugar. También se mencionan los antecedentes y fundamentos teóricos del mismo. Para ello, se toma como fuente principal los Boletines Oficiales de la UNL entre los años 1927 y 1944, Resoluciones Rectorales y del Consejo Superior y se consulta bibliografía general de referencia.

En segundo lugar adjuntamos información para reconstruir huellas de su real funcionamiento. Para ello se recurre a las Memorias del Instituto Social “1929-1944”, la colección “Instituto Social “compuesta por correspondencias, fotografías, partes de prensa y afiches del IS” y la Revista de la Universidad de la época.

Antecedentes para la creación del IS.

Como antecedentes rescatamos las ideas de tres estudiantes reformistas del Litoral, que participaron como delegados en el Primer Congreso de Estudiantes Universitarios 1918.

En los años 1914 y 1916 el estudiantado avivó con sus energías y actividades, la lucha por elevar la cultura en la Provincia de Santa Fe, conectar la universidad con la región y desarrollar acciones de extensión universitaria en ámbitos públicos como bibliotecas y asociaciones gremiales, con clara idea de democratizar los conocimientos. Iniciativa siempre auspiciada por el gobernador de Santa Fe Dr. Manuel Menchaca, librepensadores, periodistas, masones y profesionales de ideas contrarias al ambiente conservador santafesino, fueron generaciones que entraron en relación para transformar la escena local.

Alejandro Grüning Rosas, en 1914, primer presidente del Centro de Estudiantes de Derecho elaboró diversas iniciativas y proyectos, a fin de generar nuevos aportes en relación universidad- sociedad:

...“La conveniencia de integrar la nueva universidad litoralense con las bibliotecas Cosmopolita de Santa Fe, Argentina de Rosario y Popular de Paraná, como centros indicados para la extensión universitaria” (...)⁵

Mariano Tissembaum, recordó que siendo estudiante y entusiasmado por el espíritu de la Reforma se inició como orador en un mitin en el puerto durante una huelga de estibadores, en un acercamiento obrero-estudiantil. Comenzaba a surgir en él la cultura extensionista.

...“Fue una breve pero encendida improvisación. Un dirigente del sindicato me invitó luego a que aclarara algunos términos jurídicos de mi disertación, mediante una conferencia que fue mi primera exposición seria y detenida sobre el tema. La misma se desarrolló en el local que el sindicato poseía frente a la plaza Colón. Aproveché para referirme a los diversos sistemas de explotación que sufrían los obreros de La Forestal, los ferroviarios, los peones de campo y en particular los obreros portuarios”⁶.

Nació allí, antes de graduarse, su vocación por el Derecho Laboral, estudio al que se consagró.

Pablo Vrillaud, en 1918, siendo presidente del Centro de Estudiantes de Derecho presentó a las autoridades de la facultad la resolución de fundar una biblioteca:

“El carácter de esta biblioteca será ampliamente popular. Cree con ello la asociación que presido, estar más de acuerdo con el espíritu de estos Centros de cultura que cuanto más se expanden en su acción, más beneficios brindarán a la sociedad donde actúen”. Una biblioteca será siempre un nuevo surco que se abra; al fundar la nuestra pensamos en que la patria las necesita hoy más que nunca, laboratorios silenciosos que servirán para orientar las energías de la juventud; las bibliotecas son los complementos de las escuelas y universidades, queremos que la nuestra sea también una proyección de la fábrica y del taller prestigiando así la concurrencia del obrero, para que se viva en la serenidad del estudio, esa anhelada confraternización de los espíritus que engrandecerá las patrias del mañana”.⁷

En 1919 “El Litoral” anuncia la primera conferencia de extensión, organizada por la Federación Universitaria: “(...)los estudiantes universitarios reformistas

5 Grüning Rosas, Alejandro “Creación de la Universidad Nacional del litoral”. 1940

6 Diario El Litoral 1984

7 Colección “El archivo de Alejandro Güning Rosas” Museo Histórico UNL

*difundían como iniciativa la actividad extensionista, coherente con sus principios de dictar conferencias en la Cosmopolita para el público general. Las mismas estaban a cargo de educadores y librepensadores que formaban parte de una propuesta de programa general para la transformación social.*⁸

El Dr. Horacio Damianovich delegado organizador de la Facultad de Química Industrial, en 1920 el, informó sobre los objetivos y los planes de estudios de la carrera: [existirán] *“cursos libres o regulares de carácter intensivo sobre diferentes problemas científicos de la química y sus aplicaciones a las industrias de la región, de acuerdo con los planes y programas propuestos por los profesores y aprobados por el consejo directivo.”*

“Cursos nocturnos para obreros [serán de] dos años y divulgarán las nociones científicas, especialmente relacionadas con la física, química, mecánica y principales fenómenos naturales que el obrero necesita para actuar con eficiencia en su arte u oficio.” Agregó que las condiciones de ingreso para la inscripción a estos cursos, sólo se requería saber leer, escribir y las cuatro reglas de la aritmética. [Además] *“en conferencias de extensión universitaria se expondrán las nociones teóricas y prácticas relativas a determinadas industrias de la región”.*

En investigación y extensión – museo destacaba sobre la enseñanza experimental:

*“El Laboratorio y Museo Tecnológico de Química Industrial y Agrícola, comprenderá tres secciones principales, una de ellas, un pequeño museo para la exposición pública de los productos y materias primas de la región, elaborados y estudiados por los alumnos y un espacio disponible para llevar a cabo estudios especiales de carácter técnico-industrial.”*⁹

En 1927 el decano Dr. GREGORIO PARERA de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales *daba inicio a un ciclo de conferencias de extensión universitaria en los centros universitarios y lugares de la ciudad con estas reflexiones:*

“Nuestro instituto de enseñanza superior se pone así en contacto con las fuerzas vitales que a su alrededor se desenvuelven y se propone, llegando hasta -el pueblo y auscultando su pensar y su sentir... La cátedra sale así de la Facultad a la calle. ... La exten-

8 Diario El Litoral 07-05- 1919

9 Diario Santa Fe 24-06-1920

sión universitaria constituye una iniciativa propia de la Universidad moderna que, como expresaba el doctor Joaquín V. González, no es del tipo cerrado y exclusivo, especie de “mare clausum” de la ciencia, sino abierto, expansivo, social y universal, como lo es la ciencia misma en sus resultados y beneficios.

... Huelga observar señores, que el éxito de la gestión dependerá en gran parte del amor y del entusiasmo que los profesores y estudiantes pongan en el desempeño de su cometido...¹⁰

LOS PRIMEROS ESTATUTOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

El 17 de octubre de 1919 se promulgó la ley n° 10.861 de Creación de la Universidad Nacional del Litoral firmada por el presidente de la Nación, Hipólito Yrigoyen. Creada un año después de la Reforma Universitaria en 1919, fue el producto de largos siete años de lucha de los estudiantes y sectores sociales de las ciudades de Santa Fe, Paraná, Rosario y Corrientes. Nació con la particularidad de universidad regional. Sus siete Facultades funcionaron en Santa Fe (con la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, y la Facultad de Química Industrial y Agrícola), en Rosario (con la Facultad de Ciencias Médicas, Farmacia y Ramos Menores, la Facultad de Ciencias Matemáticas Físico – Químicas y Naturales y la Facultad de Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas), en Paraná (Facultad de Ciencias Económicas y Educativas) y en Corrientes (Facultad de Agricultura, Ganadería e Industrias).

El estatuto de 1922 fue elaborado por el Ministro de Instrucción pública, conjuntamente con cinco (uno de ellos fue Guillermo Watson), sobre la base del existente en la UBA, con previa consulta a la FUA y a la Federación de Estudiantes del Litoral. En cuanto a la extensión universitaria estableció que se realizaría por medio de cursos regulares organizados en las siete facultades.

En el art. 19 – entre las funciones del C.S.: *“fundar o fomentar museos para la extensión universitaria”*.

En el art. 91. – *“La extensión universitaria será organizada teniendo en cuenta principalmente su distribución en los centros urbanos del litoral. Todo profesor universitario está obligado a dictar conferencias cursos de extensión universitaria”*.

10 Boletín de la Universidad Nacional del Litoral 1928

En el art. 92. – *“Los Consejos Directivo reglamentaran estos cursos y conferencias, organizándolos por medio de comisiones especiales integradas por graduados, estudiantes y representantes de corporaciones culturales y obreras”.*

El estatuto de 1930 aprobado por el Presidente YRIGOYEN, estableció la organización y funciones de extensión universitaria de la siguiente forma:

Art. 87 – *“La extensión universitaria será organizada por un Departamento dependiente del Consejo superior”.*

Art. 88 – *“La función extensiva que el Departamento administre, deberá ser distribuida en todo el Litoral y destinada, en primer término, a los obrero urbanos y rurales y a los maestros de instrucción primaria, sin perjuicio de ampliar progresivamente sus actividades hacia otros sectores de la sociedad”.*

Art. 89 – *“Además de los cursos, ya sean permanentes o feriales, y de la conferencias, el Departamento organizará un servicio especial de publicaciones”.*

Art. 90 – *“La prestación de servicios al Departamento de Extensión Universitaria es obligatoria para los profesores y para los alumnos de los cursos superiores...”*

Nace el Instituto Social

Continuando con los lineamientos iniciados en el período anterior, traduciendo la idea en acción, el terreno estaba preparado para crear una estructura articulada y sólida que consolidó la relación Universidad- Sociedad.

El Instituto Social creado en 1928, fue durante años, la estructura principal que desarrolló las políticas de extensión universitaria, y la denominación “Universidad Nacional del Litoral” delimitó su ámbito de influencia prioritariamente en el centro norte de la provincia y las provincias vecinas.

Fueron años de intensas acciones en el territorio, donde hombres y mujeres universitarios tenían como desafío, la concreción de la idea fundacional de la UNL de ser vínculo y factor de desarrollo de la región del Litoral con el aporte del conocimiento a la solución de los problemas existentes.

Así, extensión universitaria planificada como proceso educativo de democratización de la cultura y la ciencia, articulando enseñanza e investigación, pensada para compartir y producir conocimiento, facilitó a la universidad la tarea educativa, fortaleciendo la relación transformadora entre universidad y región.

La creación del Instituto Social

Los Boletines Oficiales de la universidad, las memorias de la época y la colección del IS son importantes testimonios, nos muestran huellas de proyectos, conflictos, los actores, instituciones y prácticas pedagógicas.

El Instituto Social fue creado durante la gestión del Rector Rafael Araya, el 30 de mayo de 1928 por resolución del Consejo Superior.

El Dr. R. Araya expresó: “Mucho se ha discutido y opinado sobre si la extensión es o no obra realmente universitaria. El Instituto Social sin destruir los viejos moldes que contienen en esencia los fundamentos generales de la cultura, sin afectar la función técnica y profesional de la Universidad actual a la que no cambia ni desnaturaliza en sus actividades, que más bien amplía, pues la considera y respeta como una necesidad colectiva, desarrolla su misión cultural bajo un triple aspecto social.

El organismo creado permitirá transformar a la Universidad del Litoral en una institución viviente y activa, destinada a marchar sincrónicamente con el sentir y el pensar de nuestro medio ambiente nacional... En efecto, el individuo, la sociedad, y los fenómenos sociales que desarróllanse en su seno, son atendidos en sus más variados aspectos por las respectivas secciones que le integran: Universidad Popular, Extensión Universitaria y Museo Social”.¹¹

Quedando plasmado el espíritu reformista en la propuesta:

“Art. 1°. Crease un Instituto que dependerá del Consejo Superior y que se denominará ‘Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral’.

Art. 2° Integrarán el IS de la UNL las siguientes secciones:

Universidad Popular; b) Extensión Universitaria; c) Museo Social.

Artículo 3° La ‘Universidad Popular’ tendrá por objeto la instrucción de obreros y empleados, dictando todos aquellos cursos que tiendan a capacitarlos para la mejor y más inteligente aplicación práctica e inmediata de sus propias actividades, promoviendo la enseñanza de aquellas disciplinas mentales que procuren un mayor conocimiento de las artes que practican.

Art. 4° La ‘Extensión Universitaria’ tendrá por objeto la educación ‘post- escolar’ orientada en la amplia difusión de la cultura intelectual, para poner al público en contacto con los conocimientos filosóficos, artísticos, literarios y científicos, en forma de promover, por la educación del pueblo, a la par que la cultura integral del ciudadano, el

¹¹ Araya, Rafael- “El Instituto Social-Su rol universitario, errores que corrige y anhelos que satisface” - 1930

mejoramiento ético de la sociedad. Difundirá el más preciso conocimiento de las necesidades del pueblo y sus condiciones de vida, a fin de provocar el estudio y solución de los problemas que le atañen.

Art. 5º- El 'Museo Social' estudiará los problemas de índole económico – social y todos aquellos otros que tengan atingencia directa o indirecta con la evolución y desarrollo del país, a cuyo fin realizará las investigaciones y trabajos necesarios para el mejor conocimiento de los mismos y sus posibles soluciones difundiendo públicamente los resultados de sus investigaciones.

Art. 6º La 'Universidad Popular', 'Extensión Universitaria' y 'Museo social' podrán utilizar para el desarrollo de sus finalidades, las bibliotecas, museos, laboratorios, aulas, talleres y demás elementos de enseñanza de las Facultades e Institutos Anexos que integran la Universidad.

Art. 7º Podrán mantener vinculaciones directas con entidades oficiales o asociaciones privadas y públicas con el objeto de realizar sus finalidades.

Art. 8º La dirección del Instituto Social de la UNL estará a cargo de un Consejo Directivo que se compondrá de los Decanos de las Facultades que integran la Universidad, de los directores de las Secciones de UP, EU y MS y del presidente de la corporación de socios que se constituya por las secciones UP y MS. El rector de la U es miembro del Consejo Directivo.

Art. 15º. El Instituto Social y el CD del mismo tendrán su sede en la ciudad de Rosario

Art. 16º Se organizarán cuatro secciones 'Universidad Popular', una en cada ciudad donde existen Facultades de la Universidad: Corrientes, Paraná, Rosario y Santa Fe, teniendo en ellas sus respectivas sedes”

La Universidad Popular tendría tres grandes objetivos:

Enseñanza. Para:

a) Combatir el analfabetismo por medio de cursos especiales de lectura, escritura y cálculos.

a) Proporcionar los conocimientos fundamentales y básicos, aplicables a las necesidades de la vida, por medio de cursos de enseñanza elemental: castellano, geometría, caligrafía, geografía, etc.

b) Incitar y estimular la iniciación del obrero en el orden industrial, económico y agropecuario, por medio de cursos de industrias mecánicas, químicas y agrícolas, carpintería, herrería, industrias de granja, etc.

c) Completar la preparación profesional del obrero en la disciplina mental que tenga una influencia cultural de expresión artística. ...”

Se previó el desarrollo de la enseñanza bajo *cursos teórico- prácticos, visitas a las fábricas, talleres y establecimientos agropecuarios; lecturas públicas, por correspondencia, y por indicaciones, orientaciones y consejos de índole personal y bibliográficos.* Y se contaba para ello con

Para el desarrollo de dichos cursos se contaba con:

- a) *Los locales y talleres de la ‘Universidad Popular’.*
- b) *En las dependencias de las Facultades e Institutos anexos a la UNL.*
- c) *En los locales de las asociaciones obreras o gremiales.*
- d) *En las fábricas, talleres o dependencias públicas que presten su consentimiento.*

Es de destacar las funciones de *Solidaridad y Recreo* en los artículos:

Art. 26) La Universidad Popular fomentará el desarrollo de la previsión, el ahorro, la cooperación y la mutualidad, tendiendo a organizar constituir y desarrollar aquellas instituciones de índole social que tengan los propósitos mencionados.

Art. 27) Promoverá la organización en su sede de consultorios gratuitos de índole médica, jurídicos, técnicos, agropecuarios, etc.

Para el Recreo se estableció:

Art. 28) La Universidad Popular organizará y estimulará las representaciones teatrales, los conciertos y exhibiciones cinematográficas que se amolden a su finalidad.

Art. 29) Organizará y estimulará el desarrollo de excursiones de recreo teniendo en vista su carácter de instrucción, colonias de vacaciones y cajas de viajes.

Art.30) Fomentará el desarrollo del deporte y de juegos técnicos, como el ajedrez, billar, etc. con absoluta exclusión de todo juego de azar y como medio de sociabilidad y cultura física.

Estableció como **Extensión Universitaria:**

Art. 31) La extensión universitaria tendrá un carácter preferentemente educativo, cultural y ético en el orden científico, artístico, profesional, social y humano, orientado hacia la solidaridad social.

Art.32) Desarrollará su acción en forma mural, extramural y por correspondencia.

*Art. 33. La **actividad mural** se llevará a cabo en los locales de la Universidad, Facultades, Institutos Anexos y Universidad Popular.*

Art. 34 La actividad extramural se desarrollará en los sitios públicos, calles, plazas, locales de asociaciones públicas y privadas y en las poblaciones vecina o adyacentes a la sede del Instituto y de las Facultades de la Universidad.

Los art. 35 y 36 se referían a la enseñanza por radiofonía y correspondencia respectivamente.

El **Museo Social**.

Art. 41. El Museo Social tendrá un carácter técnico de investigación, estudio, información y divulgación de las cuestiones económicas, sociales y culturales del país y preferentemente las que atañen al litoral argentino, procurando sorprender el espíritu de sus movimientos, evaluación, progresos, crisis y posibles soluciones.

*Art. 42. Desarrollará su acción en forma positiva y práctica, dentro de un espíritu de amplio liberalismo y alta humanidad, como un guía imparcial de información sincera y con absoluta exclusión de toda parcialidad doctrinaria, religiosa, política y social.*¹²

Algunos datos de la Implementación

El IS tuvo dos sedes en Rosario las aulas prestadas de la Escuela Normal N 2 y en Santa Fe funcionó en la Facultad de Química.

Entre 1929 y 1930, desde el ímpetu reformista, la cultura extensionista instaló la necesidad de la utilización de la tecnología para una mayor cobertura en las diversas acciones de extensión, con la creación de una radio y una imprenta para las publicaciones. Este desarrollo fue posible por el decidido accionar del Ing. Gabriel del Mazo, decano Interventor de la FQI y A.

”Que tal Departamento de Extensión Universitaria debe planearse por medio de cursos, conferencias y publicaciones distribuidas en todo el Litoral y dedicadas en primer término al sector más alejado de las posibilidades de la cultura: el de los obreros de la ciudad y del campo, incluyendo especialmente a los maestros primarios, hoy inconvenientemente desvinculados de la Universidad, con grave perjuicio para ella y para la Escuela en general”¹³

¹² Instituto Social (del boletín de la universidad) 1928

¹³ Memoria del Interventor Nacional Dr. Roque A. Izzo. Santa Fe, Imprenta UNL, 1930

El primer organizador de la imprenta fue su presidente, el señor Hiram Pozzo.

En 1930 se designó como director al Ing. José Babini. Los temas de mayor interés para difundir conocimientos: *“La Constitución Argentina”, “Museo Social”, “Extensión Universitaria”, “Biblioteca Pedagógica”, “La Enseñanza Secundaria”, “El Problema del camino”, “Temas rurales”, “Temas obreros”, “Temas bibliotecológicos”, “Difusión del Plan Quinquenal”, “Administrativas” y “Generales no especializadas”*

El despegue editorial, se produjo entre 1930 y 1940, las publicaciones del Instituto Social se difundieron gratuitamente por toda América y contaron con la participación de destacados intelectuales (como Bepo Levi y Aldo Mieli, profesores en la década del '40).

Algunos datos:

En 1931 se editaron 148 publicaciones originando un tiraje de 449.350 ejemplares, se entregaban sin cargo a la persona o entidad que lo solicitara por escrito.

En 1938 se distribuyó 34.217 ejemplares, con una distribución diaria de 175 ejemplares, entregadas a 463, profesores, 788 bibliotecas, otras instituciones y 1.293 particulares...

1944- El número de publicaciones editadas alcanzó a 121, con un total de 152 ediciones y un tiraje de 372.350 ejemplares. Se distribuyeron 16.394 ejemplares.

La lectura de las memorias del Instituto Social, período 1929 a 1944, permite afirmar que la Sección Publicaciones cumplió con su finalidad de difusión cultural, de manera ininterrumpida y ampliada. Encontramos, todavía, el nombre del Instituto Social en los libros hasta 1958, año en el que se organizó la Universidad en base a su nuevo estatuto.

La radio Lt10 se creó con el Instituto Social en 1928 dentro de la Sección Extensión Universitaria. Fue la segunda radio universitaria del país.

1929- El Ing. Gabriel Del comenzó su instalación en los altillos de la FQIA.

El 18 de agosto de 1931, se inauguró con un acto público con la primera conferencia fue transmitida: el tema «El Instituto Social y sus proyecciones» a cargo del Dr. Rafael Araya.

En su primera etapa transmitió con equipos de baja potencia, llegaba a zonas cercanas de la región y sur de la provincia. Ese año le asignaron la característica Lt10. Transmitió en días hábiles, entre las 18:30 y 20 hs. con un programa cultural fundamentalmente de 7 temas:

1- *Información universitaria del litoral y de las distintas facultades del país.* 2- *Temas educacionales.* 3- *Informes de tipo agrícola-ganadero.* 4- *Divulgación de*

conocimientos útiles. 5- Arte y literatura (música, poesía, etc.). 6- Enseñanza de idiomas. 7- Conferencias y monografías especiales.

Implementó la enseñanza de idioma inglés, se concretó en transmisiones de tres clases semanales de 15 a 20 minutos. Cada oyente inscripto, recibía por correo las lecciones impresas, como guía en sus estudios, posteriormente eran enviadas a la radio para la corrección de los ejercicios preparados. Sus transmisiones musicales reproducían discos seleccionados siempre acompañados por un comentario tendiente a educar el sentimiento artístico de las oyentes.

1932 - Se realizaron 301 transmisiones, 135 clases de idiomas y 29 conferencias de extensión universitaria emitidas en vivo desde el lugar en que se celebraron, (inclusive conciertos y recitales)

En 1936 se coloca un nuevo equipo, en esa oportunidad el Rec. Gollán expresó:

*“(...) La radio de la universidad realiza una acción cultural más intensa y más extensa, a fin de que no fuera solamente el profesionalismo su único objetivo, ni el ambiente circundado por sus muros el campo limitado de su acción directa, ni los alumnos inscriptos sus beneficiarios exclusivos; y para que saliendo así de tales estrecheces, nuevos conocimientos pudieran nacer como frutos de la investigación desinteresada (...) para que el pueblo todo recibiera el beneficioso y dignificante influjo de la divulgación del saber humano en todas sus ramas...”*¹⁴

1940-Se realizaron 266 transmisiones, exclusivamente musicales, y la transmisión de 23 actos desde el Paraninfo y las facultades FCJS Y FQIA.

Así transcurrieron las primeras décadas de la existencia de la radio LT 10, con algunos inconvenientes técnicos que a veces obligaron interrumpir las transmisiones, pero con su propuesta de programación orientada a la cultura y la educación, que definió su identidad, día a día, fue incorporándose a la vida social y a las costumbres de los santafesinos

Fue fundamental la articulación de las secciones del IS con el objetivo de llegar por diferentes medios a los ciudadanos de la región. Las conferencias de destacados especialistas de la Universidad e invitados internacionales se realizaban en bibliotecas populares, escuelas, sindicatos o facultades de la Universidad. Eran transmitidas por Lt10 y se publicaban a través de la imprenta de la UNL para la distribución en distintos establecimientos y a particulares que se suscribían.

Datos recuperados desde las tres secciones que encontramos en la colección.

14 Discurso acto de inauguración del nuevo equipo de la radio Lt10. 18-06-1936

1- SECCIÓN CURSOS

La Universidad Popular fue la más antigua dependencia del Instituto.

Por convenio del 30 de mayo de 1928 se anexó a la Universidad Nacional del Litoral, la Universidad Popular de Rosario, fundada en 1918. Esta institución contaba con una sólida organización y prestigio en la región y ofreció por primera vez en la provincia, en forma absolutamente gratuita, una educación orientada a obtener enseñanzas complementarias o temas específicos; y como condición para el ingreso tener conocimientos equivalentes al tercer grado de las escuelas fiscales

En 1928- Por Ordenanza del C S, los objetivos se sintetizaron en:

a) servir de vínculo de unión entre todas las Facultades, procurando hacer coincidir sus trabajos sobre temas concretos de interés social, estudiados bajo todos sus aspectos.

b) Ejercer una intensa acción pública difundiendo en todas las etapas de la sociedad las enseñanzas derivadas de esos estudios.

Los cursos nocturnos funcionaron en Rosario y Santa Fe, realizaron un tipo de educación especial, predominando las enseñanzas complementarias, de perfeccionamiento práctico, sin descuidar la cultura general. Estaban destinados a obreros y empleados que, al salir de sus trabajos, concurrían en busca de conocimientos técnicos relacionados con las materias de su profesión u oficio. En un principio, la carencia de recursos hizo que las cátedras se dictasen ad honorem.

1929- Estos cursos, pasaron a formar parte de la Sección Cursos, bajo la regencia del Ing. Guillermo Claus, juntamente con la Universidad Popular de Rosario. De inmediato se proyectó formar ramas en Paraná y Corrientes.

El rector interventor, por intermedio del Ing. Gabriel Del Mazo, inició la revisión de la ordenanza que dio origen al Instituto Social.

El proyecto de reorganización cambiaba el nombre del organismo aludido, llamándolo en lo sucesivo «*Departamento de Extensión Universitaria*».

- El Museo Social, se reemplazaba por la «*Sección Publicaciones*»
- La Universidad Popular por la «*Sección Cursos*»
- La Sección Extensión Universitaria por la «*Sección Conferencias*»

Se trasladaría la sede al Instituto de Santa Fe y su Comisión Directiva estaría conformada por los Directores de las secciones, un delegado del Consejo Superior, y otro de la Federación Universitaria. En 1931 Volvió a denominarse Instituto Social. La cantidad de lecciones dictadas por la Sección Cursos durante el período 1929 a 1932, asciende a la cifra de 21.631 con un total de 10.846 alumnos. En 21.631 clases dictadas en Rosario, Santa Fe, Paraná y Corrientes.

1933- En Santa Fe la inscripción arrojó un total de 753, con 20 cursos de Mecánica y Electricidad, tuvieron un exceso de alumnos (dificultad subsanada con la cooperación de los respectivos profesores).

Las clases comenzaron en las aulas y laboratorios de la Escuela Industrial anexa a la Facultad de Química Industrial y Agrícola. Rosario la edad para la inscripción era 14 años y en Santa Fe 16 años, teniendo en cuenta que la enseñanza impartida interesaba especialmente a aprendices y obreros.

1935 -Restablecida la autonomía de la Universidad, el Consejo Superior dictó en fecha 13 de abril la ordenanza que estableció:

“Los Cursos, que funcionan en las ciudades de Rosario y Santa Fe en forma de Universidades Populares, están destinados preferentemente a obreros y empleados y tienen por objeto su educación e instrucción con fines de perfeccionamiento técnico y cultural”

1936-1939 -Las Universidades Populares de Rosario y Santa Fe en este período se fortalecieron con ciclos exitosos. En las memorias se destacaba la numerosa inscripción obtenida sin propaganda de ninguna especie. En Rosario se autorizó el funcionamiento de los 78 cursos, de otros tres atendidos con carácter "ad-honórem". Era frecuente la celebración de actos culturales a cargo de los alumnos de los cursos de Instrucción Literaria y Estética Musical. Se organizaron exposiciones de los cursos de Arte Decorativo, Dibujo Industrial y Ornamental, Escultura y Modelado, Encuadernación y Manualidades.

En Santa Fe, los 20 cursos, debieron ser aumentados en cinco más por las exigencias de la inscripción. La enseñanza teórica fue afianzada en la modalidad práctica en los laboratorios de la Escuela Industrial, la Compañía Central Argentina de Electricidad y el taller mecánico de D.

Domingo Ochoteco, conjuntamente a diversas excursiones a talleres y usinas privadas. Se realizaron diversos actos dirigidos a “completar la cultura del alumno”, destacándose el festejo de las efemérides patrias.

Los actos se realizaban en el aula mayor de la Facultad de Química Industrial y Agrícola y contaron con gran asistencia, distinguiéndose: autoridades de la Universidad, del Instituto

Social, profesores, alumnos y familiares.

1944- La Universidad Popular de Rosario aportó los siguientes datos: 32 materias fijadas por el presupuesto y el agregado en el carácter de libres y “ad-honórem”, se habían inscripto 1.840 alumnos varones y 1.272 mujeres, totalizándose

3.112 personas. En Santa Fe fueron inscriptos 219 alumnos para cursos elementales y 81 para superiores; los primeros representan 542 inscripciones en las distintas materias y los últimos 197. El total de alumnos aceptados fue de 300. Los alumnos egresados fueron 111.

2-SECCIÓN EXTENSIÓN UNIVERSITARIA-Conferencias

Las conferencias se realizaron en las ciudades de Santa Fe, Rosario y Paraná. Varias de estas conferencias fueron registradas taquigráficamente, pocos años después creada la imprenta de la universidad, fueron editadas.

De las memorias del Instituto Social 1928/1944 rescatamos el siguiente registro:

Los temas: de las conferencias dadas en Santa Fe, las preferencias del público fueron las que trataron temas de sociología, medicina preventiva y problemas económicos, seguidas por auditorios nutridos, en los que la curiosidad de los mismos se puso de manifiesto en la mayoría de los casos, por las preguntas y explicaciones solicitadas a los conferenciantes después de terminado el acto...

Los centros de estudiantes organizaron en sus facultades conferencias que abordaban aspectos doctrinarios de la Universidad, sobre su orientación y los relacionados con las orientaciones aportadas por la Reforma Universitaria. En 1932 se contó con calificados intelectuales, como Pedro E. Martínez, Ricardo Hojas, Aníbal Ponce, Nicolás Bosio Moreno, Julio V. González. Osvaldo Loudet, Alfredo L. Palacios, Julio Iriharne, Carlos Sánchez Viamonte, Saúl Taborda, Florentino Sanguinetti entre otros...

Los sitios: las 62 conferencias de divulgación científica registradas en Santa Fe se realizaron en locales obreros, y 18 en la universidad, escuelas y bibliotecas. Hasta 1932 se realizaron 510 actos públicos, sobre temas de orden cultural, en 53 localidades del Litoral. El éxito, siempre creciente de los actos, confirmó la conveniencia de la acción cultural en ciudades más pequeñas.

Difusión y temas: predominó la orientación práctica implementada desde los comienzos.

Un ejemplo fueron las conferencias realizadas en la provincia de Corrientes donde se gestionó la ayuda de las policías de campaña para divulgar la noticia de que conferencistas del IS enseñarían prácticamente a los pobladores rurales: cómo se vacuna el ganado, se injertan o curan naranjos, etc. Esta innovación que obtuvo

buena acogida inclinó la decisión de preferir el tipo de enseñanza directa, de ser posible al aire libre, sobre las conferencias clásicas.

Para 1935 y con la dirección del Ing. José Babini, se desarrollaron 103 conferencias en 7 meses sobre: *“Problemas y estado actual de las distintas actividades vinculadas al hombre: arte, ciencia, filosofía, organizadas con otras instituciones.*

Hacia 1938 las actividades tuvieron un desarrollo creciente con *“El cincuentenario de la muerte de Sarmiento”*. La sección sumó exhibiciones cinematográficas educativas en escuelas y bibliotecas populares. El IS extendió su radio de acción a nuevas localidades, tales como San Justo, Corrientes, Resistencia y Santiago del Estero.

En 1940 el tema fue *“El vigésimo aniversario de su transformación en Universidad Nacional del Litoral”*. Con la presencia del Rec. de la Universidad de Montevideo, Dr. Carlos Vaz Ferreira. Lo acompañaron conferencias sobre temas históricos, sociológicos y económicos a cargo de destacados especialistas. El trabajo con otras instituciones de la región fue creciente.

1943 fue un año particular en la Dirección de la sección, estuvo sucesivamente a cargo del Ing. José Babini, del Prof. Jordán Bruno Genta y del Dr. Humberto Gambino, con evidente carencia de homogeneidad y continuidad en las directivas, la Sección "Extensión Universitaria" realizó una tarea intensa. Su actividad se extendió a Santa Fe, Rosario, Coronda, Laguna Paiva, Esperanza, San Justo, Cañada de Gómez, Venado Tuerto, Casilda, Resistencia, Sáenz Peña (Chaco), Corrientes, Formosa, etc. El tema fue *“La Constitución Nacional”*, en el 90 aniversario de su vigencia. Otras disertaciones fueron con ilustraciones musicales y conciertos, temas literarios y del folklore argentino, de química y medicina, históricos, etc.

1944- La actividad, disminuyó considerablemente, debido a la renuncia del Dr. Humberto Gambino.

Es de destacar la presencia activa de mujeres universitarias de la época en el IS

Las conferencistas Marta Samatán, Ángela Romera Vera, Rosa Diner de Babini y Olga Cossettini, fueron mujeres docentes, intelectuales, algunas de ellas militantes de partidos políticos. Respetadas por sus pares, perseguidas y cesanteadas en sus cargos por cuestiones políticas. Trabajaron intensamente en las actividades programadas por el IS, en temas de educación, derechos constitucionales y particularmente, los derechos de las mujeres.

Eran figuras visibles, en la vida pública de la primera mitad del siglo XX en la provincia de Santa Fe, conocidas por sus actividades sociales y culturales.

En 1934 el IS organizó conferencias con destacadas mujeres en la FQIyA.. Allí disertaron la Dra. María de Maeztu sobre “La educación ante la crisis del mundo” y Victoria Ocampo sobre “Virginia Woolf, Orlando y Cía”, fueron transmitidas por la radio LT10.

En 1938 la educadora y poetisa chilena Gabriela Mistral fue invitada por el IS para dictar una conferencia en la FQIyA, generó interés y expectativa en los centros culturales santafesinos. La organización del homenaje encontró trabajando juntas a la Unión Argentina de Mujeres y la Asociación del Magisterio, instituciones en las que participaban activamente. Gabriela Mistral llegó a Santa Fe con un mensaje a favor de los niños de España.

La Biblioteca de FQIyA.

Gabriel del Mazo informó en 1930 sobre la función e importancia de la Biblioteca de la como dependencia universitaria y como servicio público: *“Si las bibliotecas públicas realizan el estimable servicio de permitir al estudioso, sin sacrificios ni gastos, los libros que necesita para su ilustración y cultura, es indudable que la de esta Institución ha cumplido esa función con eficiencia reconocida, no sólo respecto de los universitarios y escolares, sino también del público que concurre a ella. Sus caracteres dominantes son – como se comprende – el científico y el didáctico, pero no exclusivamente, pues existen en ellas miles de volúmenes propios de una biblioteca popular”...*

*...”Y tanto por el número y calidad de obras como por su organización y ordenamiento del personal técnico y continuidad del servicio, ella ocupa actualmente el primer puesto entre las Bibliotecas de la Universidad del Litoral; es la que revela un mayor aumento progresivo de concurrencia diaria de lectores, y que en mayor número de horas está habilitada al público; y es la única que en la región mantiene su servicio nocturno”.*¹⁵

Museo Tecnológico

Este Museo Universitario nació como un ámbito para el desarrollo del conocimiento con una visión extensionista. A lo largo de sus años de vida se convirtió en el

15 Del Mazo, Gabriel. “La ingeniería química” Informe al rector. 1930

espacio de estudio de los diferentes tipos de suelo y minerales, flora y fauna de la Argentina, y de procesos, materias primas y productos industriales tanto para estudiantes de la Facultad como para industrias de la región. Se realizaron conferencias, charlas y exposiciones para acercar a la sociedad a dichos conocimientos.

En la memoria anual, el decano Josué Gollán informaba:

*... Esta sección ha cumplido su rol, normalmente. Se ha prestado a diversas consultas de industriales y colaborado en ensayos para exterminación de ratas, langostas y otras plagas. Ha suministrado datos estadísticos sobre producción industrial, etc., a los profesores y alumnos en trabajos de investigación, tesis y seminario. -.*¹⁶

En 1930 Del Mazo detalló las funciones internas y externas del Museo Tecnológico. En las Internas destacaba el archivo central técnico de la facultad y auxiliar para los cursos de Química Industrial, de Maquinaria y Dibujo industrial. Administró y amplió sus colecciones (materias, productos referentes a nuestra industria) e instrumentó el registro de los libros, folletos, catálogos, revistas, estadísticas y planos. Con 6000 números de materias primas, productos intermedios y elaborados de todas las ramas de las industrias químicas, del país como del extranjero, demostrando así cada fase de las elaboraciones industriales. La Biblioteca del Museo poseía más de 3200 números.

En las externas el Museo prestó un servicio de información, especialmente del laboratorio de Química Industrial, en una correspondencia técnico-científico-económica, destinada a atender consultas de fábricas y del público en general. Los servicios fueron requeridos no solo por los industriales de la ciudad y cercanías, sino también de otras partes del país.

3-SECCION MUSEO SOCIAL

La cultura reformista se ve enmarcada en los proyectos que la UNL llevó a cabo a lo largo de los años. El ejemplo destacado de extensión es la Universidad acercándose al ciudadano, a fin de ayudarlo como esperaban los hacedores del movimiento: “Enseñando labores para que todos puedan hacer cosas”. Sostenían que con pocos esfuerzos, la universidad podía acercar propuestas a la comunidad. Entendieron la importancia de ser ellos quienes gobernarán la Universidad, de la mano con ese aporte, cambiar la ciudad.

¹⁶ Boletín de la UNL. Tomo II

El Museo Social inició sus tareas a fines 1929, nació del contacto directo con los problemas de la sociedad, su rol fundamental fue la capacitación técnica de adultos que no tenían acceso a la formación respecto de los oficios en los cuales estaban interesados.

Mejora de la vivienda: uno de los proyectos más importantes, y que marcó a las claras el concepto progresista que tenía la Universidad en ese entonces. En 1932 comenzó la campaña de difusión de doce mil afiches (entre la población urbana y de zona rurales). Mostraban modelos coloreados de viviendas básicas, de una o dos habitaciones, artísticas y económicas.

Con doce propuestas que ofrecía, los ingenieros que acompañaron este proyecto fueron Molinari y Borabehere, este último como estudiante universitario, levantó la bandera de la Reforma Universitaria, demostrando así un pensamiento coherente y un proyecto político que fue más allá de una revolución.

Esta actividad se planificó con el objetivo de acercar a la población la posibilidad de transformar su vivienda a través de los conocimientos de oficios ofrecidos por la universidad. En 1936 se publicó la primera producción del Museo Social del Ing. C. Niklison. En su Prólogo expresaba: *“Con esta publicación, iniciamos una nueva serie que ha de comprender temas relativos al trabajo y a todas aquellas formas de la actividad social que, como la previsión y la asistencia, la organización del trabajo, la vivienda popular, etc.”*¹⁷

Otros temas fueron: *“Trabajo”, “Previsión y Asistencia Social”, “Educación”, seguridad en la Industria, Beneficencia Pública, Ganadería, Cooperativismo, etc.*

Exposición sobre riesgos del trabajo: en 1940 se organizó la *“Muestra de carteles preventivos de los riesgos del trabajo”*, en Santa Fe y Rosario. La exposición contó con 400 carteles de los países de: Argentina, Alemania, Chile, Checoslovaquia, España, EE. UU, Finlandia, Francia, Gran Bretaña y Dominios, Hungría, Italia, Japón, Indias Neerlandesas, Luxemburgo, México y Rusia.

La idea de instalar el nombre de Extensión Universitaria en remplazo del Instituto Social, recién se logra con el estatuto de 1958 y sus nuevas autoridades.

La Dra. Ángela Romera Vera, directora en varios períodos de la sección extensión del IS expresó, en enero de 1958, el compromiso de la Universidad Nacional del Litoral con extensión universitaria.

17 Niklison, Carlos. “La lucha en favor de la vivienda popular” IS. Sección Museo. N°1- 1936

“La Universidad Nacional del Litoral nació bajo el signo de la Reforma. Es conocida su azarosa existencia. Intervenida unas veces para despolitizarla, otras para aristotelizarla, se la ha tachado de revolucionaria y de antirrevolucionaria, nunca de anquilosada o muerta. Si quisiéramos encontrar los elementos esenciales de su personalidad, tendríamos que buscarlos en su aguda sensibilidad para los problemas nacionales. Nada argentino me es extraño, podría ser su lema.

Esta inquietud por lo nuestro no es la simple curiosidad del científico que desde afuera de la realidad procura comprenderla, es participación activa, con todas las ventajas e inconvenientes implícitos en ello. La posición espiritual de nuestra Universidad ha sido el fermento de muchas iniciativas, mejor o peor logradas, pero que tienen todas, el mérito de la autenticidad. Así nació en 1928 el Instituto Social como vehículo de unión de la Universidad con el pueblo.

Todavía no se hablaba entonces de contorno social, de medios de comunicación de masa. Sin embargo, con esa intuición que da la participación vital, los fundadores del Instituto Social, sin haber estudiado Sociología ni Ciencias Políticas, supieron crear los organismos necesarios para que se realizase la perfecta convivencia entre el pueblo y la universidad. No se entendió la Extensión Universitaria como simple educación de las clases inferiores por una élite, sino como intercambio...¹⁸

Conclusiones

Dada la documentación analizada se puede observar que la creación de este instituto no quedó en las meras intenciones, sino que, a pesar de las adversidades económicas y/u objeciones de otros participantes de la vida académica, el sector reformista de la universidad logró poner en funcionamiento sus ideas para enfatizar una de las funciones de la universidad. La creación y funcionamiento del IS cristalizó la idea de universidad abierta.

Nuestra Universidad exhibe una profunda y muy rica trayectoria en materia de extensión universitaria. Esta función sustantiva de la Universidad que traduce el compromiso social y le otorga significado a la llamada “misión social universitaria”, forma parte indisoluble de un modelo de universidad que nace con la Reforma Universitaria de 1918.

18 Romera Vera, Ángela. Instituto Social. “Hoy y aquí” Fotodocumentales. 1956

Bibliografía

GARCÍA CANCLINI: “Los usos sociales del patrimonio cultural”. Junta de Andalucía, 1999. Páginas 16-33.

HERNANDEZ HERNANDEZ, Francisca: “*Planteamientos teóricos de la museología*”. España, Ediciones TREA, 2005.

SCARCIÓFOLO, Stella. MENÉNDEZ, Gustavo. IUCCI, Cecilia. MORZÁN, Marianela. “*La extensión universitaria. Desde sus orígenes en la Universidad Nacional del Litoral*”. Tomo I. Universidad Nacional del Litoral, 2015.

Documentos.

Boletines Oficiales de la Universidad Nacional del Litoral período 1927 a 1944.

Memoria del Instituto Social período 1928 a 1944. UNL.

Memorias de la Universidad Nacional del Litoral período 1928 a 1944

Resoluciones del H.C.S. y res. rectorales período 1928 a 1944

Revista Universidad. UNL período 1935 a 1944.

A preservação da história e da memória das populações de origem africana na extensão universitária: a experiência do projeto “Biblioteca de Referência NEAB/UDESC”

PAULINO DE JESÚS FRANCISCO CARDOSO

paulino.cardoso@gmail.com

Docente do Departamento de História - Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UDESC). Coordenador do Projeto Biblioteca de Referência NEAB/UDESC

FRANCIÉLE CARNEIRO GARCÊS DA SILVA

francigarces@yahoo.com.br

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) pelo convênio Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Biblioteconomia – Habilitação Gestão da Informação na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pesquisadora Associada ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB-UDESC).

AMABILE COSTA

amabilecosta.m@gmail.com

Acadêmica do Curso de Biblioteconomia - Gestão da Informação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bolsista do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UDESC) e do projeto Biblioteca de Referência NEAB/UDESC.

GISELE KARINE SANTOS DE SOUZA

giselekariness@gmail.com

Graduanda em Biblioteconomia - Gestão da Informação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bolsista de extensão do Projeto Biblioteca de Referência NEAB/UDESC, do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB/UDESC).

1 Introdução

Criado em 2003, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) é uma entidade formalmente criada com a finalidade de auxiliar a Universidade do Estado de Santa

Catarina na produção e disseminação do conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão, bem como, no desenvolvimento de políticas de diversidade étnico-racial, promoção de igualdade e valorização das populações e origem africana e indígena (NEAB, 2003; CARDOSO; GARCÊS; LIMA, 2014, p. 102). O NEAB-UDESC é composto por coordenador do núcleo, coordenadores dos programas, pesquisadores\as associados\as, bolsistas dos cursos de Biblioteconomia, Geografia, História e Pedagogia, Professores\as dos Departamentos de História e Pedagogia e mestrandos\as e doutorandos\as.

O NEAB\UDESC é composto por três programas de extensão: o programa de extensão *Memorial Antonieta de Barros*, coordenado pelo Prof. Paulino de Jesus Francisco Cardoso; o programa de extensão *Novos Horizontes: a universidade nos espaços de privação de liberdade*, sob coordenação da Profa. Geysa Spitz Alcoforado de Abreu e; o Programa de Extensão *MANHÃS - Alfabetização, Currículo e Educação das Relações Étnico-Raciais*, vinculado ao NEAB/UDESC e ao Grupo de pesquisa Didática e Formação Docente da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, coordenado pelo Prof. Lourival José Martins Filho.

O Programa de extensão *Memorial Antonieta de Barros* possui quatro projetos vinculados, são eles: o projeto *Observatório das Relações Étnico-raciais em Santa Catarina*, o projeto *Observatório de Políticas de Ações Afirmativas*, o projeto *Observatório de Cultura Afro-brasileira em Santa Catarina* e o projeto *Biblioteca de Referência NEAB\UDESC: disseminando a História e Memória das Populações de Origem Africana* (CARDOSO; LIMA; PACHECO, 2014), sendo este último projeto, o objeto de nosso estudo.

A Biblioteca de Referência NEAB/UDESC é “uma biblioteca especializada na temática africana, afro-brasileira e indígena que busca disseminar informações acerca dos aspectos culturais, históricos, educacionais e socioeconômicos destas populações” (CARDOSO; SILVA; COSTA; LIMA, 2015). Nascida da necessidade de organizar, sistematizar e disseminar documentos sobre as temáticas africana e afro-brasileira, a Biblioteca foi criada no ano de 2003 como um projeto de extensão e, atualmente, possui como objetivo ser “um instrumento de suporte de atividades do Grupo de Pesquisa Multiculturalismo, possibilitando o acesso dos pesquisadores a inúmeras fontes arquivísticas espalhadas pela Ilha de Santa Catarina” (MATOS, 2008, p. 240). Além disso, a Biblioteca possui o intuito de disseminar a informação e auxiliar seu usuário com suportes informacionais voltados para as temáticas africana, afro-brasileira e indígena.

Por este motivo, questionamos: A Biblioteca de Referência constitui-se em uma unidade informacional efetivamente disseminadora de informações sobre a temática africana, afro-brasileira e indígena?

O objetivo geral deste estudo é verificar se a Biblioteca de Referência NEAB/UDESC constitui-se em uma unidade informacional sobre a temática africana e afro-brasileira no estado de Santa Catarina. Como objetivos específicos pretende-se:

- Verificar se houve aumento de empréstimos e usuários no período de 2006 a 2015, visto que os de 2016 ainda não foram sistematizados;
- Analisar o acervo que compõe a Biblioteca de Referência NEAB/UDESC;
- Identificar as estratégias de visibilização da Biblioteca;
- Listar as atividades desenvolvidas pela Biblioteca.

Justificamos a importância deste estudo, pois trata-se da única biblioteca especializada nas temáticas africana, afro-brasileira e indígena no estado de Santa Catarina que produz artigos científicos e livros sobre suas experiências. Acredita-se que este artigo contribuirá para a visibilização desta biblioteca e incentivará posteriores projetos de criação de outras bibliotecas especializadas nas temáticas.

2 Metodologia

Com o objetivo de pesquisar as bibliografias disponíveis sobre a Biblioteca de Referência, foi realizada uma pesquisa minuciosa em base de dados Portal de Periódicos com a palavra-chave “Biblioteca de Referência NEAB/UDESC”, as bases de dados remeteram à Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, onde a maioria dos artigos estão publicados no período de 2006 a 2015.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que segundo Marconi e Lakatos (2012) a pesquisa bibliográfica “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudos”. A finalidade deste tipo de pesquisa “é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas quer gravadas” (MARCONI; LAKATOS, 2012, p. 57).

3 Resultados

Como resultado desta pesquisa, foram encontrados cinco artigos, conforme mostra Quadro 1.

Quadro 1 – Lista de artigos sobre a Biblioteca de Referência NEAB/UEDESC publicados na Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina no período de 2006 a 2015.

Título	Autoria	Ano
Utilização do Facebook como meio de divulgação de fontes de informação pela biblioteca de referência NEAB/UEDESC	Paulino de Jesus Francisco Cardoso, Franciéle Carneiro Garcês da Silva, Graziela dos Santos Lima, Amabile Costa	2015
Os interagentes da biblioteca de referência NEAB/UEDESC: avaliação de biblioteca especializada em temática africana, afro-brasileira e indígena	Paulino de Jesus Francisco Cardoso, Franciéle Carneiro Garcês da Silva, Graziela dos Santos Lima, Amabile Costa	2015
Biblioteca de referência do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil: avaliação dos empréstimos entre 2008-2013	Paulino de Jesus Francisco Cardoso, Franciéle Carneiro Garcês, Graziela dos Santos Lima	2014
Disseminando a igualdade: um balanço da biblioteca de referência sobre diversidade cultural - BRDC/NEAB/UEDESC (2009/2010)	Graziela dos Santos Lima, Paulino de Jesus Francisco Cardoso	2012
O Memorial Antonieta de Barros como veículo de disseminação e produção da informação	Andréia Sousa da Silva, Elaine Rosângela de Oliveira Lucas	2006

Fonte: Elaborado pelos autores (2015)

3 A biblioteca de referência NEAB/UEDESC: discussão dos resultados

A Biblioteca de Referência NEAB/UEDESC é uma biblioteca especializada na temática africana, afro-brasileira e indígena e para Ashworth (1967, p. 632 apud SALASARIO, 2000, p. 106) "a biblioteca especializada é uma biblioteca quase exclusivamente dedicada a publicações sobre um assunto ou sobre um grupo de assuntos em particular. Inclui também coleções de uma espécie particular de documentos".

Foi criada em 2003 como um projeto de extensão vinculado ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB/UEDESC) e seu objetivo principal é a disseminação da informação sobre os aspectos culturais, educacionais, sociais e econômicos dos afrodescendentes em Santa Catarina (LIMA; CARDOSO, 2012, p. 8-9) para pesquisadores, estudantes, gestores educacionais, professores e toda a população em geral (MATTOS, 2008, p. 239).

A Biblioteca possui seu espaço físico nas dependências do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) e além de efetuar empréstimos em seu espaço físico possuía seu acervo divulgado no portal Multiculturalismo. O portal era “o instrumento para disponibilizar todas as informações pesquisadas, tanto na Biblioteca Virtual como na Base de dados” (MATTOS, 2008, p. 245). Entre as atividades realizadas, a Biblioteca promovia oficinas de contação de histórias para que houvesse a propagação das informações sobre as temáticas e para que aumentasse o interesse das pessoas que estavam escutando as histórias, de modo a incitar a curiosidade dos mesmos sobre a temática (MATTOS, 2008, p. 247) e o respeito à diversidade étnico-racial de cada pessoa.

As primeiras fontes de informação que a Biblioteca começou a disponibilizar foram as bibliografias produzidas pelo grupo de pesquisa Multiculturalismo. Além disso, a biblioteca contém em seu acervo diversos materiais informacionais, entre eles, cita-se livros, CD's, DVD's, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de cursos, monografias, materiais didáticos, além de materiais de arquivos públicos e privados, tais como, Arquivo Municipal de Florianópolis, Arquivo Estadual de Santa Catarina, Arquivo do Tribunal de Justiça de Santa Catarina, Arquivo da Cúria Metropolitana; o cartório Kotzias e a Biblioteca Pública Estadual de Santa Catarina (CARDOSO; LIMA, 2012, p. 108).

Atualmente o acervo da Biblioteca é composto por obras:

que buscam a disseminação do conhecimento sobre a temática étnico-racial com fontes bibliográficas sobre ações afirmativas, multiculturalismo, história da África, diversidade sexual, religiosidade africana e afro-brasileira, educação para as relações étnico-raciais, políticas públicas de promoção de igualdade, direitos humanos, indígenas, entre outros temas (CARDOSO; SILVA; LIMA; COSTA, 2015, p. 39).

Os empréstimos realizados pela Biblioteca são cadastrados em uma planilha eletrônica onde constam: centro/instituição, curso, nome, matrícula, telefone, e-mail, título da(s) obra(s) retirada(s), data de empréstimo, responsável pelo empréstimo, data de devolução, data de renovação e observações (CARDOSO; GARCÊS; LIMA, 2014, p. 104-105). Os usuários poderão ficar 10 dias corridos com os materiais da Biblioteca e a cobrança é realizada por e-mail, uma vez por semana, por uma das bolsistas da mesma (CARDOSO; GARCÊS; LIMA, 2014, p. 104-105).

A Biblioteca adquiriu uma política de seleção e aquisição de livros para que vão fazer parte do seu acervo, tanto por compra, como por doação. Essa Política de Desenvolvimento de Coleções foi elaborada por uma antiga bolsista da Biblioteca. Segundo Cardoso e Lima (2012, p. 108-110) a:

seleção foi feita com base nos seguintes critérios: a) adequação as linhas de pesquisa realizadas no Núcleo; b) qualidade do conteúdo; c) autoridade do autor e/ou editor; d) demanda dos pesquisadores; e) atualidade da obra; f) quantidade de material sobre determinado assunto; g) idioma acessível; h) custo justificável; i) número de usuários potenciais que poderão utilizar o material; j) condições físicas do material; k) conveniência do formato e compatibilização com equipamentos existentes relacionados aos assuntos abordados nas disciplinas e nos grupos de estudos anteriormente citados (CARDOSO; LIMA, 2012, p. 108-110).

No entanto, em 2015 foi implantada a Política de Gestão de Estoques Informacionais, estabelecida por Corrêa e Santos (2015). Conforme Cardoso, Silva, Costa e Lima (2015) são realizadas:

reuniões semestrais com uma comissão de seleção composta por representantes dos interagentes da Biblioteca, professores dos cursos de graduação em História e Pedagogia e Pós-Graduação em História da UDESC especializados nas temáticas africana e afro-brasileira, indígena e diáspora africana, a bibliotecária e coordenadora da Biblioteca Central da UDESC e a equipe da Biblioteca de Referência, composta por uma bibliotecária voluntária e duas bolsistas dos cursos de Biblioteconomia da UDESC. Nestas reuniões são estabelecidos quais materiais informacionais serão adquiridos para compor o acervo da Biblioteca de acordo com o orçamento, planos de ensino das disciplinas e necessidades informacionais dos interagentes, e além disso, é decidido quais materiais serão desbastados ou descartados. Outro fator importante, é que os materiais doados à Biblioteca passam pelo crivo de dois especialistas no assunto antes de serem adicionados ao acervo (CARDOSO; SILVA; COSTA; LIMA, 2015, p. 456)

Com o intuito de verificar o interesse pela temática que a Biblioteca de Referência disponibiliza, foram feitas avaliações dos números de empréstimos realizados pela Biblioteca durante o período de 2004 a 2013. Cardoso e Lima (2012, p. 110) afirmam que no “ano de 2004, os usuários que frequentavam a Biblioteca eram aproximadamente de 20 usuários. Em 2010, houve um aumento para 86 usuários”. No entanto, Cardoso, Garcês e Lima (2014, p. 105) realizaram a avaliação dos empréstimos de 2008 até 2013 e verificaram que a Biblioteca possuía à época do estudo, um total de 143 usuários ativos e 672 empréstimos foram realizados durante o período de estudo, com média anual de 134,4 empréstimos.

Em 2013, foi criada uma página no *facebook* sobre a Biblioteca de Referência NEAB/UDESC, e isso possibilitou: a) a divulgação de bibliografias em PDF (Portable Document Format) para download pelos usuários; b) a divulgação de eventos sobre a temática, tanto os que acontecem nas universidades quanto os que são promovidos pelo NEAB; c) a divulgação de novas aquisições e doações recebidas pela Biblioteca; d) a disponibilização de vídeos, documentários, *links*, entre outros e d) possibilitou uma maior interação com o usuário por intermédio desta mídia social (CARDOSO; SILVA; LIMA; COSTA, 2015, p. 36).

Foi avaliado o impacto causado pela criação da página nesta rede social e verificou-se que houve um aumento no número de empréstimos realizados pela Biblioteca durante o ano de 2013, embora os autores não afirmem que foi devido à criação da página. Depois da criação da página, houveram 269 empréstimos realizados pela Biblioteca e as publicações diárias que foram realizadas no *facebook*, atingiu cerca de 62.131 usuários (CARDOSO; SILVA; LIMA; COSTA, 2015, p. 36-37).

Em um estudo realizado por Cardoso, Silva, Costa e Lima (2015) buscou-se verificar entre outros fatores, o hábito de leitura dos usuários, e segundo o estudo, observou-se que a maioria lê um material por semana do que foi disponibilizado na página do *Facebook* ou retirado no acervo físico da Biblioteca.

Como qualquer início de projeto, a Biblioteca passou por algumas dificuldades, tais como: a mudança de bolsistas que não continuavam o trabalho de seus colegas que as antecederam; a falta de ter algum bibliotecário ou aluno de biblioteconomia mais velha que pudesse dar orientações; a falta de uma estrutura para que os bolsistas conseguissem executar suas atividades e os bolsistas só estavam presente na Biblioteca em meio período (MATTOS, 2008, p. 244-245).

Com o passar dos anos começaram a ser superadas as dificuldades, a mudança de bolsistas parou e as atividades estão sendo continuadas. Atualmente a Biblioteca possui duas bolsistas do curso de Biblioteconomia, sendo elas: Franciéle Carneiro Garcês da Silva e Amabile Costa conforme consta no artigo de Cardoso, Silva, Lima e Costa (2015) onde as mesmas são coautoras. Em 2016, foi incluída no roll das bolsistas da Biblioteca, a aluna Gisele Karine Santos de Souza, também do curso de Biblioteconomia da UDESC. Além disso, a Biblioteca possui computador específico onde as bolsistas exercem suas funções, uma atua no período da manhã e a outra no período da tarde e o sistema que está sendo utilizado para gestão do acervo é o *BibliVre*.

Entre as atividades realizadas na Biblioteca cita-se:

- a) Atendimento ao usuário (cadastro/devolução/empréstimo/renovação);
- b) Pesquisas direcionadas às necessidades de cada usuário;

- c) Limpeza do acervo;
- d) Recebimento de sugestões de livros para aquisição;
- e) Política de Gestão de Estoques Informativos;
- f) Elaboração e publicação de artigos;
- g) Organização do acervo por assunto;
- h) Mapeamento do acervo;
- i) Carimbo de materiais recém-adquiridos ou recebidos por doação;
- j) Manutenção do *facebook* da Biblioteca de Referência e publicação diária de conteúdos e materiais bibliográficos;
- k) Avaliação do acervo;
- l) Revisão bibliográfica e fichamento bibliográfico de materiais que fo-
mentem os estudos das bolsistas;
- m) Estudos de usuários;
- n) Participação em eventos.
- o) Reuniões da Política de Gestão de Estoques Informativos;

Além disso, as bolsistas participam de atividades administrativas e atuam como voluntárias em outros projetos.

Para o acompanhamento das atividades desenvolvidas pela Biblioteca, é utilizado o tático operacional, onde as atividades são distribuídas para serem executadas ao longo do ano. Segundo Mattos (2008, p. 242) por meio da realização de suas atividades, a Biblioteca de Referência NEAB/UEDESC visa manter-se como um “pólo produtor e disseminador de informações acerca das populações de origem africana, afro-brasileira e indígena” buscando promover a igualdade “e agregar informações que contribuam com o combate à discriminação racial e social e à preservação dos direitos humanos” (MATTOS, 2008, p. 242).

4 Considerações finais

É importante lembrar que o bibliotecário é fundamental para gerir e disseminar materiais relacionados à temática africana e afro-brasileira. Em 2008, após cinco anos da Biblioteca de Referência, Miriam Mattos publicou um artigo onde afirmou que os estudos africanos e afro-brasileiros eram um dos campos que praticamente não era pesquisado pelos bibliotecários, no entanto, o interesse das estudantes do curso de Biblioteconomia que estão atuando ou que atuaram na Biblioteca e as publicações realizadas ao longo destes últimos anos, sugerem que este quadro esteja mudando.

Este trabalho mostrou que durante estes 14 anos, a Biblioteca de Referência NEAB/UDESC tem se transformado em um arcabouço informacional onde os materiais disponíveis na Biblioteca contribuem para a disseminação do conhecimento, o debate de ideias e a produção de novos conhecimentos.

Pressupomos que a Biblioteca constitui-se como um aporte para estudantes de escolas públicas e privadas, de ensino superior, pesquisadores(as) e professores(as) interessados na temática e a ampliação do conhecimento e, portanto, da visão com relação à cultura afro-brasileira. Ressalta-se a importância da inclusão deste tipo de acervo nas bibliotecas das instituições de ensino superior, pois são importantes instrumentos para a promoção da igualdade étnico-racial, no desenvolvimento de políticas públicas dentro do ambiente universitário e na valorização da memória e história de populações historiograficamente preteridas na construção de uma memória coletiva brasileira.

Conclui-se que a Biblioteca de Referência NEAB/UDESC é um projeto de extensão referência em disponibilizar acesso a materiais bibliográficos e produções científicas sobre as populações de origem africana no estado de Santa Catarina. É também, uma aliada em trazer informações que incentivem novas pesquisas para corroborar com a luta antirracista no país

Referências

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; LIMA, Graziela dos Santos; PACHECO, Ana Júlia. O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UDESC): 10 anos de história. In: SANTANA, Moisés; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco (Orgs.). **O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil: a experiência dos NEABs**. Itajaí (SC): Casa Aberta, 2014.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; GARCÊS, Franciéle Carneiro; LIMA, Graziela dos Santos. Biblioteca de Referência do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil: avaliação dos empréstimos entre 2008-2013. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 102-110, jan. 2014. Disponível em: <http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/931/pdf_91>. Acesso em: 23 maio 2015.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; GARCÊS, Franciéle Carneiro; LIMA, Graziela dos Santos; COSTA, Amabile. Utilização do *Facebook* como meio de divulgação de fontes de informação pela biblioteca de referência NEAB/UDESC. **Revista ACB:**

Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 34-40, jan. 2015. Disponível em: <http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/977/pdf_109>. Acesso em: 24 maio 2015.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; GARCÊS, Franciéle Carneiro; COSTA, Amabile; LIMA, Graziela dos Santos. Os interagentes da biblioteca de referência NEAB/UDESC: avaliação de biblioteca especializada em temática africana, afro-brasileira e indígena. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 452-462, set./dez., 2015. Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1122/pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

CORRÊA, Elisa Cristina Delfini; SANTOS, Luana Carla de Moura dos. De Formação e Desenvolvimento de Coleções para Gestão de Estoques de Informação: um panorama da mudança terminológica no Brasil. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 13, n. 2, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/%208634631>>. Acesso em: 22 Fev. 2016.

LIMA, Graziela dos Santos; CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Disseminando a igualdade: um balanço da biblioteca de referência sobre diversidade cultural - BRDC/NEAB/UDESC (2009/2010). **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 105-117, fev. 2012. Disponível em: <http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/809/pdf_73>. Acesso em: 23 maio 2015.

MATTOS, Miriam de Cassia do Carmo Mascarenhas. Biblioteca de referência do NEAB: preservando a história e memória dos afrodescendentes em Santa Catarina e no Brasil. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 239-250, jan. 2008. Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/547/672>>. Acesso em: 23 maio 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012. 277 p.

NEAB. **Regimento interno do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: NEAB, 2003.

Programa ambiente y sociedad: Estrategias de articulación, dialogo de saberes y gestión interactiva para el desarrollo sustentable

ENRIQUE RAÚL MIHURA

PATRICIA MINES

ALBA IMHOF

emihura@rectorado.unl.edu.ar

Programa Ambiente y Sociedad, Secretaría de Extensión, Universidad Nacional del Litoral

El Programa Ambiente y Sociedad (PAS) de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral busca contribuir al análisis, reflexión y resolución de los problemas ambientales que se plantean en la sociedad actual, aportando a la construcción de una visión colectiva del desarrollo sustentable.

Marco Teórico de Referencia

Desde la década de los sesenta estudios científicos realizados con diferentes criterios, vienen coincidiendo, sobre que el paradigma/ creencia -aún vigente- “los recursos son infinitos y su eventual degradación puede ser subsanada por el sistema científico y tecnológico”, es el principal responsable de:

- La aceleración del proceso de degradación del ecosistema mundial,
- La existencia de una profunda crisis
- El posicionamiento del sistema planetario en el camino de una probable hecatombe ecológica.

Entre las manifestaciones de la crisis en los sistemas no construidos por la especie humana, a título de ejemplo pueden mencionarse:

- El agujero en la capa de ozono,
- Las lluvias ácidas,
- El efecto invernadero,
- La elevación de la temperatura media mundial,
- El derretimiento de los casquetes polares,
- La elevación de los niveles medios de los océanos,
- La extinción de especies vegetales y animales,

Del mismo modo pueden mencionarse las siguientes manifestaciones en los sistemas construidos por la especie humana:

– La ausencia de igualdad de oportunidades para todas las personas por su sola condición de seres humanos y el maltrato a las otras formas de vida que pueblan el planeta.

– El proceso de urbanización indiscriminada y creciente sobre tierras productivas, inundables y/o riqueza biológica.

– Las personas que diariamente mueren por hambre, guerras y enfermedades, las que viven hacinadas en campos de refugiados, condenados a la deshidratación, la desnutrición y la ignorancia.

– Las personas que padecen persecuciones y martirios debido a la discriminación racial, religiosa, ideológica.

– El enriquecimiento permanente de pequeñas minorías, que viven en el exceso del consumo de manera fastuosa, a costa del sufrimiento de las grandes mayorías.

– Los manejos inadecuados de los nuevos conocimientos y tecnologías producidos por la ciencia, por la inescrupulosidad de quienes los ejercen fuera de marcos éticos que realcen la dignidad humana.

– La devastación de los sistemas no construidos la especie humana, mediante la continua degradación de los recursos renovables y el exterminio de los no renovables,

De los análisis de la crisis realizados entre otros en los años 1972 y 1975 por los científicos del Instituto Tecnológico de Massachussets, en su informe “Los Límites al Crecimiento” y de la Fundación Bariloche, en su informe “El Modelo Latinoamericano”, surgen:

– Un “nuevo” paradigma –creencia/supuesto-, que se encuentra en proceso de convalidación, sobre que “los recursos son finitos y que el sistema científico y tecnológico posee limitaciones para restituir, recuperar, reutilizar, en tiempo y forma, los recursos una vez degradados”.

– Dos criterios claramente diferenciados, para evitar la hecatombe:

○ Detener/ reducir el crecimiento con los impactos en la vida de las sociedades de los países subdesarrollados y en vías de desarrollo, en términos de aumento de la indigencia, la pobreza, el desempleo, etc.

○ Construir una nueva/mejor sociedad.

La demostración científica -comprobación de la crisis-:

– Llevo a la comunidad mundial (individuos y grupos) a creer en dicha definición y a organizarse y actuar en consecuencia.

– Desató a nivel mundial un proceso de cambio y de búsqueda de nuevos modelos de organización social y de gestión y planificación del desarrollo.

En el año 2004 Gallopín Gilberto C. y otros (ref. 1), enriquecen y reeditan por medio del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, el “Modelo Mundial Latinoamericano”, reafirmando que el camino continúa siendo la construcción de una nueva/ mejor sociedad. Camino en el cual han invertido tiempo y sabiduría en sus diferentes obras el mismo Gallopín y reconocidos expertos como Enrique Left, Howard Odum, Rubén Pesci, Enrique Ortega, Nicolo Gligo, Manfred Max Neff, Walter Pengue, Axel Dourognanni.

Pasados más de 40 años de la emergencia de la crisis, en los cuales sus manifestaciones se han agravado, se puede visualizar en un horizonte de 80 a 150 años el agotamiento de los recursos fósiles y una mayor desaceleración del proceso de desarrollo socio económico tal cual lo conocemos, con duras consecuencias para las condiciones de vida en el planeta.

Por las razones expuestas el Programa Ambiente y Sociedad de la UNL tiene por finalidad contribuir a construir una sociedad que internalice el nuevo paradigma planteado y actúe en consecuencia. Para ello se promueve y gestiona la implementación de casos demostrativos del proceso de transformación deseado, mediante las siguientes estrategias (Mihura, 2016, ref. 2):

Estrategia 1 “Tomar conciencia sobre lo que se debería cambiar”

Estrategia 2 “Considerar al ambiente cómo sistema – proceso de interacciones múltiples y adoptarlo cómo unidad de desarrollo”

Estrategia 3 “Imaginar y proyectar sociedades que nos permitan lograr y mantener armonía, con los sistemas no construidos por nuestra especie”

Estrategia 4 “Materializar procesos de Desarrollo Humano Sustentable”

Estrategia 5 “Cambiar paradigmas en formación de rec. humanos, ciencia y tecnología”

Estrategia 6 “Constituir empresas colectivas micro – regionales”

Estrategias para la Construcción de una Mejor Sociedad

Estrategia 1 “Tomar conciencia sobre lo que se debería cambiar”: es generar estrategias de educación y reflexión crítica, a partir del concepto de dialogo de saberes, tendientes a aumentar el grado de conciencia existente sobre la creencia/ su-

puesto/ paradigma, que “los recursos son finitos y el sistema científico y tecnológico posee limitaciones para restituir, recuperar, reutilizar, en tiempo y forma, los recursos una vez degradados” y sobre el riesgo que implica, para la continuidad de la vida en el planeta continuar pensando en que “los recursos son infinitos y que su eventual degradación puede ser subsanada por el sistema científico y tecnológico” (Odum H. T. y E. C., 2012, ref.3).

Estrategia 2 “Considerar al ambiente cómo sistema – proceso de interacciones múltiples y adoptarlo cómo unidad de desarrollo”: es entender el ambiente como un sistema/ proceso de interacciones múltiples (Mihura, E. R., 2010, ref.4) y considerarlo como el tipo de unidad más adecuado, para la implementación de procesos de desarrollo. Frente a la necesidad de contribuir a revertir las situaciones problemas existentes y con ello de modificar las tendencias a sus agravamientos, se hace necesario llevar la conceptualización de ambiente, a un modelo operativo. Desde la perspectiva explicitada se propone entender al ambiente como un volumen en expansión, de forma indefinida y se plantea que un observador imagine como aproximación a dicha forma, la de una pirámide invertida (Mihura, E. R. y otros, 1999, ref.5). Efectuando un corte vertical a la pirámide antes mencionada quedan representados tantos niveles operativos -de organización y gestión-, como lo requiera el trabajo a ejecutar. La identificación de niveles permite visualizar al ambiente como un sistema de coordenadas tiempo espacio, a semejables a un campo de fuerzas, con origen tanto en los sistemas no construidos por el hombre (huracanes, sismos, inundaciones, etc.), como en los construidos por éste para su beneficio, como especie. Toda intervención en un sistema/proceso de interacciones múltiples debe ser cuidadosamente diseñada, si el fin que se persigue es proteger y potenciar sus principales atributos. Para ello se requiere de la realización de un diagnóstico complejo y de un creativo y leve proceso de proyectación -indagación, diseño y gestión- (Pesci, R. O. y Otros, 2007, ref.6).

Estrategia 3 “Imaginar y proyectar sociedades que nos permitan lograr y mantener armonía, con los sistemas no construidos por nuestra especie”: parte de reflexionar sobre cómo establecer una mejor relación con los sistemas no construidos por nuestra especie. En la dirección señalada se propone iniciar la misma sobre el concepto de sociedad de flujos cíclicos (Pesci, R. O. y Otros, 2007, ref.6), que plantea una sociedad que encare holística y relacionamente la realidad, y avanza en el diseño de sus atributos principales desde las siguientes premisas: predominio de técnicas integradoras, manejo de todos los tipos de capital, planificación de corto, mediano y largo plazo, ciclos retroactivos y ecosistemas autorrenovables, como unidad productora.

Estrategia 4 “Materializar procesos de Desarrollo Humano Sustentable, para construir sociedades sustentables”: es definir el modelo de desarrollo más apropiado y caracterizarlo a partir de concebir el desarrollo como un medio para mejorar la calidad de vida (todas las formas), entendida como la satisfacción de las necesidades humana fundamentales (Max Neff M. y Otros, 1993, ref.7), en un marco de conservación del patrimonio natural y cultural.

Lo expresado consiste en llevar adelante un proceso de crecimiento económico con equidad y sustentabilidad ambiental (Dourojeanni A. y Otros, 1993, ref.8) y puede lograr materializarse a través de un proceso de estudio y adaptación (NFC, 1987, ref.9), que solamente requiere contar con capacidad de gobierno (governabilidad), s/el ambiente a desarrollar, mediante un sistema de gobierno (gobernanza), que garantice el dialogo de saberes y la concertación estratégica.

Mientras continúe planteado el sistema capitalista cómo único sistema, nuestro supuesto es que hay que trabajar en la construcción de mercados administrados de escala micro-regional. La administración de los mismos a cargo de una red gubernamental - no gubernamental, que debe funcionar bajo la gerencia del estado. Estos mercados administrados deben garantizar internamente condiciones (normativas) adecuadas para una competencia leal. Por otra parte, las unidades así constituidas o en red cuando las asociaciones entre ellos es posible, se transforman en empresas territoriales con capacidades de competir en diferentes escalas.

Desde la perspectiva de la economía ecológica es necesario, en esas unidades económicas, tener entre los objetivos de política y las expectativas de logro las siguientes:

- Objetivo de Política: establecer políticas y normativas, que permitan que en cada caso quede claramente establecido el tipo de actividades socio – económicas, que aprovechen y resguarden (incrementen resiliencia) los servicios eco-sistémicos.
- Expectativa de Logro: actividades socioeconómicas, que tiendan a aumentar la resiliencia de las unidades, subsistemas y sistemas, en cada región. Políticas de fomento de su implementación y de desaliento de aquellas otras actividades económicas que aumenten su vulnerabilidad.

Estrategia 5 “Cambiar paradigmas en formación de recursos humanos, ciencia y tecnología”: es enriquecer el sistema de formación de recursos humanos, ciencia y tecnología, debido a que el abordaje de la complejidad y la incertidumbre, que constituyen las características centrales de los conflictos actuales, requieren de una recontextualización de los abordajes disciplinarios, mediante la progresiva incorporación de los enfoque inter y trans disciplinarios (Pesci, R. y Otros, 2007, ref.5). Direc-

ción en la cual, la evolución del conocimiento, desde la teoría general de sistemas hasta los nuevos desarrollos sobre sistemas complejos o también llamados sistemas vivos efectuados por diferentes escuelas de pensamiento y acción, indican el camino a seguir para efectuarla (Checkland P., 1993, ref.9). En palabras de Gibbons los conocimientos necesarios están distribuidos y por ende deben ser construidos colaborativamente porque no están todos en la universidad. En este camino los ámbitos convencionales donde se lleva a cabo la investigación científica, sobre procesos de desarrollo sustentable deben ser replanteados/ readecuados. Donde los laboratorios para desarrollar experiencias de desarrollo sustentable, deben ser casos que permitan disponer de escenarios reales y en los cuales el sistema de muestreo y análisis debe incluir todos los saberes disponibles. La extensión universitaria en sus múltiples dimensiones es una de las puertas abiertas que la universidad le ofrece a los procesos de cambio en el sentido indicado. Los enfoques y metodologías de investigación deben ser interactivas con el medio y las verificaciones relacionadas con los desarrollos de nuevos sistemas y/o innovaciones en sistemas pre-existentes, deben producirse sobre la base de resultados alcanzados en términos de mejorar la calidad de vida.

Estrategia 6 “Constituir empresas colectivas micro – regionales”: es contar con nuevos sistemas de gobernanza, basados en la constitución de asociaciones democráticas entre los sujetos, las organizaciones sociales, los gobiernos y las empresas, que interactúan en cada lugar (Mihura, E. R., 1990, ref.10). La construcción y puesta en funcionamiento del tipo de sistemas mencionado requiere de una conceptualización del poder, que consiste en comprenderlo como la resultante de tres componentes: las *relaciones-decisiones*, el *conocimiento* y el *capital*. A partir de lo cual se plantea el diseño de cada unidad sobre la base de una analogía con las grandes empresas. En este caso la analogía se logra dividiendo el sistema de organización social (red) con asiento en cada unidad micro-regional en tres subsistemas, a saber: Subsistema Político–Institucional (relaciones/decisiones); Subsistema de Ciencia, Tecnología y Formación de Recursos Humanos (el conocimiento); Subsistema Económico (el capital).

Casos demostrativos del proceso de transformación deseado: La Microrregión Insular de Santa Fe, San José del Rincón y Arroyo Leyes

Entre los casos en implementación cabe presentar en ésta oportunidad el de la iniciativa Universidad – Gobiernos de “Microrregión Insular (MRI) de Santa Fe,

San José del Rincón y Arroyo Leyes”. Sistema socio ecológico de humedales en el que se asienta la Ciudad Universitaria de la UNL, que presenta una superficie de 240 km² y una población permanente aproximada de 50.000 hab., donde las definiciones políticas y los procesos de organización, planificación y administración del desarrollo dependen de acuerdos inter jurisdiccionales, entre tres gobiernos locales, la provincia de Santa Fe y la Nación.

Para el PAS la MRI es un “laboratorio a cielo abierto” en donde se despliegan las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión.

Desde el punto de vista del curriculum universitario se plantean las preguntas en el centro mismo la problemática: esto es, sobre los contenidos que debemos enseñar, los sujetos a los que se orienta esta formación y los métodos para llevarlo adelante (Mines, 2014).

Desde la docencia, la MRI ofrece la oportunidad de generar en los estudiantes aprendizajes situados, auténticos, significativos, formando profesionales transformativos.

Desde la extensión, la MRI permite explorar el cómo, innovar en los modos de generar esos aprendizajes, educación experiencial..... es el “espacio de prácticas sociales, compartidas y colaborativas para la construcción de propuestas alternativas en situaciones identificadas como problemas sociales”, donde se establecen “redes de relaciones con instituciones diversas, que permite identificar necesidades, problemas y demandas de la comunidad, escuchar y hacer lecturas” y proponer acciones de transformación. En donde se reconocen temas-problemas, construyen escenarios con organizaciones sociales, organismos públicos, se plantean metas y objetivos, se identifican beneficiarios, se proponen acciones y se generan resultados.

Desde la investigación, la MRI pone a prueba conocimientos disciplinares, sus limitaciones y la necesidad de generar nuevos, el caso para la construcción de conocimientos inter/ trans-disciplinarios, la necesidad de investigar sobre sistemas alternativos de gobernanza para áreas con problemas complejos. Es decir el qué enseñar.

A continuación se comunican las metas/ resultados alcanzados en el período 2013-2016

Estrategia 1 “Tomar conciencia sobre lo que se debería cambiar”

El área de estudio se encuentra dentro del valle de inundación del río Paraná, por lo cual ha sufrido regularmente el problema de las crecidas del río, y especial-

mente de las grandes crecientes como las de 1905, 1982/3, 1992 y 1998. Los procesos de ocupación del valle de inundación, naturalmente limitados por dichas crecidas, están fuertemente vinculados a las obras de intervención que se han realizado en la zona, tanto para garantizar las comunicaciones, como rutas con terraplenes sobre elevados del terreno, como terraplenes de defensa para protección de las inundaciones (Paoli et.al, 2000).

Si bien la construcción de terraplenes de defensa ha alejado el peligro de inundación fluvial en estas áreas urbanas defendida, el riesgo de rotura de estas presas de tierra conlleva la posibilidad de ocurrencia de un riesgo mayor en caso de falla (Wollansky y Pardini, 2010).

Otro problema que produjeron los terraplenes es el incremento del riesgo de inundación causado por lluvias importantes, debido a que en su ejecución, urgida por las inundaciones fluviales, no se consideró un diseño integral de las mismas, sin conductos de salidas a gravedad y con estaciones de bombeo escasas, solo para evacuar el agua que filtra por el subsuelo arenoso, insuficientes para evacuar el agua de lluvia. Tampoco se cuenta con la cantidad y volúmenes suficientes de reservorios que permitan retener los excedentes de precipitación a evacuarse en mayor tiempo.

El aislamiento del área y los problemas con las inundaciones fueron los principales motivos en el retraso de la ocupación del territorio. La construcción de rutas, y luego la consolidación de los terraplenes de defensa, alentaron la subdivisión de la tierra generando un acelerado desarrollo urbano, motivado por la disponibilidad de terrenos y el disfrute de amplios predios. Ello se debió también a que el área se ve afectada por el proceso de expansión territorial que ha experimentado la zona metropolitana de la ciudad de Santa Fe en las últimas décadas (Cardoso, 2008).

Las tasas de crecimiento desde 1980 a 2010 fueron tres a cuatro veces mayores que las del depto, y cinco a seis veces superiores a las de la ciudad de Santa Fe. El incremento de población del área representa un 40% del incremento de población que se da en la ciudad, y un 25% del incremento del departamento La Capital. La disponibilidad de suelo no urbanizado en el área genera la posibilidad de mantener esta tendencia en el futuro por las siguientes décadas.

La presión demográfica que sufre la zona se enfrenta a la política de regulación de uso del suelo, la cual se ha venido desarrollando en base a lo establecido en la Ley Provincial 11.730, del año 2000, y a estudios de riesgo hídrico. Aunque muchas veces la ocupación ilegal no respeta ni considera las normativas, esta es el único freno al desarrollo inmobiliario de zonas inundables.

El crecimiento demográfico del área no ha sido acompañado por un desarrollo acorde de la infraestructura urbana, por el contrario toda la zona se ha visto relega-

da en los planes de desarrollo de la infraestructura de servicios básicos.

Estos procesos se producen sobre un territorio vulnerable, sometido a riesgo de inundaciones fluviales y por lluvia, generando al estado demandas de equipamientos e infraestructura cada vez más importantes. Si bien los terrenos pueden ser económicos la infraestructura necesaria es más costosa que en zonas no inundables.

Las características particulares del área hacen necesaria una política de ordenamiento territorial dentro del cual es de vital importancia la regulación del uso del suelo con la aplicación de la legislación provincial que establece la división en distintas áreas de riesgo hídrico. También es necesario que se establezca un módulo mínimo residencial, coherente entre los distintos gobiernos comunales y municipales, que garantice el mantenimiento de condiciones ambientales y la capacidad de absorción del subsuelo ante las precipitaciones.

La convergencia dentro del área de distintas jurisdicciones administrativas, potencia la fragmentación de las políticas de desarrollo del área y dificultan la implementación de una gestión integrada de los recursos, dentro de la cual la cuestión hídrica, que no respeta límites jurisdiccionales, es relevante.

La situación vuelve a ser crítica con cada creciente importante del río Paraná como la ocurrida durante entre fines del 2015 y lo que va del 2016. Aún sin producirse situaciones de catástrofe por la contención de los terraplenes de defensa, los niveles altos de las napas freáticas y las lluvias ocurridas traen problemas de anegamientos generalizados en la zona.

Sin duda el área necesita de un sistema integrado de gestión de riesgo que coordine los distintos esfuerzos y mejore el sistema existente que presenta muchos aspectos por mejorar.

Por el contrario en el contexto mencionado, se ejecutan procesos de desarrollo socioeconómico insustentables, que se ven expresados por:

1. Uso del espacio y las tecnologías constructivas
 - 1.1. Loteos que siguen las pautas establecidas en general en Santa Fe y San José del Rincón, no así en Arroyo Leyes
 - 1.2. Construcciones, en general, de viviendas convencionales no indicadas para áreas inundables.
 - 1.3. Recintos para defender bienes preexistentes, extendidos para aumentar la carga en su interior, que es una acción incoherente con la decisión de proteger.
2. Restricciones al desarrollo de la Microrregión Insular y de las diferentes zonas.

2.1. Existencia de normas nacionales, provinciales y locales que establecen controles y regulaciones parciales e insuficientes para la protección de la biodiversidad de los sistemas construidos y no construidos por nuestra especie.

2.2. Inexistencia de parámetros e indicadores precisos que permitan controles efectivos.

2.3. Importantes limitaciones del sistema de control y regulación vigente, por falta de presupuesto.

3. Estrategias de rentabilidad en contextos con restricciones

3.1. Existe un control y regulación altamente deficitarios de las actividades socio- económicas y productivas de mayor impacto, en términos de aumento de la vulnerabilidad y de disminución de la resiliencia del sistema.

3.2. Es particularmente preocupante el funcionamiento del mercado inmobiliario. Los negocios inmobiliarios en general, salvo algunas excepciones, se realizan sin responsabilidad social alguna. Se construyen loteos, no se construye ciudad.

Estrategia 2 "Considerar al ambiente cómo sistema – proceso de interacciones múltiples y adoptarlo cómo unidad de desarrollo"

El ambiente objeto de estudio corresponde a un sector del tramo medio del río Paraná. Forma parte de un sistema mayor con características dinámicas, influenciado directamente por los pulsos de inundación. Se trata de un ambiente de humedales naturales, en donde la interacción sociedad-naturaleza debe estar en equilibrio, respetando las limitaciones impuestas por el sistema natural (elevada biodiversidad, suelos saturados, régimen pulsátil del río, clima cambiante) que determina modos de usos y ocupación del espacio, capacidad de acogida de actividades productivas basadas en umbrales de sustentabilidad todo en un escenario de cambio climático.

El territorio delimitado por el canal de acceso al Puerto de Santa Fe (O y SO), el Río Colastiné (E y SE), el Arroyo Leyes (N y NO) y la Laguna Setúbal y el Canal Derivación Norte (O y NO), en donde comparten jurisdicción la nación, la provincia de Santa Fe, las municipalidades de Santa Fe (distrito La Costa) y San José del Rincón y la comuna de Arroyo Leyes, con una superficie de 243 Km² y una población actual de alrededor de 50.000 habitantes, ha sido denominado en el marco del proceso de

investigación interactiva en ejecución “Micro Región Insular Santa Fe, Rincón y Leyes” (Fig. 4).



Figura 4 - “Micro Región Insular Santa Fe, Rincón y Leyes”

Se trata de territorios atravesados por riachos, arroyos y zonas de islas que poseen alta biodiversidad, con un patrimonio natural y cultural asociado a esa riqueza, a las huellas de los usos y procesos productivos que en ellos tienen y tuvieron lugar; con poblaciones y dinámicas heterogéneas; servicios e infraestructuras insuficientes; patrones de uso del suelo no concertados inter-jurisdiccionalmente y dispar grado de concientización y preparación frente a la vulnerabilidad del riesgo hídrico.

Estos ambientes y los complejos procesos que en ellos tienen lugar no se han diagnosticado adecuadamente y se manejan con imprudencia, provocando un deterioro creciente por: desarrollo insustentable del área y desaprovechamiento de los recursos; ausencia de políticas de estado, procedimientos de gestión y legislaciones apropiadas; falta de documentación pública consistente y disponible; fragmentación informacional, territorial y política; y falta de espacios de diálogo e instrumentos de articulación para la toma de decisiones y la definición de planes estratégicos

integrados (incluido en turismo) entre entidades gubernamentales, no gubernamentales, privados y pobladores.

La unidad de desarrollo seleccionada (identificación, delimitación): Microrregión Insular de Santa Fe, San José del Rincón y Arroyo. Definición que establece criterios/ pautas de ordenamiento territorial que podrán ser utilizados para establecer otras similares. Ej.: el nivel de organización y gestión del desarrollo (escala de intervención) seleccionado: “La Microrregión”. Se trata de espacios/ ambientes entre los 200 y 500 km², que contienen asentamientos urbanos, periurbanos, áreas rurales de influencia directa y contextuales. Que podrían sumarse/ integrarse a las regiones y subregiones/ corredores establecido en la Provincia de Santa Fe.

Estrategia 3 “Imaginar y proyectar sociedades sustentables”

La sociedad actual es de flujos lineales y los patrones que la caracterizan son: concepción sectorial, técnicas de especialización, capital económico, estrategias de corto plazo, ciclos incompletos, unidad productora de stock fijo. Recién comienzan a establecerse las condiciones necesarias para avanzar en procesos de reflexión colectiva sobre la necesidad de cambiar sus comportamientos actuales por los correspondientes a una sociedad sustentable.

Estrategia 4 “Materializar procesos de Desarrollo Humano Sustentable, para construir sustentables”:

Premisas: resultantes de los procesos de dialogo de saberes y concertación de intereses realizados por representantes de organizaciones públicas de la Microrregión Insular de Santa Fe, San José del Rincón y Arroyo Leyes, en las que se inscribe el proyecto.

Ejes	Premisas
Reconocimiento, cuidado y manejo del patrimonio natural y cultural	1. Mantener y mejorar las condiciones del ambiente de humedales
	2. Poner en valor y enriquecer el patrimonio cultural (tangibles e intangibles)
Definición de modos de habitar, uso del suelo y actividades sostenibles	3. Identificar y acordar patrones de habitabilidad en áreas inundables
	4. Disminuir los grados de vulnerabilidad
	5. Recuperar la cultura productiva que le dio sustentabilidad a

nibles	la región
	6. Diversificar, desarrollar y articular actividades
Acuerdos de gobernabilidad y políticas	7. Acordar políticas de ordenamiento territorial y de manejo de recursos naturales a escala de la micro región
	8. Consensuar y concertar la toma de decisiones con la población
	9. Generar políticas de desarrollo para la micro región
	10. Favorecer acuerdos de gobernabilidad
	11. Promover la declaración de Reserva de Biosfera en Ambiente Urbano en el Área Metropolitana Santa Fe Paraná

Subsistema Decisor (conflicto más perturbador) “Ausencia de Coordinación Inter Jurisdiccional”. Conflicto – Causa Principal, que impide la planificación de mediano y largo plazo, el ordenamiento territorial, etc. Aumentando de este modo la vulnerabilidad de la unidad de desarrollo y disminuyendo su resiliencia. Involucro las siguientes actividades: identificación de conflictos y potencialidades; análisis de consistencia y análisis relacional de conflictos y potencialidades.

Estrategia de gestión del desarrollo de la Microrregión Insular de Santa Fe, San José del Rincón y Arroyo Leyes: “El Turismo Sustentable” (Mines, Patricia, 2015, ref.: 12; otros autores ref.: 13 a 17).

El turismo ha sido identificado como una de las actividades socioeconómicas que ha experimentado mayor desarrollo en el área, reflejando el crecimiento actual de la actividad a nivel mundial, nacional y regional.

Los recursos naturales, económicos, sociales y culturales no van a resistir una expansión indefinida. Y más aún, si su potencial transformador y transversal no se planifica adecuadamente, podría poner en peligro tanto los negocios vinculados al turismo como la calidad de vida misma de las poblaciones.

En palabras del Programa de Turismo Sustentable y Ambiente del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación *“el Turismo se ha convertido en una de las más importantes actividades económicas del mundo, y de las que crece a mayor velocidad. Como consecuencia, el mismo tiene un efecto importante en muchos campos de la sociedad: la economía, la infraestructura social y cultural, y el medio ambiente. Sin embargo, el crecimiento poco meditado y no sostenible del turismo puede causar también un efecto negativo en estos campos y a largo plazo, esto puede tener graves consecuencias para todos.”*

Para la Organización Internacional del Turismo “*el concepto de desarrollo sostenible debe estar en la esencia misma (del desarrollo turístico), puesto que él se construye sobre la base de una diversidad de recursos naturales, sociales y culturales sin los cuales el interés y la motivación de los turistas desaparecería*” (UNWTO, 2005:26)

El turismo sustentable es “*el turismo que tiene plenamente en cuenta las repercusiones económicas, sociales y medioambientales actuales y futuras, para satisfacer las necesidades de los visitantes, de la industria, del entorno y de las comunidades anfitrionas*”.

Para ello deberá procurar:

✧ *Dar un uso óptimo a los recursos medioambientales, manteniendo los procesos ecológicos esenciales y ayudando a conservar los recursos naturales y la diversidad biológica.*

✧ *Respetar la autenticidad sociocultural de las comunidades anfitrionas, conservar sus activos culturales y arquitectónicos y sus valores tradicionales, y contribuir al entendimiento y la tolerancia intercultural.*

✧ *Asegurar unas actividades económicas viables a largo plazo, que reporten a todos los agentes, unos beneficios socio-económicos bien distribuidos, entre los que se cuenten oportunidades de empleo estable y de obtención de ingresos y servicios sociales para las comunidades anfitrionas, y que contribuyan a la reducción de la pobreza.*

Además:

a) *El desarrollo sostenible del turismo exige la participación informada de todos los agentes relevantes, y la generación de consenso en la comunidad anfitriona.*

b) *El turismo sostenible debe reportar también un alto grado de satisfacción a los turistas y representar para ellos una experiencia significativa.*

A su vez el Programa de Turismo Sustentable y Ambiente, antes mencionado, destaca que:

- El Turismo Sustentable es prioritario en la agenda internacional. La séptima sesión de la Comisión para el Desarrollo Sustentable se centró en el turismo, la Convención para la Diversidad Biológica se ha involucrado en programas de turismo sustentable, las instituciones financieras bilaterales y multilaterales han colocado al turismo en sus listas de prioridades.

- En el ámbito nacional el crecimiento del turismo receptivo a partir de los años 2002/03 ha generado presión sobre el uso y goce de los recursos pro-

tegidos así como sobre aquellos que no lo están, razón por la que es necesario sentar las bases de planificación para un uso eficiente, sustentable y rentable de los destinos turísticos que reciben la mayor frecuentación de visitantes.

- El desarrollo turístico con criterios de sustentabilidad se considera una Política de Estado que debe articular las diferentes competencias no solo a nivel horizontal sino también descentralizado y como tal articulando entre organismos nacionales, y entre ellos y los organismos locales.

Proponer al turismo como estrategia de un desarrollo sustentable en la Micro región insular Santa Fe, Rincón y Leyes, impone consensuar saberes y gestionar recursos para aprovechar las inmensas posibilidades que la condición insular otorga a estos territorios.

Por los motivos expuestos es fundamental la premisa de mantener y mejorar las condiciones del ambiente de humedales, conservando los recursos naturales, culturales y sociales que la micro región posee.

Tema generador de la Microrregión Insular de Santa Fe, San José del Rincón y Arroyo Leyes: “Itinerarios y Travesías” (MINES, Patricia, 2015, ref.: 12).

El proyecto *Itinerarios y travesías* se ha propuesto generar líneas argumentales que den sentido a nuevas experiencias turísticas para consolidar este paisaje insular como destino.

Con el río como el eje estructurador, de la eco-región del Delta e Islas del Paraná y sus canales trenzados dando forma al territorio, se puede modelar –también– el entramado del patrimonio natural y cultural en estas jurisdicciones diversas.

Objetivo general:

Desarrollo del turismo sustentable fundado en el patrimonio natural y cultural en el marco de colaboración público privada y la coordinación institucional de procesos de proyectación ambiental en la Micro Región Insular Santa Fe, Rincón y Arroyo Leyes.

Objetivos particulares:

1. Reconocer el patrimonio natural y cultural de la región.
2. Identificar puntos que conformen atractivos turísticos.

3. Intensificar la identidad y el sentido de pertenencia de los habitantes del lugar.
4. Promover actividades económicas en la región, que permitan generar nuevas ofertas laborales.
5. Lograr acuerdos de gobernabilidad y políticas sobre turismo sustentable.
6. Generar infraestructura edilicia que permita una interacción cercana entre el turista y las ofertas turísticas del territorio.
7. Promover itinerarios y circuitos turísticos en la zona.
8. Desarrollar un sistema de comunicación visual que brinde información al turista sobre las ofertas turísticas de la zona mediante diferentes medios: radial, televisivo, internet, señaléticas, impresos, entre otros.

Actores que se verán beneficiados por el proyecto:

Tipo de destinatario	Descripción	Beneficio que aporta el proyecto
Emprendedores no formalizados.	Propietarios de las casas en alquiler (representan hasta el 52% de la viviendas en Arroyo Leyes)	Conocer las ventajas de ofrecer sus servicios formalmente, incorporarlos en registros y páginas web que amplíen sus posibles usuarios.
Prestadores de servicios turísticos formales	Agrupados en Cámaras hoteleras, gastronómicas, SAFETUR, vecinal Arroyo Leyes, grupos de apoyo al turismo, registros comunales, Asociación de Pescadores, Asociaciones de toruoperadores, etc.	Realizar reingeniería de productos incorporando aspectos de sustentabilidad, relacionarse en red de productos de calidad similares, formar cadenas productivas, definir un perfil de usuario. Generar nuevas oportunidades de negocio
Población joven	De 18 a 25 años, que no estudia ni trabaja. Constituyen el 21% de los desempleados.	Capacitación e inclusión laboral a en la temática de turismo sustentable.
Inversores locales y regionales	Micro, pequeñas y medianas empresas	Oportunidades de negocio, acceso al financiamiento
Estudiantes de Escuela Técnica de Turismo	2 muy próximas: Instituto Mateo Booz, Instituto Privado Sol (aproximadamente 100 alumnos cada una)	Complementar formación con capacitación en turismo sustentable, identificar valores en el patrimonio cultural y luego ingresar en puestos operativos en hotelería y gastronomía.
Agrupaciones ambientales	Fundación Proteger, Hábitat y Desarrollo, Centro de protección	Consolidar acciones de concientización y acompañan la promoción de políticas

tales y vecinales	a la naturaleza, entre otras.	de formalización de la oferta. Sensibilizar a la población sobre el cuidado del ambiente, etc.
Artesanos, artistas, diseñadores, gestores culturales.	Asociación Amigos de la Cultura, Fundación Birri, Taller de cerámica, entre otros.	Aporte de miradas estéticas de la realidad, constituyen el patrimonio intelectual, sus lugares de inspiración pueden ser parte de los itinerarios culturales.
Pobladores de la micro región	50.000 habitantes con niveles de calidad de vida dispares.	Gestores de nuevos emprendimientos. Incorporación de puestos de trabajo de servicio, limpieza, mantenimiento, etc. no incluidos en sistemas formales de trabajo y con trabajo temporario
Instituciones educativas primarias y secundarias	8 escuelas primarias 6 escuelas secundarias (son de gestión pública o privada, pero siempre incorporadas)	Incorporación de nuevos contenidos vinculados a la identidad local, reconocimiento de patrimonio tangible e intangible, más opciones laborales.
Institución universitaria (UNL) otros investigadores y docentes no incluidos en este proceso.	La UNL tiene su campus en el área, al que llegan aproximadamente 5000 personas por día. Tiene aproximadamente 10.000 alumnos. Se han realizado más de 30 estudios e investigaciones sobre el área o en partes de ella.	Conciencia sobre el territorio, saberes multidisciplinares, recopilación y aplicación de estudios e investigaciones.
Turistas y visitantes de fin de semana	Usuarios de cabañas, hoteles, camping y casas en alquiler.	Oferta más ordenada, diversificada, recorridos temáticos complementarios, etc.

Niveles de proyecto desarrollados:

1. Iniciativa: formulada en formato doc. y audiovisual por el Equipo del Proyecto y convalidada en múltiples encuentros con los autores del desarrollo y diversos espacios académicos.

Niveles de proyecto en desarrollo:

2. Perfil avanzado de proyecto: formulado en formato doc. y audiovisual por el Equipo del Proyecto y convalidado en múltiples encuentros con los autores del desarrollo y diversos espacios académicos.

3. Anteproyecto y Pre factibilidad: formulado en formato doc. y audiovisual por el Equipo del Proyecto y convalidado en múltiples encuentros con los autores del desarrollo y diversos espacios académicos.

Indicadores:

El supuesto (hipótesis) es que la implementación de “procedimientos de gestión del desarrollo sustentable, en áreas inundables con gobernabilidad difusa”, implica la transformación de estos sistemas complejos, en “sujetos del desarrollo”, con capacidades suficientes para gestionar la implementación de medidas en los sistemas superiores; construir planes, programas y proyectos que generen procesos de crecimiento económico, con equidad y sustentabilidad ambiental y planes de contingencia frente a situaciones extremas.

La verificación total/ parcial de la hipótesis requiere de indicadores/ patrones que permitan mostrar cambios de comportamiento en el sistema, a partir de los procedimientos en experimentación en el período 2017 -2019. Los propuestos son:

Objetivos particulares	Se promoverán y cooperará en la obtención de las siguientes Metas	Indicadores
1. Dialogo de saberes, reflexión crítica y concertación en la toma de decisiones.	1.1. Ámbito/ espacio inter-jurisdiccional, interinstitucional e interdisciplinario formativo, de la Microrregión Insular de Santa Fe, San José del Rincón y Arroyo Leyes, consolidado.	Nº y tipo de sujetos y organizaciones participantes Nº y calidad de contenidos producidos Nº de acuerdos alcanzados.
2. Adopción del ambiente cómo unidad de desarrollo.	2.1. Zonificaciones producto del análisis de riesgo. Expresadas mediante mapas de riesgo hídrico, construidos mediante mapas de vulnerabilidades y amenazas. 2.2. Zonificaciones para administrar las tensiones entre los sistemas construidos y no construidos por nuestra especie. Determinadas inicialmente a partir del modelo de Reserva de Biosfera en Ambiente Urbano (RBAU).	Nº y características de y restricciones de uso en cada zona
3. Imagi-	3.1. Una sociedad que encare	Nº de contenidos ela-

<p>nación y proyección de sociedades sustentables</p>	<p>holística y relacionalmente la realidad, con predominio de técnicas integradoras, manejo de todos los tipos de capital, planificación de corto, mediano y largo plazo, ciclos retroactivos y ecosistemas autorrenovables, como unidad productora.</p>	<p>borados y publicados, en el que se desarrollen sin exclusiones los temas planteados</p>
<p>4. Materia- lización de un estilo de Desa- rrollo Humano Sustentable.</p>	<p>4.1. Del uso del espacio y las tecnologías constructivas</p> <p>4.1.1. Loteos de localización y superficie acorde a lo indicado para áreas inundables.</p> <p>4.1.2. Palafitos fuera de las áreas defendidas</p> <p>4.1.3. Cerros poblacionales e industriales y recintos de extensiones adecuadas</p> <p>4.2. Restricciones al desarrollo de la Microrregión Insular y de las diferentes zonas que la integran. Establecimiento de:</p> <p>4.2.1. Capacidades de carga</p> <p>4.2.2. Umbrales de sustentabilidad</p> <p>4.3. Estrategias de rentabilidad en contextos con restricciones</p> <p>4.3.1. Establecimiento de restricciones, a partir de las capacidades de carga y umbrales de sustentabilidad.</p> <p>4.3.2. Consideración de las restricciones establecidas en el diseño de estrategias de rentabilidad en los siguientes niveles de planificación y gestión empresarial:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sistema micro regional (clúster de clúster): empresa colectiva micro regional. ○ Clúster: grupo de unidades interrelacionadas que trabajan en un mismo sector productivo y que colaboran estratégicamente para obtener beneficios comunes. ○ Unidades productivas. 	<p>Nº y tipo de proyectos y obras de: Infraestructura y servicios</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tratamiento y reutilización de residuos y efluentes. ○ Diversificación productiva <p>Nº y tipo de loteos Nº y tipo de viviendas</p> <p>Grado de establecimiento y disposiciones de cumplimiento de restricciones (capacidades de carga y umbrales de desarrollo)</p>

5. Cambio de paradigmas en formación de recursos humanos, ciencia y tecnología	5.1. Grupos de investigación interactiva, en proceso formativo, organizados por líneas de trabajo 5.2. Red de grupos de investigación interactiva en formación, en las temáticas explicitadas en el ítem anterior. 5.3. Red de investigación interactiva constituida y en proceso de ampliación. 5.4. Centro de Investigación Interactiva Constituido	Indicadores académicos convencionales: n° de publicaciones, etc.
6. Constitución de empresas colectivas micro – regionales	6.1 Opciones no excluyentes de organización institucional en red 6.1.1 Convenios de cooperación 6.1.2 Asociación ad hoc 6.1.3 Organización institucional con personería jurídica: asociación, fundación, sociedad	N° y tipo de convenios de cooperación N° y tipo de dispositivos de articulación Institucional (asociación ad hoc, organización institucional con personería jurídica) N° y tipo de gestiones colectivas realizadas

Estrategia 5 “Cambiar paradigmas en formación de recursos humanos, ciencia y tecnología”:

Formulación y presentación del Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D) “Procedimientos de Gestión del Desarrollo Sustentable, en Áreas Inundables con Gobernabilidad Difusa.

Caso: Área “Puente Oroño; RP 1 y Límite norte de San José del Rincón; Acceso Túnel Subfluvial Uranga –S. Begnis”, en la convocatoria 2011 de la UNL.

Objetivo del proyecto: avanzar en el desarrollo de diseños de sistemas de gobernanza, para la gestión del desarrollo sustentable, en territorios suburbanos con gobernabilidad difusa y sometidos a inundaciones.

“Modelo/ sistema” de investigación, en implementación: investigación interactiva.

El grupo de investigación constituido cómo equipo durante el desarrollo del Proyecto de Investigación en ejecución, hace uso y perfecciona un modelo/ sistema de investigación interactiva, que ha demostrado ser un instrumento adecuado para

el abordaje de sistemas ambientales y la resolución de problemas y generación de soluciones y nuevos conocimientos, en ellos.

Los procesos de este tipo integran tres procesos (sub procesos), alrededor de los cuales el equipo organiza su funcionamiento colectivo, siendo dos de los ellos de producción de contenidos, a saber:

P1- Dialogo de saberes y gestión interactiva:

Es la realización de situaciones de trabajo (conversaciones, reuniones, talleres, seminarios) con los autores del desarrollo del sistema ambiental definido cómo unidad de actuación (Microrregión Insular), que deben ser oportunamente proyectados/ diseñados.

P2- Producción de contenidos: proyectar las reuniones identificadas: día, lugar, horario, contenidos, representante/s del proyecto en cada caso.

P2.1- Prestación de Servicios: requiere la generación de información sobre el lugar y la producción de programas/ proyectos, que permiten resolver problemas concretos, lo que vuelve factible la gestión interactiva y posibilita a través de ella el enriquecimiento, mejor desarrollo y mayor consistencia de los programas/ proyectos formulados.

P2.2- Elaboración de nuevos conocimientos: análisis y construcción de conocimientos sobre el foco definido (gestión del desarrollo sustentable), mediante el análisis de situaciones (sincrónico) y procesos (diacrónico), mediante el uso de indicadores y patrones.

El desarrollo de los procesos de investigación interactiva incluye dos momentos:

1) Del equipo de proyecto: cuando este realiza un ensayo en la aplicación del enfoque metodológico. Constituye una instancia de entrenamiento, en gabinete, del enfoque metodológico y de desarrollo de la función de anticipación.

2) Del equipo de proyecto con los actores/ autores sociales del desarrollo.

Representa la instancia de obtención de nueva información, enriquecimiento y convalidación de las propuestas formuladas, por el equipo de proyecto, mediante el aporte de saberes que efectúan los actores/ autores sociales, en charlas – debate, seminarios y/o talleres.

Equipo de investigación consolidado y organizado por líneas de trabajo: el proceso constitutivo conlleva el diseño y aplicación de diversas estrategias:

1. Estrategia información, formación y debate - producción individual (cómo indicador)

1.1. Equipo original: constituido para la presentación y desarrollo del proyecto de investigación anterior (Convocatoria CAI+D 2011). El grupo

responsable estaba constituido por 3 investigadores de la UNL (2 FICH, 1 FHUC) y 1 de la UTN Facultad Regional Paraná. El grupo de colaboradores por 1 investigadora de la UNL, 1 investigador de FLACAM, 2 tesistas de la MGA y 2 Tesis de la MGIRH. El conjunto cubría capacidades sobre Cs. Exactas y Naturales, sobre Cs. Humanas y Sociales y sobre Ciencias Transversales (ambiente, administración, gestión).

2. Estrategia información, formación y debate – producción individual y búsqueda de mayores capacidades colectivas:

2.1. Equipo original e invitados (incorporación sin formalizar): Durante el primer año de ejecución (2013) se sumaron 3 tesistas más correspondientes a las carreras de MGIRH, MGA y Doctorado en Cs. Sociales UNER. Incorporando transitoriamente capacidades sobre Geografía y SIG, Biotecnología y Gestión Urbana.

3. Estrategia información, formación y debate – producción individual y consolidación formal del grupo más comprometido (mayo 2015): Equipo de Investigación consolidado en los cuatro integrantes del grupo responsable y dos del grupo de colaboradores (1 tesista, 1 investigador).

3.1. Conllevó la desafectación por bajo desempeño de 4 integrantes del grupo de colaboradores del equipo original (1 investigador de FLACAM, 1 tesistas de la MGA y 2 Tesis de la MGIRH) y de la totalidad de las incorporaciones sin formalizar (3 tesistas más correspondientes a las carreras de MGIRH, MGA y Doctorado en Cs. Sociales UNER).

4. Estrategia información, formación y debate – producción individual y asignación de responsabilidades por líneas de trabajo: Equipo de Investigación consolidado y organizado por líneas de trabajo: i). Gestión y planificación (transversal); ii). Turismo Sustentable; iii). Humedales; vi). Gestión de Riego; v). Institucionalidad del Desarrollo; iv). Comunicación audiovisual (transversal).

5. Estrategia información, formación y debate – producción individual y asignación de responsabilidades por líneas de trabajo: Equipo de Investigación consolidado, fortalecido por la incorporación no formalizada aún de once nuevos colaboradores, para aumentar la capacidad de respuesta en la presente etapa y preparar el plan y el equipo (con la inclusión de estos últimos) de la atapa siguiente (Convocatoria CAI+D 2016). Sumándose capacidades en ingeniería ambiental, turismo, historia, economía, derecho, informática y urbanismo.

“Laboratorio”, en implementación: Microrregión Insular de Santa Fe, San José del Rincón y Arroyo.

Alianzas y las articulaciones operativas con proyectos y prácticas de extensión en el área de estudio: Guardianes del Río, Nuevos Territorios.

Cátedra Ambiente y Sociedad: proceso de constitución iniciado, que integra a este proceso de investigación con procesos de enseñanza de diferentes asignaturas y de extensión nucleados en el Programa Ambiente y Sociedad.

Estrategia 6 “Constituir empresas colectivas micro – regionales”:
Avance en el marco institucional de la Microrregión Insular de Santa Fe,
San José del Rincón y Arroyo Leyes.

1. Decisión académica e institucional de la UNL de investigar sobre procedimientos del desarrollo sustentable en áreas inundables con gobernabilidad difusa.

2. Justificación político técnica, de tomar el ambiente como unidad de desarrollo, por parte del Equipo de Proyecto de Investigación.

3. Aceptación político – institucional de la necesidad de su existencia, por parte de los Gobiernos Municipales y Comunal del área.

4. Aceptación político – institucional de la necesidad de su existencia e inclusión en el Plan Provincial de Turismo, p/ parte del Gobierno de Santa Fe.

5. Reuniones Universidad – Gobiernos constitutivas de la Microrregión

5.1. Diseño de los programas de cada encuentro y elaboración de los contenidos de las propuestas a debatir, por parte del proyecto

5.2. Participación de representantes de la Universidad y de los Gobiernos en el encuentro

5.3. Generación de documentación

5.3.1. Actas acuerdo de los diferentes encuentros y constitutiva de la MI.

5.3.2. Propuestas enriquecidas

5.3.3. Constitución de dispositivos de articulación y trabajo colectivo: mesas político – técnicas.

5.3.4. Planes de acción y cronogramas.

Referencias Bibliográficas (Ref.)

- Gallopin, G. C. y otros.** (2004, Ref. 1), *“¿Catástrofe o Nueva Sociedad? Modelo Mundial Latinoamericano”*. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- Mihura, E. R.** (2016, Ref. 2), Ponencia “Estrategias para la Construcción de una Sociedad Sustentable”. Simposio “Las mejores prácticas para la sustentabilidad”. UNL – FLACAM. Santa Fe. 2016.
- Odum H. T. y Odum E. C. O Declinio Próspero** (2012, Ref. 3), Principios e Políticas. Enrique Ortega. Petrópolis RJ: Vozes.
- Mihura, E. R.** (2010, Ref. 4), *“Reflexiones y aportes para la sustentabilidad de procesos de gestión alternativa de la Educación Superior: estrategias para una Educación para el Desarrollo Sustentable”*. Tesis Maestría en Desarrollo Sustentable. FLACAM - UNLa
- Mihura, E. R. y otros** (2002, Ref. 5) *“Programa de Desarrollo Sostenible para la Cuenca del Río Gualeguay”*. Informe Final del Proyecto de Investigación y Desarrollo. PU-NERMA. Marzo de 1999. Publicación del Programa de la UNER para el Medio Ambiente.
- Pesci, R. y otros** (2007, Ref. 6), *Proyectar la sustentabilidad 2: Enfoque y metodología de FLACAM*, Editorial Cepa, La Plata
- Max. Neff, M. y otros.** (1993, Ref. 7), *“Desarrollo a Escala Humana”*. Editorial Nordan, Comunidad.
- Dourojeanni, A.** (1993, Ref. 8), *Procedimientos de Gestión para el Desarrollo Sustentable (Aplicados a Municipios, Microrregiones y Cuencas)”*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo** (1987, Ref. 9), *“Nuestro Futuro Común”*. Ed. Alianza.
- Mihura E. R.** (1991, Ref. 10), Proyecto Final. Curso de Posgrado en Formación Ambiental. Facultad Latinoamericana de Ciencias Ambientales. Auspicio UNESCO.
- Matus, C. Chimpace, Machiavelli y Gandhi** (1995, Ref. 11), Editores Individuales.
- Mines, Patricia** (2015, Ref. 12), *Itinerarios y travesías. El turismo sustentable como estrategia de desarrollo de la Micro Región, Trabajo final Curso Turismo sostenible y Desarrollo local*, ciclo académico octubre 2014-mayo 2015 de DELNET, Programa de Empresa, Micro finanzas y Desarrollo local (EMDL) del International Training Centre of the International Labour Organization (ITCILO)
- Conti, A. Charne, U. Moscoso, F. Comparato, G** (2013, Ref. 13), el papel del patrimonio en la diversificación de la oferta turística en las X Jornadas de Sociología de la UBA 20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos

cos y políticos para el siglo XXI. 1 al 6 de julio de 2013. (http://www.econo.unlp.edu.ar/uploads/docs/_el_papel_del_patrimonio_en_la_diversificacion_de_la_oferta_turistica_.pdf)

Curso de Turismo Sostenible y Desarrollo Local (2015, Ref. 14), ciclo académico octubre 2014-mayo 2015 de DELNET, Programa de Empresa, Micro-finanzas y Desarrollo local (EMDL) del International Training Centre of the International Labour Organization (ITCILO)

Domínguez de Nakayama, Lía (1994, Ref. 15), Relevamiento turístico. Propuesta metodológica para el estudio de una unidad territorial. Centro de Estudios turísticos. Instituto Superior de Turismo SOL. ISBN: 987-99529-0-1 Santa Fe, Argentina.

ICOMOS (1999, Ref. 16), CARTA INTERNACIONAL SOBRE TURISMO CULTURAL La Gestión del Turismo en los sitios con Patrimonio Significativo http://www.international.icomos.org/charters/tourism_sp.pdf

ICOMOS (1999, Ref. 17), Carta Internacional sobre Itinerarios Culturales

La experiencia estudiantil en un Programa de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires

Y. DONOSO

J. BEN TOVIM

A. AMORE

yami_23_bsas@hotmail.com

Facultad de Psicología - Secretaría de Extensión- Programa UBANEX - Universidad de Buenos Aires

El programa “Evaluación e intervención en adultos mayores desde la perspectiva de los ambientes positivos” (UBANEX, Facultad de Psicología, UBA) desarrolla sus actividades en el Centro Cultural Rector Ricardo Rojas.

El Centro, que actualmente es parte de la Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación de la UBA, nació en 1984 como parte de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires.

La Universidad de Buenos Aires creó este espacio con la vuelta de la democracia, para generar un ámbito de expresión, experimentación y pensamiento, donde puedan habitar los protagonistas universitarios y culturales del under porteño de mediados de los 80, siempre con un espíritu festivo y en una atmósfera sin censuras. En ese entonces, también se implementaron los primeros cursos de enseñanza no formal, en un contexto donde la oferta de capacitación artística de calidad era inexistente. Con el paso del tiempo, y el crecimiento constante de las propuestas, estos cursos se transformaron en un modelo novedoso de inserción de la cultura en la comunidad. Desde sus inicios el rol del Rojas fue facilitar la búsqueda de nuevos diálogos a partir de actividades para diversos públicos: expresiones artísticas, cursos y espacios de reflexión. Sintetizando se podría decir que el Centro es un verdadero puente entre la universidad y la comunidad.

Bajo esa lógica cuenta con una amplia oferta de programación artística, sumada a una gran variedad de cursos entre los que se destacan los cursos de educación no formal para jóvenes y adultos, como también para adultos mayores.

En el año 1987 como parte de las actividades que la Universidad de Buenos Aires abre a la comunidad surge el “Programa para adultos mayores de 50 años” que si bien tiene cambios a lo largo de los años no cambia su esencia. En el 2002, desde la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, se establece que este Programa

es una de las funciones centrales de la Universidad y, por lo tanto, resuelve no solo expandirlas sino también, principalmente, jerarquizarlas poniendo a disposición los mejores recursos docentes con lo que cuenta la Universidad, dotándola del control académico y de la estructura organizativa que se aplicarán a todas las actividades formativas que se llevarán a cabo bajo la responsabilidad del rectorado en el Centro Cultural Ricardo Rojas.

La finalidad del programa no es sólo pedagógica y de incremento del capital cultural sino, fundamentalmente, social: establecer un vínculo entre la universidad y un sector de la comunidad, en este caso, el colectivo poblacional de los adultos mayores.

Desde entonces, sin modificar los objetivos en forma sustancial, se incorporaron elementos que acercan los talleres a la modalidad de educación no formal: cursos cuatrimestrales, bimensuales, sistema de becas (evaluadas por asistentes sociales de la Universidad de Buenos Aires). Se incorporaron talleres sobre problemáticas que no se habían desarrollado anteriormente, por ejemplo los de Alimentación Saludable para toda la Familia, Filosofía, Ajedrez, Discriminación, Leer entre líneas (lectura crítica de los medios de comunicación).

El desarrollo de estas actividades marcan la conexión de la Universidad de Buenos Aires con su medio social, su vocación por satisfacer las necesidades de la comunidad, y por construir un espacio de contención para uno de los sectores más relegados de la sociedad contemporánea, a través de la educación no formal.

La extensión universitaria como un vínculo entre la Universidad y la comunidad

Los espacios de extensión universitaria forman parte de las actividades académicas llevadas a cabo por las universidades en Latinoamérica, junto a la docencia y la investigación. La extensión universitaria es una forma de las universidades de interactuar con su medio social, difundiendo sus conocimientos a los distintos sectores de la misma. El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) define a la extensión universitaria como *“El proceso de comunicación entre la universidad y la sociedad, basado en el conocimiento científico, tecnológico, cultural, artístico, humanístico, acumulado en la institución y en su capacidad de formación educativa, con plena conciencia de su función social. Este proceso amplía la integración entre universidad y sociedad, entre oferta y demanda de conocimiento, entre lo que se investiga y los problemas de la sociedad, para dar lugar a un proceso in-*

teractivo donde el conocimiento se construye en contacto permanente con su medio y es permeado por el mismo” (1997). La actividad de extensión universitaria cumple múltiples funciones para todos los agentes involucrados. Ayuda a mejorar la calidad de vida de distintos agentes en distintos sectores de la sociedad que, debido a la intervención de los programas de extensión universitaria, son afectados de forma positiva. Tanto si la contribución es de acciones que apunten a mejorar el espacio social-comunitario fomentando la participación activa de las personas en actividades de autogestión o a través de la divulgación de conocimientos científicos y/o culturales (Menéndez, 2009). En cuanto a los beneficios que obtienen los alumnos que participan en estos programas se pueden mencionar, por un lado, la incorporación de herramientas prácticas para la formación profesional en su futuro desempeño como graduados y de una mejor comprensión de la sociedad a la cual pertenecen, sus diferentes estratos así como las costumbres, idiosincrasia y posibles problemas que puedan llegar a aquejar a cada estrato de la sociedad. Por el otro, ayudan a complementar la formación en cuanto a la aplicación del aprendizaje adquirido dentro de sus carreras universitarias que hayan decidido cursar. Otro aspecto a considerar es el acercamiento de los estudiantes al trabajo dentro de un marco interdisciplinario, ampliando la noción de la extensión de su propia futura profesión. La Universidad Nacional de La Plata y su respectiva Secretaría de Extensión define a la misión primaria de la extensión de la siguiente manera: “- *Promover la utilidad social del conocimiento y la práctica solidaria y formativa, contribuyendo a la mejora de la calidad de vida de la población.*

- *Asistir al Presidente y al Secretario General en el cumplimiento de sus responsabilidades estatutarias, participando en la determinación y elaboración de las políticas, dirigiendo, coordinando y supervisando su ejecución en todo el ámbito de la Universidad.*

- *Cumplimentar la misión específica de crear, preservar y transmitir la cultura universal promoviendo la formación plena del hombre como sujeto y destinatario de la cultura.*

- *Promover la participación cultural en todos sus aspectos populares, a través de la realización de programas socio-culturales, proyectos, eventos, seminarios, concursos y actividades culturales en general.” (2009).*

Actualmente existe una demanda sostenida y creciente de las instituciones públicas y privadas de vincularse con las actividades universitarias, y comienza a desarrollarse una mayor conciencia universitaria de la necesidad de vincularse con la Comunidad, de involucrarse con los problemas cotidianos y de trabajar al ritmo y con los tiempos que el problema o la demanda requieran. No obstante, la visión

transversal e integrada de la Extensión en las distintas unidades académicas aún es baja, por lo que todavía predomina el trabajo vertical, compartimentado y muchas veces desarticulado.

La interdisciplina en los programas de extensión

La extensión, acorde con la naturaleza del conocimiento contemporáneo, debe estructurarse sobre la base de equipos interdisciplinarios. Más aún si la extensión es la función universitaria más próxima a la realidad social, por principio debería ejercerse interdisciplinariamente. Consideramos que esta es la manera más adecuada de acercarse a la realidad que por naturaleza es interdisciplinaria, ya que ningún aspecto de nuestras vidas es producto de causas directas sino multicausal y, por lo tanto, posible de abordar desde distintos enfoques profesionales. Nuestra experiencia -como también el trabajo realizado- en el Programa de Extensión Universitaria “Experiencias para Compartir” (UBANEX) fue enriquecido gracias al aporte de otras disciplinas como la Psicología Ambiental, la Arquitectura, Urbanismo y el Diseño de Paisajes.

Principalmente, la Psicología Ambiental (en adelante PA), disciplina que enmarca este proyecto de extensión junto con la Psicología Positiva, nos proveyó de herramientas desconocidas por gran parte de nosotros, lo cierto es que no existen materias obligatorias o electivas que mínimamente introduzcan los conceptos claves de tal disciplina. La PA es un área de la Psicología que se ocupa, en general, de estudiar la relación del ser humano con el ambiente y viceversa y del impacto que generan uno al otro. Holahan (1982) la define como “*un área de la psicología cuyo centro de investigación es la interrelación entre el ambiente físico y la conducta y experiencia humana*”. Ciertas conceptualizaciones de la Psicología Ambiental, tal como señalan Aragonés y Amérigo (2010), son tomadas de la psicología social como por ejemplo: el énfasis en procesos psicosociales así como también el estudio de la relación ambiente-conducta del ser humano, haciendo distinción entre el nivel comunitario, grupal e individual. Los mismos autores sostienen que la mayor parte de investigación en PA se realiza por medio de trabajos de campo y que el objetivo subyacente es el de mejorar la calidad de vida de las personas y la del medio ambiente. Desde el punto de vista la PA los recursos más utilizados abarcan entrevistas, la observación, técnicas de evaluación psicológica, entre otras.

En este sentido, fue posible planificar actividades por fuera del aula, es decir, existieron propuestas que suponían salir del aula, *poner el cuerpo* y experimentar

otras sensaciones al momento de entrar en contacto con el ambiente, tanto natural como urbano. Las clases planificadas por fuera del aula, que tenían como objetivo la exploración de ciertos entornos urbanos y naturales, generaron un gran impacto entre las estudiantes, a pesar de encontrarse a pocos minutos de su casa, estos espacios permitían *otra mirada* de su lugar de pertenencia, la Ciudad de Buenos Aires.

Metodología

El Programa de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología (UBA-NEX), titulado “Evaluación e intervención en adultos mayores desde la perspectiva de los ambientes positivos” se ha implementado por medio de un taller denominado “Experiencias para compartir” que se llevó a cabo durante los meses de agosto a noviembre del año 2016 con los adultos mayores del Centro Cultural Rector Ricardo Rojas. Los ejes estructurales del mismo fueron el ambiente urbano, natural y desarrollo sustentable.

Como estudiantes nuestra principal participación fue interactuar con los adultos mayores, acompañándolos en la realización de las distintas propuestas: taller de reflexión, cine-debate, construcción de objetos, recorridos en senderos urbanos y naturales. El rango de las edades de los participantes fue de 60 a 82 años, todos residentes en la ciudad de Buenos Aires. El instrumento sobre el cual trabajamos fue el registro observacional, a partir de registros espontáneos o filmaciones de todo lo que sucedía en los encuentros. Dicho material sirvió de insumo para el trabajo en el equipo. A partir de dichos registros observacionales continuados a lo largo del cuatrimestre, la experiencia adquirida y la formación recibida a través de seminarios y reuniones con el equipo profesional a cargo del programa, elaboramos una propuesta de cierre del taller, que fue posteriormente trabajada al interior del equipo. La co-coordinación juntos con los profesionales en el cierre del taller nos permitió ubicarnos en un rol diferente al del estudiante.

Además del registro observacional, nuestra función en las distintas propuestas fue la de escuchar e intercambiar ideas con los adultos mayores, cuyos temas iban siendo propuestos por las mismas mujeres, quienes a su vez se cuestionan e interpelean entre ellas, al tiempo que nos hacían preguntas y contaban sus vivencias. Esta metodología pretende en los términos que corresponden a una experiencia aún no concluida: generar nuevos conocimientos en cada instancia, y que las estudiantes revalorizan su voz, lo que ellas tienen para decir es importante, sus conocimientos

son importantes y merecen ser tomados en cuenta. Con esto se intentaba generar un cambio en su visión sobre sus posibilidades y potencialidades de empoderamiento. Esto último (el intercambio entre las adultas mayores y el equipo de profesionales y estudiantes) fue una de las experiencias más enriquecedoras en cuanto a obtener distintas perspectivas sobre los temas elaborados dentro del espacio del taller para los profesionales, y empoderar a las adultas mayores haciéndolas partícipes activas del espacio de taller y de los debates, otorgándoles una voz considerada igual a la de los profesionales y estudiantes.

Representación social de los adultos mayores

La imagen que la sociedad tiene de las personas mayores, de la vejez como fenómeno social y del envejecimiento como proceso y estado demográfico, está asociada de forma casi automática a elementos negativos. Culturalmente, ha prevalecido una visión de la vejez que tiende a identificar a las personas mayores como un grupo poblacional supuestamente homogéneo caracterizado por la inactividad, improductividad y dependencia.

Sin embargo, en los últimos años la geografía humana se ha visto modificada por el incremento paulatino de la expectativa de vida y, como efecto, la población de adultos mayores tiene un notable aumento de la expectativa de vida con respecto a las generaciones anteriores. Cuentan con mayor tiempo libre y se caracterizan por la búsqueda permanente de actividades recreativas como medio para crear nuevos vínculos con sus familias y con sus comunidades o adquirir nuevos saberes.

Los aportes de la *Gerontología Crítica*, según Iacub (2012), permiten superar la lógica de mercado que imperaba torno a la vejez, lógica que reconocía a la vejez en tanto gasto y el aumento de la expectativa de vida como un problema a resolver. A partir de la adopción de una perspectiva humanista, el adulto mayor es considerado como *sujeto* productor de significados, tiene voz y logra dar lugar a su propia narrativa.

En este sentido, los adultos mayores lograron expresar su grado de conformidad también respecto al posicionamiento ético que como estudiantes denotamos, esto es, concebir al adulto mayor en tanto un sujeto activo, partícipe y constructor de conocimiento, lejos de una posición pasiva e inactiva: “ (...) Varias alumnas dijeron que además de aprender les agrado haber sentido que sus opiniones fueran escuchadas y que han tenido un espacio para expresarse” (Anexo 1).

Valoración por parte de los adultos mayores del diálogo intergeneracional

El adulto mayor es un eslabón de una cadena de cronistas que necesitan dejar su legado, relatar sus propias experiencias de vida. Legar es testar, testimoniar y relatar. El adulto mayor necesita ser reconocido como enunciante así como necesita un sucesor a quien dejar su legado pero el conjunto social actual no lo puede escuchar, posibilitando, ante esta carencia, angustiarse por esta transmisión frustrada. Es así como las adultos mayores participantes del Programa *Experiencias para Compartir*, destacaban el impacto positivo generado ante el diálogo intergeneracional con jóvenes estudiantes de la UBA, era muy común que nos agradecieran el espacio *gratuito* que la universidad (les) brindaba.

El intercambio intergeneracional se sostenía en cada encuentro, como estudiantes participantes del Programa no buscamos establecer relaciones asimétricas ni autoritarias, bajo la premisa de crear un espacio que propicia un encuentro en donde cada persona, adulto mayor y estudiante, pudieran intercambiar experiencias propias, saberes y prácticas.

Valoración de las propias experiencias de vida en cada encuentro

Durante los encuentros, cada una de las participantes del taller acercaban ideas y proyectos propios, existía un interés real por las actividades planteadas en cada clase. El día del último encuentro propiciamos un espacio de reflexión respecto a todo el trabajo recorrido en el Programa *Experiencias para Compartir*: en general “...las alumnas contaron cada una su experiencia durante la duración del taller expresando en su mayoría conformidad” (Anexo 1). Más aún, era muy frecuente que en las clases posteriores a un temática compartieran en el taller ideas, reflexiones y artículos periodísticos surgidos de la clase anterior: “En una ocasión, Martha (82 años) muestra unos recortes de distintos diarios que con motivos ambientales, uno de los artículos mencionaba un proyecto de expansión de los espacios verdes de los Bosques de Palermo, otro describe pinturas rupestres” (Anexo 3).

En un encuentro, cuyo objetivo fue el del trabajo en la sustentabilidad, una alumna, utilizó el espacio para enseñar -no sólo a sus compañeras sino también a nosotros- objetos que podíamos reutilizar a partir de una mínimas modificaciones que alivianan algunas tareas cotidianas: “Liliana (62 años), presentó a la clase unas

ideas para reutilizar materiales, como por ejemplo, el uso de la parte superior de un bidón para transportar bolsas y evitar que se quiebren, el uso de botellas de plástico para realizar baleros y cubos y sachets de leche para utilizarlos como bolsas para distintos objetos. Muchas alumnas se notaron agradecidas y aplaudieron el esfuerzo de la compañera. En otro encuentro, cuyo objetivo fue trabajar sobre el desarrollo sustentable, una de las consignas iniciales perseguía el objetivo de que cada alumna acercara al grupo una propuesta acerca de cómo sería la ciudad de Buenos Aires más amigable con respecto a los adultos mayores. Las alumnas, basándose en sus propias experiencias de vida, propusieron distintos planes de acción para este proyecto, como por ejemplo en cuanto a cómo debería accionar el transporte público: “chequear la idoneidad de los conductores de transportes públicos previo a su contratación, que tengan capacitaciones, ser concientizados torno a lo que implica transportar a las personas, manejar a una velocidad acorde para así prevenir futuros accidentes, respecto al aseo del transporte (...)”. Que la escuela fomente la concientización de los más jóvenes en el cuidado del medio ambiente realizado talleres para padres e hijos, huertas, etc. Acciones para disminuir la contaminación acústica, entre otras medidas que apuntan al mejoramiento del diseño y arquitectura de la ciudad a fin de que la comunidad se sienta más a gusto con ella y, por lo tanto, cuide y valore el espacio público.

Valoración del espacio de Experiencias para compartir

Las amistades, en tanto segundas fuentes secundarias de apoyo, generan en los adultos mayores una gran satisfacción a partir del mutuo reconocimiento y confirmación entre sí. Aquellos adultos mayores que tienen una mejor vida social, es decir, mejores y más relaciones de amistad, poseen una mayor expectativa de vida de quienes no la tienen, considerando la calidad de las mismas, por fuera de la cantidad (Iacub, 2012).

Uno de los resultados visibles a partir de la participación de las alumnas en el Espacio *Experiencias Para Compartir* supuso el armado de una red vincular entre ellas, la conformación de pequeños grupos en los momentos del break donde compartían opiniones sobre las temáticas trabajadas, relataban experiencias propias tanto presentes como también pasadas. Uno de los temas más reiterados estaba relacionado con sus antiguas profesiones, algunas de ellas eran docentes y solían compartir experiencias respecto a espacios institucionales comunes, respecto en su rol como docente, entre otros. Por ejemplo, en el contexto de un debate cuando se

trató el tema acerca de las actitudes que resguardan el ambiente, la discusión tendía a girar en torno a la educación y al impacto de las políticas gubernamentales (políticas que promovieran el cuidado al medio ambiente), muchas docentes -jubiladas- se remarcaban la importancia de la educación, la escuela y de la influencia de la familia respecto a la incorporación de esos hábitos de cuidado, muchas relataban su *actuar docente* y cómo lograban que sus alumnos adquirieran conciencia en torno a cuestiones de importancia como es el cuidado del ambiente, del otro, entre otras.

Conclusión

Desde nuestra experiencia estudiantil en el Programa “Experiencias para Compartir”, desarrollado en el Centro Cultural Ricardo Rojas, logramos utilizar algunas herramientas adquiridas a lo largo de nuestra trayectoria estudiantil en la Facultad, aun así respecto al manejo del colectivo de adultos mayores las mismas escaseaban.

Consideramos que las herramientas proporcionadas durante nuestro recorrido como estudiantes de psicología corresponden gran parte al ámbito clínico, de manera tal que muchas veces era notorio la ausencia de herramientas específicas ligadas al ámbito socio- comunitario, recursos para utilizar con un colectivo tan marginado de nuestra práctica y formación profesional. Frente al manejo de un grupo humano al que acostumbramos desde temprana edad a infantilizar, las actividades que planteamos dentro del Programa *Experiencias para Compartir* buscaron inquietar a nuestro público, movilizar y replantear ideas, generar dudas y permitir abordar un espacio de preguntas, espacio en donde muchas veces no encontrábamos respuestas y nos permitía en los nuevos encuentros plantearnos nuevos interrogantes.

Es importante que los estudiantes puedan participar en actividades de extensión universitaria que funcionen con carácter de prácticas pre-profesional, para así complementar en la práctica la formación teórica curricular u obtener aquellos conocimientos y herramientas en el abordaje de campos de estudios que no están contemplados en nuestra formación académica. La actividad extensionista es una valiosísima herramienta pedagógica con la que cuenta la universidad que debe ser aprovechada al máximo ya que vincula los saberes disciplinares con distintas cuestiones y necesidades de la realidad social.

Por tal motivo, es necesario que desde la universidad se ofrezca una mayor oferta de estas actividades y que, además, estas tengan una difusión más óptima en los

medios que cotidianamente son utilizados por los estudiantes, ya que a menudo los estudiantes no tienen conocimiento sobre ellas.

Bibliografía

- Aragonés, J.I. y Américo M.** (2010). *Psicología Ambiental. Aspectos conceptuales y metodológicos*. En J.I. Aragonés y M. Américo (Eds.) *Psicología Ambiental*. (3ª ed.). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Baró, S. et al** (2009). “Estrategias desde la Psicología de la Salud con los Adultos Mayores”. Ficha de cátedra “Psicología de la Tercera Edad y Vejez”, Facultad de Psicología, UBA. Buenos Aires.
- Documento aprobado por el Plenario de Rectores**, en Santa Rosa, Provincia de La Pampa, el 6 de agosto de 1997 (Ac. PL. N° 251/97).
- Holahan, C. J.** (1982). *Environmental Psychology*. Nueva York: Random House.
- Iacub, R.** (2012). “Configuraciones vinculares en los adultos mayores”. Ficha de cátedra. “Psicología de la Tercera Edad y Vejez”, Facultad de Psicología, UBA. Buenos Aires.
- Menéndez, G.** (2009). “Desarrollo y conceptualización de la Extensión Universitaria”. Un aporte de la secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral para el análisis y debate de la Extensión Universitaria.
- Pol, E.** (1981). *Psicología del medio ambiente*. En J. Muntañola i Thornberg (coord.) *Didáctica del Medio Ambiente*. Oikos-tau,S.A – Ediciones.
- Secretaría de extensión** (2009). Recuperado de: http://www.unlp.edu.ar/articulo/2008/6/24/secretaria_de_extension_universitaria.
- Vallaey, F. y Carrizo, L.** (2006). “Marco teórico de responsabilidad social universitaria”, documento presentado en el III Diálogo Global sobre la Responsabilidad Social Universitaria, 16 de febrero.

Evaluación e intervención en adultos mayores desde la perspectiva de los ambientes positivos

G. CASSULLO

I. RUSCA

C. COLOMBO

I. M. MIKULIC

gabicassu@live.com.ar

Facultad de Psicología - Secretaría de Extensión - Programa UBANEX - Universidad de Buenos Aires

Introducción

El presente trabajo surge del resultado del análisis de la primera experiencia del Proyecto “Evaluación e intervención en adultos mayores desde la perspectiva de los ambientes positivos” (en adelante “el Proyecto”). El mismo se lleva adelante en el marco del Programa UBANEX Octava Convocatoria 2016 “Bicentenario de la Independencia”, de la Universidad de Buenos Aires. El objetivo de este programa es fortalecer las tareas de extensión de las diferentes unidades académicas, recuperando la misión social que se expresa en la extensión universitaria como potencialidad de conocer, estudiar, intervenir con perspectiva interdisciplinaria en cuestiones de relevancia social.

Pensado como una propuesta de extensión universitaria, el proyecto, dirigido a los adultos mayores, tiene como objetivo estimular la conexión emocional positiva con los ambientes desde un enfoque diferente e innovador, contemplando una doble aproximación: desde la perspectiva de la interacción persona-ambiente y desde la perspectiva de las emociones asociadas a esa interacción.

Nuestro mundo está envejeciendo, dentro de 10 años habrá mil millones de personas mayores habitándolo (Organización Mundial de la Salud, 2015). El aumento de la longevidad es un motivo de celebración, las personas mayores también contribuyen a sus familias y a sus comunidades; pero a la vez el envejecimiento representa un desafío si se quiere maximizar el potencial de nuestra población mayor.

Con el envejecimiento de la población también aumenta el riesgo de presentar deterioro del estado de salud física y psicológica, y con él aumenta riesgo de encontrarse en situación de dependencia, por lo que es importante la identificación de aquellos factores sociales y ambientales que contribuyen a promover niveles de sa-

lud y bienestar en adultos mayores, especialmente en los longevos con vistas a incrementar su calidad de vida. Este proyecto comparte la concepción del adulto mayor como aquella persona que tiene la posibilidad de conjugar el ocio conjuntamente con la capacidad de decidir, crear, producir y elegir, determinando así la autonomía de una persona. (Iacub, 2012)

Los adultos mayores constituyen un colectivo que, aunque heterogéneo, presenta cada vez más claramente unas características fundamentales que se agrupan en torno a tres situaciones diferenciadas: un gran número de personas mayores jóvenes se encuentran cada vez mejor, otro gran grupo que se encuentra alrededor de las situaciones de dependencia, es decir, necesitan el apoyo de terceras personas para desenvolverse en la vida cotidiana, así como un tercero en el que se agrupan aquellas que presentan un frágil equilibrio en cuanto a salud y autonomía, sufren polimorbilidad, etc. (Baltes y Wahl, 1990) y tienen el riesgo de convertirse en dependientes.

Los aportes de la psicogerontología han permitido estudiar los problemas de la vejez (Montorio, 1995), no sólo en la intervención individual y grupal, sino también en la planificación, organización, en la implementación de planes de intervención y en la evaluación de programas y servicios (Yanguas y Leturia, 1995). De manera más específica, en la optimización de los procesos de adaptación al entorno y las nuevas condiciones que surgen con la edad, la prevención de problemas de mayor prevalencia en las diferentes áreas vitales del sujeto y la intervención en esas áreas. A esta preocupación se suma la de implementar programas de intervención que no solo impliquen al adulto mayor sino también a su contexto.

Aquí, se procura analizar el impacto del proyecto sobre la comunidad de adultos mayores del Centro Cultural Rector Ricardo Rojas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, ubicando el lugar que el mismo ocupa en el entramado de relaciones que se establece entre la universidad y la comunidad. Por lo tanto se introducirán brevemente las perspectivas teóricas que lo sustentan: la Psicología Positiva y la Psicología Ambiental. Asimismo, se analizará el impacto de la primera experiencia realizada. Finalmente, se intentará ubicar las implicancias y el aporte del Proyecto en relación al campo de la extensión universitaria. El presente trabajo se alinea con la temática del Encuentro cuyo lema es La universidad como objeto de investigación profundizando acerca de la relación entre la universidad y la comunidad de adultos mayores del CC Rojas.

Desarrollo

El envejecimiento poblacional ocupa en la actualidad un lugar clave en las políticas de salud públicas, debido a que tanto el número como la proporción de personas mayores de 60 años, ha aumentado considerablemente en los últimos años (Organización Mundial de la Salud, 2015). Ante esta realidad, surgen algunas preguntas: ¿Cuál será la calidad de vida de las personas a medida que alcanzan edades más avanzadas? y ¿De qué manera se puede impulsar un envejecimiento lo más saludable posible? La universidad, como un agente social de gran relevancia en la producción y transmisión de conocimientos, y la extensión universitaria, como función constitutiva de la misma, representa la conexión de este agente con la comunidad. Ambas tienen un importante rol a la hora de plantear respuestas a estos interrogantes.

El presente Proyecto toma los desarrollos de la Psicología Positiva y la Psicología Ambiental, para dar respuesta a aquellos interrogantes. La Psicología Positiva se ha encargado de contribuir al estudio de las condiciones y procesos relacionados con el desarrollo óptimo de los individuos, grupos e instituciones (Gable & Haidt, 2005). Sus aportes han tenido impacto en distintos campos de intervención de la psicología, principalmente en las áreas clínica, de la salud y educativa. Sin embargo ha quedado un tanto relegado el trabajo con adultos mayores. Gran parte de las investigaciones sobre la psicología positiva se han centrado en niños y adolescentes, destacando el papel que la educación emocional como promotora de las fortalezas de los niños y jóvenes para poder incrementar cambios que favorecen el manejo exitoso de las dificultades actuales y las que deberán afrontar en el futuro (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Terjesen, Jacofsky, Froh & Di Giuseppe, 2004). Comparativamente, han sido escasos los estudios desde esta rama que se han ocupado de los adultos mayores.

Por otro lado, la Psicología Ambiental se ha ocupado de analizar las relaciones que, a nivel psicológico, se establecen entre las personas y sus entornos. (Valera, 1996). Tomando la definición de Amérigo y Aragonés (2010), se puede definir la Psicología Ambiental como la “disciplina que estudia las relaciones recíprocas entre la conducta de las personas y el ambiente sociofísico, tanto natural como construido”. Las investigaciones en esta área vinculadas a la población mayor se han centrado principalmente en personas residentes en instituciones geriátricas, dejando una zona de vacancia para los adultos mayores que continúan viviendo de manera autónoma en sus hogares y/o acompañados de sus familiares.

Como se mencionó anteriormente, la Psicología Ambiental estudia las relaciones recíprocas que se establecen entre las personas y los ambientes. Por lo tanto, la Psicología Ambiental se encarga de indagar tanto las influencias ambientales sobre las conductas y percepciones de las personas, como la influencia de la conducta sobre el medio ambiente (Roth, 2000). Stokols y Altman (1987) definen la Psicología Ambiental como “el estudio de la conducta y el bienestar humano en relación con el ambiente sociofísico”. De esta definición se desprende que uno de los objetivos que persigue la Psicología Ambiental es la búsqueda de una mejora de la calidad de vida y del medio ambiente. En esta búsqueda, los aportes de la Psicología Positiva pueden ayudar a orientar intervenciones y contribuir al desarrollo teórico del abordaje de la interacción persona-ambiente. Uno de los procesos más relevantes de esta interacción está constituido por aquel a través del cual el espacio físico se convierte en un espacio significativo. Según Corraliza y Berenguer (2010) el proceso de atribución del significado, es decir “el conjunto de contenidos que le permiten a un sujeto comprender qué es para él un lugar” (p. 59), es la base sobre la que se conforma la experiencia emocional de un lugar. En la articulación entre Psicología Ambiental y Psicología Positiva, el trabajo con emociones positivas podría contribuir a la conformación de espacios significativos positivos, y así ayudar a mejorar no solo la calidad de vida de los adultos mayores sino también propiciar las conductas que favorecen la preservación y el cuidado del medio ambiente.

En esta línea, dos razones sustentan la elección de los adultos mayores como destinatarios del Proyecto, por un lado, la creciente importancia que este sector de la población adquiere de cara a los cambios demográficos sin precedentes que el mundo ha experimentado en las últimas décadas y, por el otro, el escaso número de desarrollos que tanto desde la Psicología Positiva como desde la Psicología Ambiental se ha dado a la población destinataria del programa en Argentina.

Es desde esta intersección entre la psicología positiva y la psicología ambiental, es decir la psicología ambiental positiva (Bonaiuto, 2013; Corral Verdugo, Frías, Gaxiola, Fraijo, Tapia, & Corral, 2014) que se propone la intervención, centrándose en el estudio de los beneficios que las personas obtienen a partir de exponerse a condiciones ambientales favorables o positivas. La psicología positiva contribuye al entendimiento de los factores que impulsan a las conductas sustentables, dado que muchos de ellos se encuentran relacionados con el bienestar de las personas como causas y consecuencias del cuidado ambiental. Al mismo tiempo, la Psicología Ambiental brinda a la Psicología Positiva elementos para comprender de qué manera las personas obtienen estados psicológicos positivos y disposiciones a la positividad a partir de sus interacciones con el ambiente. Dado que la realidad se muestra en

grado variante, a través de gradientes de negatividad-positividad es importante conocer lo que puede generar en el bienestar de las personas y en la calidad de los ambientes (Corral Verdugo et al, 2014).

Antecedentes del Equipo

En el año 2012, como investigadoras enmarcadas en la Psicología Ambiental, comenzamos a participar en representación de la Facultad de Psicología de las reuniones de la Programa UBA VERDE sobre Separación de Residuos en Origen de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires. En el 2013, se conformó por Resolución el Comité Asesor, en el cual participó la Facultad de Psicología. Ese mismo año, se creó el Programa Psicoverde en la Facultad de Psicología de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar estudiantil de la Facultad, implementándose la separación de residuos en origen en sus dos sedes. Desde entonces se trabaja con los distintos actores de la institución, docentes, no docentes y estudiantes con el fin de promover el cuidado ambiental de nuestra facultad y contribuir a la separación de los residuos, ya que de esa manera colaboramos con las Cooperativas encargadas del reciclaje y/o reutilización de los materiales. En este contexto, surge el proyecto presentado en UBANEX con el objetivo de ampliar la experiencia, hacia otros actores institucionales y hacia otro sector de la comunidad.

El Proyecto

El proyecto titulado “Evaluación e intervención en adultos mayores desde la perspectiva de los ambientes positivos”, forma parte del Programa de extensión universitaria UBANEX. El mismo se lleva a cabo en articulación entre la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y el Centro Cultural Rector Ricardo Rojas (en adelante CC Rojas), institución que también depende de dicha universidad. Este Centro Cultural surge en 1984, siendo parte de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente, forma parte de la Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación de la UBA. Este Centro, ubicado en el barrio de Balvanera de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tiene como ejes: la programación artística y cursos abiertos a la comunidad. Se caracteriza por una amplia diversidad de propuestas, se dictan cursos de educación no

formal para jóvenes y adultos, como también para adultos mayores. Los cursos, talleres y seminarios que se distribuyen entre diferentes áreas tales como Artes plásticas, las Ciencias y Humanidades, el Cine y video, la Cultura sostenible, las Culturas populares, la Danza, el Diseño, entre muchas otras. El CC Rojas genera contenido en diferentes formatos como libros y revistas – editados en papel y de manera digital - cuenta con cinco emisiones radiofónicas y Programas Espaciales, con talleres de capacitación que se dictan fuera de Buenos Aires gracias al programa “El Rojas Fuera del Rojas”.

Por otro lado, el Programa UBANEX constituye un programa de subsidios para proyectos de extensión universitaria. El presente proyecto se da en el marco de la octava convocatoria nombrada “Bicentenario de la Independencia” de este programa. La Universidad de Buenos Aires, a través del mismo, busca mantener el rol asignado a la extensión universitaria y la misión social que reflejan sus estatutos. Partiendo de los principios de la extensión universitaria, las estrategias de intervención de este programa se basaron en diferentes dispositivos, tales como los talleres de reflexión, las visitas a espacios verdes, los talleres de armado de objetos con material reciclable y reutilizable, las caminatas en senderos urbanos y naturales, y culminó con una muestra de arte abierta a la comunidad, que permitió reflejar a través de sus producciones (fotos, objetos, dibujos, relatos, collages) el recorrido realizado y compartido entre los adultos mayores, los docentes, los integrantes del equipo y el personal del Centro Cultural. Algunos de los objetivos de este programa UBANEX son: fortalecer la formación de sus estudiantes, de los docentes y de los investigadores, generando conciencia social a través del reconocimiento de problemáticas sociales en situaciones concretas de la realidad, estimulando un afán por resolverlas. (Resolución N° 3411, 2015)

En el marco de este programa UBANEX, es que surge el presente proyecto. La propuesta, que está dirigida a la comunidad de adultos mayores cursantes del CC Rojas, consistió en trabajar desde una perspectiva salugénica. Para ello, se generaron espacios de reflexión y fortalecimiento, con el fin de estimular la conexión emocional con los ambientes, ya sean estos construidos como naturales, contemplando las exigencias, en aumento, impuestas desde el cambio climático, el riesgo y la degradación ambiental, entre otras problemáticas actuales.

La estructura del mismo estuvo dada por encuentros, de tipo no arancelado, entre los coordinadores del proyecto, los voluntarios alumnos de la UBA y los adultos mayores que participaron en la primera experiencia del presente Proyecto. Los mismos se llevaron a cabo en una de las dos sedes que posee el CC Rojas, con una frecuencia de dos horas semanales. Planteado como un “taller”, éste debió ser re-

nombrado como “Experiencias para compartir”. Esto respondió a los fines de adecuarlo a la programación cultural del CC Rojas. Dicho nombre fue elegido con el objeto de reflejar el espíritu y los objetivos de la propuesta, es decir, partir de las diferentes experiencias que los participantes, los alumnos y los coordinadores tienen de y con los ambientes, para generar espacios de reflexión sobre las mismas, lo que implica la necesidad de compartirlas, construirlas y re-pensarlas conjunta e integralmente desde una mirada positiva.

La propuesta, se podría dividir esquemáticamente en función de los diferentes objetivos que se persiguieron para cada uno de los actores involucrados en este proyecto. Si bien en la práctica dichos objetivos se entrecruzan mutuamente en actividades de carácter integrador.

Para la coordinación del taller, el objetivo perseguido consistió en realizar una intervención desde la articulación de la Psicología Ambiental y la Psicología Positiva hacia el colectivo de Adultos Mayores del CC Rojas, partiendo de los principios de la Extensión Universitaria. A su vez, al inicio del taller y hacia la conclusión del mismo, se administraron instrumentos de evaluación, con el fin de recolectar datos y obtener algunas conclusiones en relación a aportar nueva información, en este enfoque diferente e innovador en relación a adultos mayores. Abordar este aspecto del proyecto excedería los objetivos del presente trabajo, pero se destaca que la posibilidad de investigar sobre la experiencia realizada es considerada uno de los pilares de esta propuesta.

A los estudiantes voluntarios de la experiencia, se les ofreció la posibilidad de fortalecer su formación participando de una actividad en conexión con la comunidad, específicamente la comunidad de adultos mayores del CC Rojas. Para ello fue condición necesaria que participaran de un seminario de formación en Psicología Ambiental a través del aula virtual de la Facultad de Psicología. A su vez, se ofreció la posibilidad de acercarse a la práctica participando de los talleres, en un principio en calidad de observadores y tomando nota de la dinámica grupal y el rol de la coordinación, para luego participar activamente como co-coordinadores en actividades que ellos diseñaron bajo la supervisión de la coordinación, las cuales fueron llevadas a cabo en los últimos encuentros realizados. En continuidad con el diagnóstico planteado y con los fundamentos que sustentan la construcción de este programa, se establece como una de las actividades fundamentales, la de la formación de los y las estudiantes universitarios. En esta línea, ellos fueron introducidos en temáticas que giran en torno a la extensión universitaria, a la formación en el trabajo interdisciplinario, como así también en temáticas específicas ligadas a las características propias de los actores intervinientes de dicho programa. Asimismo

se realizaron reuniones quincenales con los estudiantes y el equipo de coordinación, con los objetivos de generar espacios de comunicación, intercambio y reflexión sobre el proceso desarrollado en el marco del Proyecto. Además se buscó propiciar y estimular la construcción colectiva de nuevos saberes. Finalmente se promovió el registro y sistematización de la experiencia.

Por otro lado, los objetivos perseguidos en relación a los adultos mayores consistieron en generar la reflexión en torno a la conexión emocional con los entornos naturales y construidos, públicos y privados, identificando las emociones asociadas a estos entornos. Además, se introdujeron disparadores y actividades destinadas a generar una reflexión crítica sobre las diferentes experiencias y conocimientos de los participantes sobre la sustentabilidad. Además, las actividades permitieron revalorizar el conocimiento y las experiencias de los adultos mayores, desafiándolos a desarrollar nuevas estrategias de adaptación a los ambientes, inspirándose tanto de sus compañeros, como así también de los docentes y de los estudiantes involucrados. Finalmente, posibilitó e incentivó el intercambio entre pares, generando y fortaleciendo redes sociales. Asimismo facilitó el desarrollo de experiencias intergeneracionales entre los diferentes agentes del taller. En el transcurso del mismo se sumó, además, la posibilidad de utilizar las redes sociales como complemento de cada actividad, constituyéndose como un lugar de reencuentro, acercando la tecnología a los adultos mayores.

Como se mencionó anteriormente, se han realizado desde las disciplinas que sustentan esta experiencia varias intervenciones-investigaciones abocadas a poblaciones jóvenes, niños y adolescentes. Es en este sentido por lo que esta alternativa es novedosa, ya que promueve intercambios entre las diferentes generaciones, especialmente atendiendo a la intervención-investigación con adultos mayores y su posible efecto multiplicador como agentes de sociabilización y como agentes de cambio. Así mismo este tipo de intervención se centró en el grupo, además de tener en cuenta al individuo, lo que favorece la generación de vínculos interpersonales que propician la co-construcción de perspectivas creativas para accionar como colectivo de cambio.

Para llevar a cabo esta propuesta los diferentes encuentros del taller, se estructuraron basándose en diferentes módulos temáticos o ejes, dentro de los cuales se incluían diferentes actividades: talleres de reflexión, cine debate, recorridas por diferentes ambientes de la ciudad y taller de armado de objetos. Se realizaron talleres de reflexión a cerca de tres ejes temáticos: lo urbano, lo natural y lo sustentable. Se llevaron a cabo talleres de armado de objetos a partir de elementos reutilizables y reciclables, favoreciendo el arte y la capacidad creativa. Se realizaron cine-debates

alineados también con dichos ejes temáticos. Se realizó una recorrida al barrio Balvanera, zona Abasto (eje urbano). Se llevó a cabo una salida al Jardín Botánico Carlos Thays (eje natural). Y finalmente, los adultos mayores participaron de una visita a la Cooperativa de Trabajo de Cartoneros en el barrio de Parque Patricios (eje sustentable). Como cierre se realizó una muestra de arte, invitando a participar de la misma a familiares y amigos de los participantes. La misma se orientó a reflejar a través de las producciones (fotos, dibujos, relatos) el recorrido realizado y comparado entre adultos mayores, docentes, integrantes del equipo y personal del Centro Cultural.

Otro de los aspectos claves a la hora de llevar a cabo el proyecto, lo constituyeron las reuniones quincenales de planificación, coordinación, capacitación, teorización y reflexión entre los estudiantes voluntarios y el equipo de graduados de la Facultad de Psicología, como un momento para ajustar las actividades planificadas a las particularidades del grupo partiendo de las observaciones y registro de los estudiantes y la coordinación.

Impacto de la experiencia

El programa se propuso abrir un camino en la intervención a la comunidad a partir de un enfoque de la investigación-acción desde la Psicología Ambiental Positiva. Los docentes y estudiantes se conformaron como un equipo de trabajo académico-profesional, donde los primeros introdujeron temáticas teóricas y prácticas a los estudiantes, cuya inserción y participación en el programa les permitió adquirir conocimiento y experiencia en la intervención psicosocial con la comunidad. Esta integración entre la teoría y la práctica contribuyó ofrecer recursos académico-profesionales que, frente a las problemáticas psicosociales de la comunidad, redimensiona la formación académica.

Junto con la docencia e investigación, la extensión se constituye en un pilar fundamental que debe ser cada vez más visible a lo largo de la formación de grado de los alumnos. Es desde esta perspectiva que el programa buscó contribuir a la inserción de los estudiantes en el campo profesional, enmarcado desde el aprendizaje y servicio a la comunidad.

Otro de los destinatarios del Programa fue la comunidad de los adultos mayores en particular y el CC Rojas, en general, que a través de la acción e intervención del equipo de trabajo, de docentes y estudiantes, se fortalecieron a través de las diversas propuestas con objetivos tanto psicológicos, sociales como ambientales y

cuyo impacto trascendió el programa. La posibilidad de darse un lugar dentro de la cotidianidad para registrar y conectarse con ambientes que de otra forma pasan desapercibidos, el poder compartir experiencias, opiniones, conocimientos y emociones con otras generaciones, junto con la posibilidad de poder acercarse a la sustentabilidad a través del conocimiento de trabajo realizado por la Cooperativa de recuperadores fueron los aspectos más mencionados por los participantes a la hora de evaluar el impacto que había tenido en ellos la experiencia.

El entramado que surge a partir de la implementación del proyecto entre miembros de la comunidad, estudiantes y docentes de la Universidad de Buenos Aires convocados con el objetivo de intervenir directamente en una población desde una mirada positiva no asistencial, logró visibilizar el papel de la Universidad de apertura y presencia en la comunidad, de ofrecer servicio, de transferir saberes docentes y de investigación y de formar alumnos en el propio campo profesional.

Líneas futuras de acción

El material que surge como resultado del análisis tanto de lo manifestado por los propios participantes del proyecto, a lo largo del mismo y en la evaluación final, así como también de los aportes que los estudiantes realizaron a lo largo de los diferentes encuentros, permitieron generar en estrategias con el fin de mejorar la acción a través de un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación. Por esto, se contemplaron varias líneas de acción futuras. Teniendo en cuenta las evaluaciones por parte de los participantes del taller, se implementarán dos encuentros previos a los talleres, a modo de charlas informativas hacia los adultos mayores interesados en participar a partir de la oferta publicada en el CC Rojas. Éstas tienen por objetivo encuadrar las expectativas de los interesados, acercándolos a las principales actividades que se realizarán en el taller de “Experiencias para compartir” (armado de objetos, cine debate, salidas a espacios naturales, urbanos y sustentables), a las modalidades de los encuentros y un cronograma de actividades, a fin de producir una idea acabada del mismo. Por otro lado, se modificará la estructura del taller que estaba conformado por encuentros semanales a lo largo de un cuatrimestre para pasar a una programación bimestral. Esto surge principalmente debido a que se considera que un proceso más corto en el tiempo traerá consigo una intensidad mayor a las experiencias vividas y un mayor compromiso en la asistencia a los encuentros, siendo la continuidad entre una actividad y la siguiente un aspecto clave para el completo aprovechamiento de esta

experiencia. A su vez, se busca poder brindar la experiencia a mayor cantidad de participantes, sin perder la posibilidad de cumplir con los objetivos planteados. El cupo de participantes es limitado y el grupo se constituye como un grupo cerrado, esto es así debido a que la conexión emocional con los ambientes requiere construir los diferentes espacios atendiendo a los intereses, posibilidades y limitaciones del grupo, además se busca alcanzar una verdadera integración de los participantes, la generación de vínculo, y la posibilidad el intercambio intergeneracional. Otra futura línea de acción, es perfeccionar la incorporación del ambiente virtual, es decir, la creación de un grupo de Facebook propio del taller, desde el primer encuentro. Esto permite facilitar la comunicación y el intercambio, en los momentos previos y posteriores al taller, con el objetivo de recuperar experiencias previas y anticipar actividades futuras, además de agilizar la comunicación entre los adultos mayores participantes, la coordinación y los alumnos voluntarios del proyecto.

Bibliografía

- Albrecht ,G.; Sartore, G.M.; Connor , L.; Higginbotham, N.; Freeman, S.; Kelly, B.; Stain, H.; Tonna, A.; Pollard, G.** (2007). Solastalgia: the distress caused by environmental change. *Australas Psychiatry*. 15 Suppl 1:S95-8.. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18027145>
- Aragonés, J. I., & Amérigo, M.** (coord.). (2010). *Psicología Ambiental*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Assinnato, G.** (2012). Internet y los adultos mayores: el desafío de la comunicación/educación. *Extensión Red Revista electrónica sobre extensión universitaria. Un espacio para la construcción colectiva de conocimiento*, 3.
- Bonaiuto, M.** (2013, junio) *Positive Environment* Conferencia en el III congreso Mundial de Psicología Positiva, Los Ángeles, CA, USA.
- Brown, K. W. & Kasser, T.** (2005). Are psychological and ecological well being compatible? The role of values, mindfulness, and lifestyle. *Social Indicators Research*, 3, 49-68.
- Corral Verdugo, V.; Frias, M.; Gaxiola, J.; Fraijo, B.; Tapia, C. & Corral, N.** (2014). *Ambientes positivos*. México: Pearson.
- Corraliza, J.A. & Berenguer, J.** (2010). Emoción y ambiente. En M. Amérigo y J.I. Aragonés *Psicología Ambiental*. Madrid: Pirámide.
- Cuadra, A., Veloso, C., Ibergaray, M., & Rocha, M.** (2010). Resultados de la psicoterapia positiva en pacientes con depresión. *Terapia Psicológica*, 20(1), 127-134. Recuperado

from http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082010000100012&lng=es&nrm=iso&tlng=es

- De Young, R.** (2000). Expanding and evaluating motives for environmentally responsible behavior. *Journal of Social Issues*, 56, 509-526.
- Diener, E., & Seligman, M.** (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81-84.
- Fernández Ballesteros, R.** (1990). Modelos ambientales de la vejez. *Anales de Psicología* 6, 2 (181-198)
- Fernández Ballesteros, R.; Izal Fernández Trocontz, M.; Díaz Veiga, P.; Vila Abad, E. & Espinosa, M.J** (1982, a) Estudio ecopsicológico de una residencia de ancianos. En R. Fernández Ballesteros *Evaluación de Contextos*. Secretariado de Publicaciones. Murcia (pp51-104)
- Fernández Ballesteros, R.; González, Sánchez, J.L.; Díaz Veiga, P.; Izal Fernández Trocontz, M. & Espinosa, M.J** (1982, b). Influencia del mobiliario en la conducta interpersonal de ancianos institucionalizados. En R. Fernández Ballesteros *Evaluación de Contextos*. Secretariado de Publicaciones. Murcia (pp 105-141)
- Gable, Shelly & Haidt, Jonathan** (2005): What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, Vol 9(2), 103-110. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Iacub, R.** (2012). Prácticas no discriminatorias en relación con adultas y adultos mayores. Buenos Aires: INADI, Presidencia de la Nación.
- Montorio, I.** (1995). La atención psicológica. En P. Rodríguez (de): Residencias para personas mayores. Manual de Orientación. S. G., Madrid.
- Organización Mundial de la Salud.** (2015). Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/186466/1/9789240694873_spa.pdf?ua=1
- Resolución N° 3411/2015, de 23 de septiembre de 2015, de la Universidad de Buenos Aires.**
- Roth, E.** (2000). Psicología ambiental: interfase entre conducta y naturaleza. *Revista Ciencia y Cultura*, (8), 63-78. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-33232000000200007&script=sci_arttext&tlng=en
- Seligman, M. & Christopher, A.** (2000): Positive Clinical Psychology, recuperado el 12 de junio de 2006 del sitio Web del Positive Psychology Center: <http://www.ppc.sas.upenn.edu/posclinpsychchap.htm>
- San Juan, C.** (2010). Ambientes institucionales. En M. Amérigo & J.I. Aragonés *Psicología Ambiental*. Madrid: Pirámide. pp 225-239) Seligman, M.E.P. & Christopher, P. (2000).

Positive Clinical Psychology, recuperado el 12 de junio de 2006 del sitio Web del Positive Psychology Center: <http://www.ppc.sas.upenn.edu/posclinpsychchap.htm>

Stokols, D., & Altman, I. (Eds.). (1987). Handbook of environmental psychology (Vol. 2). New York: Wiley.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Terjesen, M.D.; Jacofsky, M.; Froh, J. & DiGiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools* 41(1):163-172

Tuan, Y.F. (1974). *Topofilia, un estudio de las percepciones, actitudes y valores ambientales*. Nueva Jersey: Prentice Hall.

Valera, S. (1996). Psicología ambiental: Bases teóricas y epistemológicas. En I. Iñiguez y E. Pol (comps) *Cognición, representación y apropiación del espacio*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Yanguas, J.J. y Leturia, F.J. (1995). Intervención con familias. En AA.VV. Residencias para personas mayores. Sociedad Española de Geriatria y Gerontología, Barcelona.

Terjesen, M.; Jacofsky, M.; Froh, J. & DiGiuseppe, R. (2004): Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools* 41(1):163-172

Valera, S. (1996): Psicología ambiental: Bases teóricas y epistemológicas. En Iñiguez, Lupicino y Pol, Enric (comps) *Cognición, representación y apropiación del espacio*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

PsicoVerde como programa de inclusión de temáticas ambientales en Psicología

GABRIELA CASSULLO

JESICA FAVARA

LAURA PERALTA

CLEMENTINA COLOMBO

psicoverde@psi.com.ar

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA)

Introducción

En nuestra vida cotidiana es cada vez más evidente el atravesamiento de las cuestiones ambientales en la mayoría de los ámbitos en los cuales las personas se encuentran insertas. El estudio de las conductas ecológicas constituye hoy un tópico de gran trascendencia científica, social y política, dado que el daño ambiental está directa o indirectamente vinculado al comportamiento de los ciudadanos. Es necesario destacar que actualmente existen diversos movimientos a favor del medio ambiente, como también prácticas que ahora son habituales como reciclaje, reutilización y conceptos como lo “bio”, desarrollo sustentable, que actualmente forman parte de la cultura actual. Entre las problemáticas mencionadas, una de las más importantes es la cantidad y el tratamiento que se le da a los descartes de las personas. En Argentina, específicamente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la historia de los residuos fue cambiando a través del tiempo. Tres obstáculos prevalecieron constantes desde hace doscientos años. Por un lado, la indiferencia que los habitantes manifestaban frente al descarte de los desechos, también las dificultades que se les presentaban para tratar de manera adecuada los residuos, y por último, la inversión de una porción significativa de los ingresos, destinados a impuestos, para resolver el conflicto (Semmartin, Amdan, Fredes, Mazzeo, Pierini, Uijt den Bogaard, Ventura y Vogrig, 2010). Estos tres inconvenientes, sumados a la educación y los valores de conducta que favorecen al ambiente podrían ser los que obstaculizan a la hora que los ciudadanos separen los residuos (Semmartín et al., 2010). Es importante recordar que la cantidad de residuos que los habitantes desechan se relacionan directamente con la actividad económica, ya que a mayor actividad económica del país, mayores son los desechos que la gente elimina debido a que el consumo se incrementa (De Luca et al.,

2006 citado en Semmartín, et al., 2010). En suma, la composición de los residuos fue modificándose considerando que a finales del siglo XIX, las tres cuartas partes eran restos de productos vegetales y animales, también se descartaban cenizas y polvo de barrido de las viviendas (cabe aclarar que esto último era consecuencia de la carencia de asfalto en las calles). Resultando como descartes habituales elementos como latas, vidrios, telas, cuero, loza y cascotes, entre otras cosas (Semmartín et al., 2010). Con el transcurso del tiempo algunos disminuyeron, como el polvo de barrido producto del asfaltado de las calles, mientras que otros aumentaron, como los plásticos, los papeles y los cartones, incrementos debido al cambio conductual de la sociedad. Cabe aclarar que actualmente la mayoría de las personas pasan gran parte del día fuera de los hogares, optando por el consumo de alimentos protegidos por envoltorios descartables, como bandejas plásticas (Semmartín et al., 2010). También se reemplazaron envases de vidrio por envases de plástico no retornables, como por ejemplo en las botellas. También se destaca que en la década de 1980 se confeccionó politereftalato de etileno (PET) que reemplazó muchos envases utilizados hasta la época. Respecto al tratamiento de los residuos en Buenos Aires desde la Revolución de Mayo en 1810 hasta 2010 puede distribuirse en cinco períodos (Semmartín et al., 2010). El primer período se caracterizó por la recolección solo en la zona céntrica (desde fines del siglo XVII hasta 1860 aproximadamente), desempeñada por trabajadores municipales los cuales transportaban los residuos en carros tirados por caballos y los trasladaban hasta huecos – cercados por muros - en la ciudad destinados a alojarlos. Muchos de estos huecos se ubicaban en lo que actualmente son algunas de las plazas. El segundo período, desde 1861 hasta 1920, se caracteriza por la quema centralizada de los descartes. Posteriormente los huecos mencionados se eliminaron y se construyeron nuevos en los sectores del sur de la ciudad. La recolección de los descartes se privatizó y el tratamiento de los residuos tenía como finalidad la incineración. Luego de conflictivas con los vecinos debido a la contaminación atmosférica que producían estos incineradores, en 1871 se inauguró un vaciadero a orillas del Riachuelo, entre Barracas y Nueva Pompeya, barrios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, lugar luego conocido como la Quema. La Quema se continuó recuperando los descartes comerciables, y con el resto se incineraba de manera indistinta. El tercer período, desde 1921 hasta 1978, fue denominado por los autores como “Incineración en plantas o usinas”. Hacia 1920, el tratamiento de los desechos cambió y se empezó a utilizar la quema en hornos cerrados – también se arrojaba a los ríos, o se utilizaba como abono orgánico - dando lugar a la creación de incineradores domiciliarios y hornos centrales, los cuales operaron hasta la inauguración de plantas o usinas en el barrio de Chacarita, en el bajo Flores y en Nueva Pompeya. En aproximadamente el año 1930, las usinas des-

truían casi el 80% de los residuos, donde empleaban a los denominados cirujas, quienes recuperaban de los descartes los materiales que tenían valor en el mercado. En este período aumentó considerablemente la contaminación atmosférica debido al aumento en la quema de residuos y los gases que estos emanaban. Para 1976 este tipo de tratamiento caducó, desactivando los incineradores. El cuarto periodo, centrado entre 1979 y 1989 se destacó por el entierro de los residuos en áreas especialmente destinadas para esto, los llamados Rellenos Sanitarios. En 1977, los gobiernos, tanto de la provincia de Buenos Aires como de Capital Federal (actual Ciudad Autónoma de Buenos Aires) crearon el CEAMSE (Cinturón Ecológico Área Metropolitana Sociedad del Estado). Este método, en comparación con el anterior (la quema), resultaba más seguro ambientalmente ya que reducía considerablemente la contaminación del aire. Sin embargo, uno de los inconvenientes que sufrió este medio fue que no se incluía la clasificación de los residuos, como tampoco la separación de aquellos que podrían ser reciclados. Lo mencionado conllevó la saturación de los predios en poco tiempo, ya que muchos residuos no eran biodegradables, por lo cual la degradación se efectuaba muy lentamente, algunos llegando a necesitar a siglos para lograrlo. Las empresas encargadas de la recolección y su posterior transporte lo realizaban seis días a la semana desde la ciudad hasta sectores de transferencia, donde el CEAMSE se ocupaba de transportarla a los rellenos sanitarios en camiones de mayor capacidad. Este sistema se implementó en casi toda la capital, dejando por fuera algunos barrios, específicamente al sur de la ciudad, donde permanecieron los basurales a cielo abierto. Este método se extendió hasta la década de 1990, donde se comenzó a lo que los autores (Semmartín et al., 2010) denominan como la quinta etapa, el manejo racional. Este quinto período, el manejo racional de los residuos, se caracteriza por un mayor interés en los asuntos ambientales, dando lugar a la creación de organismos afines. En el ámbito nacional, se conformó el Consejo Federal del Medio Ambiente, la Secretaría de Recursos Naturales y Ambiente Humano, con la finalidad de definir políticas para afrontar los problemas ambientales, como el manejo de los desechos. Estos autores destacan el cambio de la Constitución Nacional Argentina, donde en la reforma de 1994 se incorpora el derecho ambiental. Luego de luchas de instituciones ecologistas como Greenpeace, Gaia, FARN, Fundación Ciudad, entre otras, la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sancionó la ley 1854 de Basura Cero, la cual entró en vigencia desde 2000). La ley mencionada establece la reducción progresiva de los desechos que pueden ser aprovechables de los cuales se envían al relleno sanitario, como también la separación y posterior recuperación por medio de reciclaje (Semmartín et al., 2010). Cabe aclarar, que en este período, debido a la crisis que el país atravesó en el año 2001, muchas personas tuvieron que recurrir al oficio de lo que

por años se denominó como *cartoneros* (hoy recuperadores urbanos) como método para vivir. Estas personas separaban los residuos antes del paso del camión transportista y vendían estos descartes en lugares que se especializan en el tratamiento de los residuos y el posterior reciclaje. Otro hecho importante en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fue lo sucedido en el año 2012. Ese año, debido a la gran cantidad de residuos enviados a la Provincia de Buenos Aires, generados por la Ciudad - siguiendo la ley de Basura Cero - el gobierno porteño implementó medidas político-económicas. Una de las mismas fue la reducción en la entrega de bolsas plásticas, y la introducción de bolsas plásticas negras y verdes. Dichos colores se utilizarían para incentivar la separación de residuos y posterior reciclaje, donde las bolsas negras serían destinadas para residuos orgánicos, y las bolsas verdes para reciclables. Los supermercadistas, debido a este cambio, le adjudicaron un costo, llevando a reducir el consumo de las mismas (Jakovcevic, Steg, Mazzeo, Caballero, Franco, Putrino y Favara, 2013). Cabe aclarar que el cobro de las mismas condujo a las personas a disminuir el consumo de bolsas plásticas y mantener conductas pro ambientales, como llevar la bolsa propia, llevar una bolsa de tela o llevarse el producto en las manos (Jakovcevic et al., 2013). Esto propicia un consumo más racional y cuidado de las bolsas plásticas, reduciendo el uso de las mismas, demostrado en diversas investigaciones (Jakovcevic et al., 2013). Acompañando esta medida, se implementaron políticas de separación de residuos. Se capacitó a los ciudadanos (especialmente capacitaciones a encargados de edificios y administradores) desde spots publicitarios, información en medios gráficos y audiovisuales. También se incorporaron lugares denominados campanas (de color verde) en algunos barrios de la ciudad, tachos de ambos colores en otros, especialmente en zonas de mucha movilidad de peatones, y se sumaron Puntos Verdes Móviles, donde las personas pueden acercar sus descartes reciclables en caso de no contar ni con tachos verdes, ni con campanas cerca (dichos Puntos Verdes son camiones acondicionados para officar de puestos ambulantes, con diferentes sectores para alojar los reciclables según el origen del mismo, con horarios y días de atención).

Programa Psicoverde, Facultad de Psicología, UBA

La elevada generación de residuos y su impacto en el medio ambiente representan una inquietud central en los grandes centros urbanos, generando una gran proporción de residuos en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde un porcentaje corresponde a los descartes realizados por la Universidad de Buenos Aires (U.B.A.).

La UBA, conformada no solo por universidades, sino también por escuelas de enseñanza media, hospitales y otras instituciones es frecuentada por personas que constantemente descartan residuos. Es necesario destacar que del total de los descartes que se generan, el 40% de estos materiales desechados son reciclables (botellas, papeles, plásticos, cartones, entre otros). Con la intención de promover la separación de residuos en origen, el Consejo Superior, por resolución Nro. 6525, dio comienzo a lo que llamó UBA Verde, comité integrado por representantes de todas las unidades académicas que conforman la U.B.A. En lo que respecta a la Facultad de Psicología, dicho establecimiento se unió a la propuesta, respaldado por la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Universidad de Buenos Aires, bajo el nombre de Psicoverde. Dicho programa fue aprobado a fines del año 2013 y consolidado en el año 2014, con tareas específicas, entre ellas introducir la separación de residuos en origen y la posterior recolección por los recuperadores urbanos pertenecientes a cooperativas que reutilizan el material. De esta manera, se reduce la cantidad de desperdicios derivados a los rellenos sanitarios, se generan nuevas fuentes de trabajo genuino y se reinserta materia prima al sistema productivo. En el programa participan activamente diferentes actores, desde estudiantes, docentes, no docentes, graduados, como también representantes de cooperativas de recuperadores urbanos. En un primer momento, esta medida de separación de residuos en origen, se planteó para las personas que desempeñan sus tareas en las oficina de los edificios de la facultad, pero al visualizar la posibilidad de separación de residuos en origen en la población estudiantil dicho programa se extendió incorporando tachos confeccionados por una cooperativa con cartones reciclados con una infografía donde se especifica que descartar en el cesto, haciendo especial hincapié en que los descartes deben ser de material reciclable y debe estar limpio y seco. Es relevante mencionar que los carteles informativos fueron diseñados luego de explorar el tipo de desechos que se generan en la institución.

Aportes de la Psicología Ambiental al Programa Psicoverde

El programa Psicoverde se enmarca dentro del paradigma de la Psicología Ambiental (PA), disciplina vacante en la formación de nivel terciario y universitario de las carreras ligadas al estudio de la salud mental y el ambiente. Las diversas definiciones de la PA coinciden en el interés en entender cómo el comportamiento de las personas afecta al ambiente, y cómo este último, al ser modificado, afecta al comportamiento humano (Corraliza y Aragonés, 2002). Cabe destacar que la PA actual

es consecuencia de la evolución histórica que atravesó en esta última década. Pol (1988, 1993, 2006 y 2007) diferenció cuatro fases, desde los orígenes hasta la actualidad utilizando una visión socio histórica. Según el autor, los inicios se encuentran en Europa, en los trabajos realizados por el psicólogo Willy Hellpach, quien sostenía que la psique depende del ambiente fáctico en el que se encuentre la persona (Hellpach, 1924 citado en Graumann, 1976). La segunda etapa se la conoce como La Transición Americana, ya que la PA europea influencia a la psicología americana debido al exilio de muchos autores en Estados Unidos. Dicho exilio se debe a la crisis de 1929 y la Segunda Guerra Mundial, período de gran influencia de la escuela de Sociología de Chicago, con Kurt Lewin como principal exponente (Pol, 2006). La tercera fase desde sus inicios, alrededor de 1960 hasta 1980 aproximadamente, se caracterizó por la aparición de demandas desde administraciones públicas, relacionados con la ingeniería, como también la arquitectura y el urbanismo (Pol, 2001). La forma en la que se conoce popularmente este período es como Psicología de la Arquitectura (Pol, 2007). Posteriormente como disciplina más nueva, se desarrolló la Psicología Ambiental Verde que incorpora a los valores de la sostenibilidad, como fundamentales para la mejora del entorno (Vidal, 2015). La PA tiene como objetivo no solo estudiar la relación entre el humano y el medio, sino también la construcción de mejores lugares para vivir (Gifford, 1997). En consecuencia, se puede decir que colabora con la concientización sobre adaptaciones que son inadecuadas, como también, la capacidad de proponer alternativas para mejorarlo (Granada, 2003). Actualmente se la puede considerar cómo la ciencia que se ocupa de analizar la interacción recíproca entre las conductas humanas y el ambiente socio físico, tanto natural como construido. Entre las conductas que explora dicha ciencia se encuentran aquellas causantes del deterioro ambiental o, por el contrario, las que permiten la conservación del entorno (Aragónés y Américo, 2010). Para que se produzca cualquier forma de intervención que beneficie al ambiente, las conductas de las personas que deberían prevalecer son las pro ambientales (CPA). En suma, las conductas pro ambientales (CPA) son entendidas como el conjunto de acciones que pueden ser anticipadas y eficaces que los sujetos realizan con el fin de proteger el medio, incluyendo la preservación de los recursos naturales, la integridad de las especies animales y vegetales, como también el bienestar individual y social, no solo de la generación actual, sino de las futuras (Corral-Verdugo y Queiroz Pinheiro, 2004). En la misma línea se puede mencionar el Informe sobre nuestro futuro común confeccionado por la Comisión Mundial en Desarrollo y Medio Ambiente para la Organización de las Naciones Unidas, en el cual se manifiesta que el desarrollo sustentable es el proceso por el cual se busca satisfa-

cer nuestras necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas (ONU, 1987). Pol (2002) entiende a la sostenibilidad (o sustentabilidad) como un concepto que presupone la solidaridad de dos tipos: *intra – generaciones*, un concepto bien amplio de justicia social basado en una estructura económica equitativa y en el respeto del ambiente; e *inter-generaciones*, la consolidación de una calidad de vida a un ritmo que respeta las limitaciones de los recursos naturales. Como no es posible mantener los actuales patrones de la sociedad de consumo occidental, y extenderlos para el resto del mundo, esa calidad de vida tendría que estar basada, no en la defensa de privilegios adquiridos ni en la acumulación de la riqueza, sino en un equilibrio social y ambiental fundado en la solidaridad y en la equidad. El desarrollo sustentable o sostenible está estrechamente ligado a las conductas sustentables que las personas llevan adelante y que vienen configuradas por acciones individuales específicas, relacionadas con intereses como el ahorro de recursos limitados, el consumo y reciclaje de productos ecológicos, el control de la contaminación o la reducción de residuos (Blas y Aragonés, 1986). El estudio de las conductas ecológicas constituye hoy un tópico de gran trascendencia científica, social y política, dado que el daño ambiental está directa o indirectamente vinculado al comportamiento de los ciudadanos. En este sentido la responsabilidad de cada uno en la protección del ambiente constituye una preocupación sustantiva en las políticas ambientales y en las políticas universitarias. Es así que se plantea la necesidad de un abordaje del tema a través de intervenciones e investigaciones que incluyan la relación entre diferentes niveles educativos, en nuestro caso la universidad, el medio ambiente y la educación ambiental León (2005). Destacando las edades en las que las personas acceden a la educación superior y la urgencia ambiental se puede sostener que es necesario un lugar más activo de la universidad frente a esta problemática, incorporando educación ambiental como temática disciplinar transversal en toda formación superior. La población necesitan adquirir urgentemente un conocimiento y un comportamiento ecológico que permita desarrollar una nueva cultura de consumo (Álvarez y Vega, 2009). La educación ambiental, como transformadora orientada a la sostenibilidad, tiene como finalidad no solo brindar información sobre la problemática ambiental sino también la de generar una mayor actitud positiva en las personas y una acción participativa consecuentemente favorable con el medio ambiente. Álvarez y Vega (2009) a su vez, plantean que tener conocimiento sobre el medio ambiente no necesariamente garantiza un comportamiento ecológico responsable, y que las personas, además de estar correctamente informadas y motivadas, deben poder sentirse capaces de generar un cambio cualitativo conforme a la efectividad

de su acción. Por lo tanto, es necesario afirmar que frente a la posibilidad de poder realizar una intervención, se debe evaluar el conocimiento que la persona posee y poder así reorientar su saber en una acción - ejecución que posibilite la solución práctica del problema. Siguiendo lo comentado, desde un programa institucional como Psicoverde las posibilidades se amplían, pudiendo implementarse medidas con diferentes actores de la facultad desde un lugar de intervención, utilizando diferentes herramientas informativas y didácticas para así favorecer estrategias acordes a la necesidad de la facultad, que se promuevan estas conductas y haya un compromiso prolongado en el tiempo. Sauv  (1994 citado en  lvarez y Vega, 2009) propone que para la Educación Ambiental tenga efecto, es necesario contemplar tres tipos de saberes para que haya un real compromiso en la motivación, la acción y la participación de las personas. En principio, hay un saber - hacer, el cual implica tener información acerca del ambiente y el desarrollo sostenible, en segundo lugar, un saber - ser, en el cual se trabaja la concienciación y sensibilización del tema con el fin de fomentar actitudes favorables para lograr un cambio en el desarrollo y sociedad sostenibles, y por último, un saber- actuar que refiere a poder llevar en acción las habilidades necesarias para realizar una transformación gracias a las aptitudes que las personas tengan para ser capaces de diagnosticar las situaciones y participar responsablemente. Las líneas de trabajo que se proponen desde Psicoverde se basan en la intervención-acción. Por un lado la intervención directa a través de actividades, como reuniones informativas, realización de talleres, seminarios, presentaciones y cines debate, fomenta la conciencia pro ambiental entre los alumnos y docentes, y les aporta conocimientos teóricos nuevos, no estudiados en las materias de grado de nuestra Facultad, pero desde una propuesta de acción. Por otro lado, la evaluación psicológica de conceptos centrales como las conductas pro ambientales, la conexión emocional con los ambientes, y las actitudes ambientales, que junto con la técnica de la observación en el contexto propio de la Facultad permite conocer el perfil de los actores de nuestra Facultad.

Al entender la comunidad y el ambiente como construcciones sociales cuyo significado se elaboran en la interacción social y son influidos por las características del contexto, los alumnos, docentes, no docentes se convierten en agentes activos en dicha construcción y transformación, siendo los investigadores co-participes de ese proceso. (Weinsefeld, 2010). En consecuencia, se pueden brindar modelos de intervención para informar y concientizar a las poblaciones para un mejor bienestar, tanto para los seres humanos como para el planeta y desarrollar propuestas en conjunto que requieran ese espacio que se habita. Corraliza y Berenguer (2010) plantean que uno de los procesos más relevantes de la interacción persona ambien-

te está constituido por aquel a través del cual el espacio físico se convierte en un espacio significativo para alguien. Hace referencia a como un individuo comprende su espacio y que valor emocional le da a este y que grado de implicación tiene con ese ambiente. El ambiente puede ser considerado (Corraliza y Berenguer, 2010) como una fuente de estímulos que le demanda a los individuos actividad atencional, con lo cual es importante colaborar a la mejora del espacio en que el alumnado frecuenta para generar mayor compromiso, tanto atencionalmente para facilitar el cuidado del lugar, como también un lugar que pueda ser confortable para habitar.

Los autores afirman que la valoración emocional y la atribución de cualidades afectivas al marco físico en el que la persona se desenvuelve tienen como consecuencia el que las variables espaciales y físicas se conviertan, en función de la implicación del individuo, en un ambiente de significado simbólico. La facultad es tanto para los alumnos, docentes, no docentes, y el resto del personal un espacio en el que transitan y permanecen en un tiempo bastante prolongado durante sus vidas. Se fomenta la participación de todos los actores para que comprendan la importancia que genera, no solo por causas ambientales y para ellos mismos, sino como causa social al favorecer a las cooperativas que se encargan de su separación y reciclado de los mismos.

Investigación en la Facultad de Psicología

El estudio realizado en el año 2014 con 364 participantes, estudiantes y docentes de la Facultad de Psicología buscó explorar acerca de las motivaciones de separación de residuos en general y en particular por la separación en la Facultad. La categorización realizada de las respuestas dadas permitió identificar al programa en términos generales como “cuidador, defensor, protector y creador” al generar conciencia, facilitar los comportamientos y hábitos, la higiene y limpieza, ser un aporte a la comunidad y constituirse en una práctica relevante para la formación profesional: área de vacancia; rol del psicólogo; educación ambiental. Respecto de los motivos por los cuales separar los residuos, argumentan lo siguiente: *es una ayuda a los cartoneros, a la gente que lo necesita; se constituye en una actitud solidaria con gente que recicla, ya que los materiales vuelven al circuito productivo; el planeta es de todos y parte de nosotros; se puede hacer compost; no cuesta nada; es una responsabilidad social, el cambio debe empezar individualmente, soy parte de la universidad; es un hábito / costumbre (desde el hogar – otros ámbitos); porque están facilitados los dos tachos...* (Cassullo et al, 2016). Se destaca que de

los 364 participantes, el 81,6% fueron mujeres y 18,4% hombres, con una media de 26 años y un desvío estándar de 7. En lo que respecta al lugar de residencia, el 59,90% eran procedentes de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, un 41,20% de Gran Buenos Aires y el resto, 1,90 % de Provincia de Buenos Aires (Cassullo, Rusca y Colombo, 2014). Resulta relevante este dato de la muestra ya que la mayoría son de C.A.B.A., lugar donde se desarrollan distintas campañas a favor de la separación de residuos.

Entre las preguntas incluidas en el cuestionario acerca de la separación de residuos interesa describir algunos resultados. Frente a la pregunta de si separan los residuos, solo el 41,3% respondió que sí, mientras que el 58,7% respondió que no. Resulta necesario destacar que para la fecha de dicha investigación el programa se encontraba vigente hacía 6 meses aproximadamente. Es relevante destacar que en dicho protocolo se presentaban 3 situaciones problemáticas, donde el sujeto debía decidir el destino del producto por el cual se preguntaba. En un primer momento se cuestionaba *“por último, ¿dónde arrojarías un vaso plástico mojado con café?”*; luego se consultaba por *“¿Una bandeja de plástico con un poco de resto de comida?”* y finalmente *“¿y un vaso plástico lavado y seco?”* todas las preguntas se encontraban con dos opciones de respuesta, donde una era Tacho Común (haciendo referencia al tacho habitual) y por otro, Tacho Verde, referenciando al incorporado por el programa. De las preguntas se desprenden los siguientes resultados, en la primer pregunta, solo el 77% contestó que lo arrojaría al tacho común, y un 23% al tacho verde. Frente a la segunda pregunta, el 70,7% contestó que lo arrojaría en el tacho común, mientras que el 29,3% contestó por el otro tacho. Finalmente, ante la pregunta por el vaso plástico lavado y seco, solo el 72,10% contestó por el tacho verde, mientras que un 27,9% contestó por el común (Cassullo et al., 2014). Frente a estos resultados se pueden formular algunas hipótesis, entre ellos, que aproximadamente el 75% de la población conoce como separar los residuos, pero desconocemos si lo hacen habitualmente. Esto conduce a plantearse intervenciones que permitan que esos conocimientos en separación de residuos se conviertan en conductas pro ambientales y los estudiantes separen correctamente, tanto en la universidad, como también lo trasladen a sus hogares y su vida cotidiana. Estudios a nivel internacional coinciden en plantear la necesidad de contar con la información específica para que los sujetos adquieran conductas pro ambientales, como también facilitar el acceso a los contenedores, y su rápida identificación, para lo cual se proponen intervenciones afines. (Bustos-Aguayo, Montero y López-Nera y Flores-Herrera, 2002; Pelayo López, García Ruvalcaba y Pérez Carrillo, 2011; Barrientos Duran, Valadez Ramírez y Bustos-Aguayo, 2012).

Conclusión

Para finalizar, Psicoverde incluye temáticas ambientales en la Facultad de Psicología, UBA, propiciando así una transformación educativa, no solo en la forma de desechar los residuos, sino fomentando en los alumnos mayor participación en la problemática ambiental. Los alumnos se están familiarizando paulatinamente con la Psicología Ambiental como disciplina, vacante desde los planes de estudios oficiales en Argentina. Se está logrando fomentar el interés tanto de los alumnos como de los docentes incrementando un mayor compromiso en los mismos por medio de las diferentes actividades que se proponen y la información otorgada, generando en la Universidad un espacio de intercambio, transformación y aprendizaje.

Bibliografía

- Álvarez, Pedro y Vega, Pedro** (2009). “Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la Educación Ambiental” en *Revista de Psicodidáctica*.14(2). 245-260. Recuperado de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/727/603>
- Aragonés, José I. y Américo, María** (2010). *Psicología Ambiental*. Madrid: Pirámide.
- Austin, John, Hatfield, David B., Grindle, Angelica C. y Bailey, Jon S.** (1993). “Increasing recycling in office environments: the effects of specific informative cues” en *Journal of Applied Social Psychology*. 26. 247-253. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1297743/>
- Barrientos Durán, Cristina, Valadez Ramírez, Alfonso A. y Bustos Aguayo, José M.** (2012). “Efecto de la información sobre el conocimiento ambiental de separación de residuos en jóvenes universitarios” en *Quaderns de Psicologia*. 14(1), 7-16. Recuperado de <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/914>
- Burn, Shawn M. y Oskamp, Stuart** (1986). “Increasing community recycling with persuasive communication and public commitment” en *Journal of Applied Social Psychology* 16(1). 29-41. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1559-1816.1986.tb02276.x/abstract>
- Bustos-Aguayo, José M., Montero y López-Lena, María y Flores-Herrera, Luz M.**(2002). “Tres diseños de intervención antecedente para promover conducta protec-

tora del ambiente” en *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*. 3(1), 63-88. Recuperado de http://mach.webs.ull.es/PDFS/VOL3_1/VOL3_1_d.pdf

Blas y Aragonés, José I. (1986). “Conducta ecológica responsable: la conservación de la energía” en Burillo, Florencio J. y Aragonés José I. (eds.) *Introducción a la psicología ambiental*. Madrid: Alianza Psicológica.

Brothers, Kevin, Krantz, Patricia J. y McClannahan, Lynn E. (1994). “Office paper recycling: a function of container proximity.” en *Journal of Applied Behaviour Analysis*. 27. 153-160. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1297784/>

Cassullo, Gabriela, Amérigo, María y Palavecinos, Mireya (2014, octubre). “El estudio de la preocupación ambiental.” en 1er Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica. Universidad Abierta Interamericana, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Cassullo, Gabriela, Caballero, Romina, Colombo, Clementina, Favara, Jéssica, Rusca, Irene, Peralta, Laura y Gresia, Beatriz (2016). “Psicología Y Ambiente. ¿Cómo Puede Contribuir La Psicología A Los Desafíos Del Desarrollo Sustentable?” en *Intersecciones Psi*. Recuperado de http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=388:psicologia-y-ambiente-icomo-puede-contribuir-la-psicologia-a-los-desafios-del-desarrollo-sustentable-gabriela-casullo&catid=15:actualidad&Itemid=1

Cassullo, Gabriela, Rusca, Irene y Colombo, Clementina (2014, noviembre). “Estudio de las actitudes ambientales en el marco del programa Psicoverde de la Facultad de Psicología.” en *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación, Decimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Programa científico*. C.A.B.A. Argentina.

Corraliza, José A. y Aragonés, José I. (2002). “Psicología Ambiental e Intervención Psicosocial.” en *Intervención Psicosocial*, 11(3), 271-275. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179818139001>

Corraliza, José A. y Berenguer, Jaime (2010). “Emoción y ambiente.” en Aragonés, José I. y Amérigo, María (Eds) *Psicología Ambiental*. (3ª ed.). Madrid: Ediciones Pirámide.

Corral-Verdugo, Víctor y De Queiroz Pinheiro, José (2004). “Aproximaciones al estudio de la conducta sustentable.” en *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*. 5(1y2), 1-26. Recuperado de http://mach.webs.ull.es/PDFS/Vol5_1y2/VOL_5_1y2_a.pdf

- De Castro, Ricardo** (2010). “Educación ambiental. Estrategias para construir actitudes y comportamientos pro ambientales.” en Aragonés, José I. y Américo, María (Eds.) *Psicología Ambiental*. (3ª ed.) Madrid: Ediciones Pirámide.
- Geller, E. S., Winett, Richard A. y Everett, Peter B.** (1982). *Preserving the environment: new strategies for behavior change*. Elmsford, New York: Pergamon Press.
- Gifford, Robert** (1997). *Environmental Psychology: principles and practice*. Toronto: Allyn & Bacon.
- Granada, Henry** (2003) “Direcciones en que se desarrollará la Psicología Ambiental en los años futuros.” en *Estudios de Psicología* 8(2) 335-337. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n2/19051.pdf>
- Graumann, Carl F.** (1976). El planteo ecológico. Cincuenta años después de la 'Psicología del Ambiente' de Hellpach, Willy. En Kaminski, Gerhard (Ed.), *Psicología Ambiental* (pp. 25-30). Buenos Aires: Troquel.
- Jakovcevic, Adriana, Steg, Linda, Mazzeo, Nadia, Caballero, Romina, Franco, Paul, Putrino, Natalia y Favara, Jéssica** (2014). “Changes for plastic bags: Motivational and behavioral effects.” en *Journal of Environmental Psychology*. (40) 372-380. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272494414000863>
- Kaiser, Florian; Wölfing, Sybille y Fuhrer, Urs** (1999). “Environmental Attitude and Ecological Behavior.” en *Journal of Environmental Psychology*, 19(9), 1-19. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1464-0597.00153/abstract>
- León, C. L.** (2005). *Programa Director de Educación Ambiental para La Universidad Nacional Experimental de Guayana*. Tesis No Publicada para optar al grado científico de Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de La Habana, La Habana.
- Naciones Unidas** (1987) Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el desarrollo. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/42/427>
- Organización de las Naciones Unidas** (1987). Informe sobre nuestro futuro común. Comisión Mundial en Desarrollo y Medio Ambiente. Recuperado de <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>
- Pelayo López, Jorge A., García Ruvalcaba, Salvador y Pérez Carrillo, Gabriela** (2011). “Educación ambiental para la participación en la gestoría de residuos sólidos en un centro universitario.” en *Ninth LACCEI Latin American and Caribbean Conference (LACCEI 2011), Engineering for a Smart Planet, Innovation, Information Technology and Computational Tools for Sustainable Development*. August 3-5 Recuperado de http://www.laccei.org/LACCEI2011-Medellin/published/EUEE239_Pelayo.pdf

- Pol, Enric** (2007). “Blueprints for a History of Environmental Psychology (II): From Archltectural Psychology to the Challenge of Sustalnblilty.” en *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 8(1 y 2), 1-28. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.319.1235&rep=rep1&type=pdf>
- (2006). Blueprints for a History of Environmental Psychology (I): From First Birth to American Transition. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 7(2), 95-113. Recuperado de http://mach.webs.ull.es/PDFS/Vol7_2/Vol7_2_e.pdf
- (2001). Ejes de tensión y nueva agenda para la Psicología Ambiental. Una perspectiva europea. En E. T. O. Tassara (Org.), *Panoramas interdisciplinares: para una psicología ambiental do urbano* (pp. 51-67). São Paulo: EDUC / FA-PESP.
- (1993). Environmental Psychology in Europe. From Architectural Psychology to Green Environmental Psychology. London: Avebury
- (1988). La Psicología Ambiental en Europa. Análisis sociohistórico. Barcelona: Anthropos.
- (2002). The theoretical background of the city-identity- sustainability Network. *Environment and behavior*, 34(1), 8-26. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013916502034001002?journalCode=eaba>
- Robles, Elías** (2003). “Estrategias de intervención conductual en la preservación del ambiente.” en Irigoyen, Juan, Jiménez, Miriam, Valenzuela, Blanca y Acuña, Karla (Eds.), *La investigación psicológica en Sonora. Antología de artículos 1987-2003* (pp. 311-327). Hermosillo, México: UNISON.
- Semmartín, María, Amdan, María L., Fredes, Mariano, Mazzeo, Nadia, Pierini, Verónica, Uijt den Bogaard, Josefina, Ventura, Laura y Vogrig, Jimena** (2010). “Los residuos sólidos urbanos. Doscientos años de historia porteña.” en *Ciencia Hoy* 20(116), 52-64. Recuperado de <http://www.cienciahoy.org.ar/ch/ln/hoy116/Residuosurbanos.pdf>
- Vidal, Tomeu** (2015) “Psicología Ambiental ¿Disciplina de la Psicología u Objeto Interdisciplinario?” en *On The W@terfront*. 34(3). Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Waterfront/article/view/288564>
- Weinsensfeld, Esther** (2001). “La problemática ambiental desde la perspectiva social comunitaria: hacia una psicología ambiental del cambio.” en *Medio ambiente y comportamiento humano*. 2(1). 1-19. Recuperado de https://mach.webs.ull.es/PDFS/VOL2_1/Vol_2_1_a.pdf

La inclusión educativa como eje central de un Programa de Extensión de la UNL

OSCAR LOSSIO

WANDA POLLA

ANA MARÍA MÁNTICA

olossio@hotmail.com / wandapolla@fhuc.unl.edu.ar / ana.mantica@gmail.com

Programa Educación y Sociedad, Secretaría de Extensión, Universidad Nacional del Litoral

Introducción

El Programa “*Educación y Sociedad. Hacia una mayor inclusión educativa*”, perteneciente a los Programas de Extensión de UNL, tiende a desarrollar políticas con una visión socio-crítica, entendiendo a la educación como un derecho social y humano fundamental. Entre sus objetivos se encuentran: diseñar, planificar, coordinar e implementar actividades de extensión vinculadas a la inclusión educativa; propiciar el intercambio con instituciones gubernamentales y no gubernamentales; socializar y generar debates que contribuyan a dar herramientas legislativas que aborden el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los educandos. La idea de trabajar la inclusión educativa permite identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, de cualquier nivel educativo, a través de la mayor participación en el aprendizaje y así reduciendo la exclusión en la Educación.

Este Programa articula las acciones de extensión con la vinculación de las distintas áreas disciplinares, los programas y los proyectos, tanto de convocatorias propias de la UNL y de las realizadas por la Secretaría de Políticas Universitarias. Esto permite un trabajo de docentes y alumnos que entienden a la extensión como un espacio de aprendizaje y de trabajo cooperativo, social, aplicativo del conocimiento, con una realidad que presenta múltiples facetas. Las acciones se orientan principalmente a la atención de distintas problemáticas educativas, fundamentalmente las que se vinculan con las siguientes líneas prioritarias: Inclusión Educativa, Culminación de los Estudios de Educación Secundaria y la Educación Rural.

Se pretende congregarse acciones tendientes a contribuir al logro de la mejora de la calidad educativa en los niveles inicial, primario y secundario, y una mayor inclusión social al trabajar con grupos sociales e individuos que hoy no acceden a la edu-

cación o lo hacen en condiciones precarizadas. Coincidiendo con lo que plantea Terigi (2009) acerca de que, salvo en condiciones muy extremas o de cuestiones biológicas, los niños pueden aprender, siempre bajo condiciones pedagógicas adecuadas que en general están al alcance del sistema educativo, que es el que debe garantizar las condiciones pedagógicas para el aprendizaje de todos los estudiantes. *“Nos planteamos en consecuencia la pregunta por las condiciones pedagógicas que pueden hacer posible a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social no solamente ingresar al sistema escolar y permanecer en él, sino lograr los aprendizajes que establece el currículum.”* (Terigi, 2009, p.15).

La Universidad Nacional del Litoral es una institución con larga trayectoria en extensión y ha generado acciones que se centran en la búsqueda de una sociedad más inclusiva, justa y solidaria. La extensión promueve la apropiación social del conocimiento y la democratización del capital social y cultural, aspectos que contribuyen a la transformación de la sociedad, integrándose la universidad, de esta manera, al medio social del cual se nutre y al que permanentemente contribuye. La UNL cuenta con un Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión (SIPPE), dispositivo de gestión que posibilitan la articulación y vinculación de los equipos académicos con los grupos y organizaciones sociales. El Consejo Superior establece como objetivo principal del SIPPE la promoción del desarrollo local y regional y la mejora en la calidad de vida de los ciudadanos, a partir de diversas líneas de acción vinculadas a las temáticas y/o problemáticas del medio socio productivo y la promoción de espacios de articulación con las prácticas de docencia e investigación. Los diversos programas de extensión que nuclean acciones y proyectos en ciertas líneas temáticas tienen como tarea: la difusión de convocatorias y la presentación de proyectos a partir de la identificación de demandas sociales; la búsqueda de articulación entre propuestas de extensión e investigación; la generación de acciones de capacitación y concientización sobre problemáticas sociales; y la socialización de los trabajos de los equipos extensionistas y de sus resultados.

Desde la conformación del Programa *“Educación y Sociedad. Hacia una mayor inclusión educativa”*, se han desarrollado numerosas actividades con destino a los diferentes actores educativos. Se han realizado numerosas charlas, conferencias, jornadas e instancias de taller sobre temáticas relacionadas a la inclusión educativa como dislexia, discapacidad, contextos de encierro, educación en plurigrado, entre otras. Además, se ha generado un proyecto de voluntariado sobre apoyo escolar en la escuela secundaria que ha sido una iniciativa del equipo del Programa y se han implementado cursos para la formación de los voluntarios.

Recientemente se ha elaborado un Proyecto de extensión de Interés Institucional (PEII) denominado: “EDURURAL. *La Educación Rural como espacio de construcción y fortalecimiento de los vínculos sociales: aportes para la mejora de la enseñanza y de las relaciones de las instituciones escolares con sus comunidades*”, proyecto interdisciplinario con participación tanto de docentes de las Facultades de Ciencias Agrarias y de Humanidades y Ciencias (UNL) como de las instituciones educativas de la Provincia de Santa Fe. El proyecto se elaboró ante las demandas de directivos y docentes de escuelas primarias y secundarias de cuatro departamentos del centro-oeste de la Provincia, localizadas en el espacio rural con población dispersa o en pequeñas localidades.

El Programa también ha desarrollado líneas de trabajo con las diferentes áreas sustantivas de la UNL como ser: Académica, Relaciones internacionales e Investigación. Esto permite tener otra visibilidad de las acciones educativas.

En lo referido a propuestas académicas y de formación se han dictado asignaturas electivas para la formación de estudiantes universitarios en temáticas vinculados a la inclusión educativa como Dislexia o Lengua de Señas. También se han llevado a cabo tutorías académicas para el ciclo superior de la escuela secundaria y para la promoción del ingreso universitario. En cuanto a la internacionalización se han vinculado docentes y alumnos de instituciones educativas provinciales con aquellos profesores y/o estudiantes de universidades extranjeras, integrándose en sus períodos de movilidad académica a las diferentes actividades que ofrece el Programa. Los profesores extranjeros han aportado temáticas relativas a la historia, la política y la cultura de sus países de origen.

Objetivos y acciones del Programa

El Programa “*Educación y Sociedad: hacia una mayor inclusión educativa*” tiene por objetivos:

a- Congregar proyectos y acciones en las que participan integrantes de distintos claustros de la Universidad Nacional del Litoral y se vinculan con el fortalecimiento de la calidad en la formación integral de diversos sujetos del mundo social.

b- Interactuar con instituciones del sistema educativo y con otras entidades gubernamentales y no gubernamentales para tratar de dar respuestas a las demandas y necesidades planteadas en diferentes espacios educativos y que se orientan a una mayor inclusión social.

c- Articular con las políticas públicas vigentes para el sector educativo y, asimismo, realizar aportes para la generación de otras que puedan ser expresadas a través de los marcos legales.

Desde este Programa se posibilita el desarrollo de actividades sumando los esfuerzos de las distintas Unidades Académicas, de programas institucionales y de proyectos tanto de convocatorias propias de la UNL como de convocatorias de la Secretaría de Políticas Universitarias. Se pretende alentar la construcción y desarrollo de experiencias significativas en educación que permitan la construcción de la ciudadanía y el mejoramiento de la calidad de vida de la población. El Programa se estructura formalmente a partir de un Director, coordinadores y el Consejo de Dirección compuesto por representantes de las distintas Unidades Académicas, como también la participación de docentes colaboradores, becarios y personal de apoyo técnico.

Desde su implementación, el Programa buscó sensibilizar a la comunidad a través de talleres, jornadas y charlas que versaron sobre distintas temáticas que demandaban diferentes instituciones del área del centro-norte de la provincia de Santa Fe: Bullying, Violencia Escolar, Dislexia, Discapacidad, Adicciones, Educación Sexual Integral, Problemas de aprendizaje, Educación en contexto de privación de la libertad, Educación domiciliaria y hospitalaria, Educación Ambiental, Educación rural, Educación con nuevas tecnologías, Educación para la diversidad, Educación Intercultural y Multicultural.

Actividades desarrolladas

Se presentan las actividades realizadas en el último año indicando el tema y la modalidad, el lugar de realización y las instituciones vinculadas:

1° semestre 2016

- Charla: “*Marco normativo para el ingreso y permanencia de los docentes en el sistema educativo de la provincia de Santa Fe*” a cargo del Prof. Marcelo Andelique en el marco de la celebración de la primera semana del graduado UNL. La misma se llevó a cabo en FHUC-UNL y contó con la participación de aproximadamente 100 asistentes. La actividad fue organizada conjuntamente con la Secretaría de Extensión FHUC - UNL y el Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI) FHUC - UNL.

- Conferencia: “*La inclusión en el nivel inicial: desafíos en clave de la propuesta pedagógica*” a cargo de las Licenciadas Adriana Serulnicoff y Verónica Kaufmann. La actividad se llevó a cabo en el Paraninfo UNL y contó con la participación de aproximadamente 600 asistentes.
- Charla- Taller: “*Importancia de las macro algas y micro algas: Usos, Aplicaciones y ecología*” a cargo de la Profesora Wanda Polla y desarrollada en el Instituto Superior de Profesorado N°10 “Mateo Booz” de la localidad de Helvecia (Santa Fe). Tuvo como destinatarios a los alumnos y docentes de la Carrera del Profesorado de Biología. El taller abordó la diversidad de microorganismos y su importancia ecológica, económica y sanitaria regional.
- Segunda *Jornada de Divulgación de propuestas de enseñanza de la Geografía para la escuela primaria*. El evento fue organizado conjuntamente con la Secretaría de Extensión FHUC-UNL y contó con la participación de aproximadamente 50 asistentes. El Prof. Oscar Lossio dictó la Conferencia: “*Educación ambiental: apuntes para la construcción de propuestas de enseñanza*” y se expusieron diferentes relatos de experiencia pedagógica construidos en el marco del PEIS “*Integrándonos para la Educación con nuevas tecnologías*” que integra el Programa.
- Charla: “*Protección de niños, niñas y adolescentes en internet y redes sociales*” a cargo de la Mg. Abogada María Laura Spina. La misma se llevó a cabo en la sede del Centro Universitario Rafaela-Sunchales UNL.

2º semestre 1016

- Charla: “*Dislexia; un tema para visibilizar*” a cargo de la Psp. Marcela Mendicino. La actividad fue organizada conjuntamente con la Sede UNL Rafaela/Sunchales. Se llevó a cabo el día 2 de septiembre de 2016, en el Auditorio de OSDE Rafaela y contó con la participación de aproximadamente 70 asistentes.
- Charla-Taller: “*Enseñar problemáticas ambientales con imágenes satelitales y estudios de caso*” a cargo del Profesor Oscar Lossio. La actividad fue organizada conjuntamente con la Sede UNL Rafaela/Sunchales. Se llevó a cabo en el Auditorio del Instituto Superior del Profesorado N° 2 “Dr. Joaquín V. González” de la ciudad de Rafaela y contó con la participación de aproximadamente 60 asistentes.
- “*1º Jornadas de Salud y Educación en Primeras Infancias. Jardines y Escuelas promotoras de la Salud*”. Organizado conjuntamente con el Programa Equidad en Salud, el Seminario de educación para la salud y Educa-

ción sexual de la Lic. en Educación en primeras Infancias de FHUC –UNL. Los destinatarios fueron estudiantes de la Licenciatura en Educación en Primeras Infancias, docentes de los niveles Inicial y Primario y estudiantes avanzados de carreras de profesorado para dichos niveles educativos. El evento contó con la participación de aproximadamente 70 asistentes.

- “Segunda *Jornada de Geografía para la articulación Escuela Secundaria-Universidad*”, se llevó a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral y contó con la participación de aproximadamente 60 asistentes. La actividad fue organizada conjuntamente con el Departamento de Geografía, el Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI) y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias.

- Panel “*Los alumnos que no aprenden y la intervención del psicoanálisis*”, realizado en el marco del Proyecto de Voluntariado Universitario: Enseñar y aprender a estudiar dirigido por la Profesora Gracia Clérico. Se llevó a cabo en la sede de la Escuela de Educación Secundaria Orientada y Modalidad Técnico Profesional Particular Incorporada N° 2025 “Ceferino Namuncurá” de la ciudad de Santa Fe. La actividad fue organizada conjuntamente con la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Contó con la participación de aproximadamente 60 asistentes.

- “V Jornada de Socialización de Propuestas de Extensión de inclusión Educativa” se llevó en el Auditorio del Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral. La jornada fue organizada conjuntamente con las Secretarías de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias y del Instituto Superior de Música de la UNL. Se socializaron las experiencias de trabajos de los proyectos nucleados en el Programa.

Desde el Programa se organizaron Charlas a cargo de especialistas extranjeros que hicieron estancias académicas en la UNL a partir de proyectos de la Secretaría de Relaciones Internacionales:

- Charla: “*Políticas lingüísticas en Aserbaijan y Asia Central*” a cargo de la Dra. Jala Garibova de la Azerbaijan University of Languages y realizada el martes 3 de mayo de 2016 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL.

- Charla a cargo de académicos angolanos denominada “*Pasado y presente de Angola*” con la participación de la cátedra “Formación del mundo afroasiático” (FHUC), en el marco del convenio de la Universidad José

Eduardo Dos Santos (Angola). Se desarrolló en Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL.

- Charla: “*Angola en los inicios del siglo XXI*” que se llevó a cabo en el Instituto Superior del Profesorado N° 8 “Almirante Brown” y fue organizada conjuntamente por la Sección de Historia del Instituto Superior del Profesorado N° 8 “Almirante Brown. Contó con la participación de aproximadamente 50 asistentes.

Así mismo, el Programa implementó el dictado de asignaturas electivas y optativas para la formación de los alumnos universitarios:

- “*Dislexia un desafío para la salud y la educación*” a cargo de la Psp. Marcela Mendicino y dictada en el segundo cuatrimestre de 2016 en la sede de FHUC.
- “*Introducción a la lengua de señas argentina para profesores*”, desarrollada en el segundo cuatrimestre del año 2015 y a cargo de la Prof. de Educación Especial Ana Ferreyra, con la colaboración de las intérpretes Fernanda Olmos y Patricia Giusoni.

Además, se realizan cursos de extensión y para la formación de los Voluntarios Universitarios, por ejemplo:

- “*El Laboratorio en la Sala*”, dictado por la Dra. María Silvina Reyes y la Bqca. Inés Granados, en la Facultad de Humanidades y Ciencias y cuyos destinatarios fueron los estudiantes de los Profesorados de Nivel Inicial, estudiantes de la Licenciatura en Primeras Infancias y otros docentes de Nivel Inicial.
- “*Metodologías de estudio en contextos escolares de vulnerabilidad social*”. Docentes: Gracia Clérico, Oscar Lossio, Raquel Martins de Assis, Elías Gaspar Yuri Modalidad: Curso de Extensión semi-presencial desarrollado en la Facultad de Humanidades y Ciencias. Los destinatarios fueron los voluntarios del Programa.

El Programa congrega Proyectos de extensión que se vinculan a diferentes temáticas de la Educación formal y no formal y que articulan con diferentes instituciones y niveles, a modo de ejemplo, se mencionan algunos de los Proyectos de Interés Institucional (PEIS) y de Acciones de Extensión al Territorio (AET) pertenecientes a la convocatoria 2016 y que se encuentran vigentes:

- PEIS “Conociendo el funcionamiento de los órganos representativos del Estado Local”. Unidad Académica: Facultad de Humanidades y Ciencias. Responsable: Rodrigo Abelardo Müller. Instituciones Intervinientes: la E. E. T. N° 644 “GREGORIA MATORRAS” (Esperanza, Santa Fe) y el Concejo Municipal de la Ciudad de Esperanza. Objetivo general: Incrementar el conocimiento teórico y práctico de la Democracia representativa en alumnos de la escuela secundaria.

- PEIS “La Escuela de Música del Barrio: acceso igualitario a la formación musical especializada” Unidad Académica: Facultad de Humanidades y Ciencias. Responsable: Sergio Marchi. Instituciones Intervinientes: Vecinal Villa del Parque y la Fundación Padre Osvaldo Catena. Objetivos generales: iniciar y/o continuar el conocimiento musical elegido por parte de los niños, niñas y jóvenes que concurren a los encuentros propuestos a tal fin, mediante la práctica activa musical, de manera colectiva e individual; Posibilitar a estudiantes de música de Instituciones Formales de formación musical de la ciudad, la realización de prácticas de educación musical instrumental especializada con niños, niñas y adolescentes de la zona de influencia en la que se desarrolla el proyecto.

- PEIS “PASA- LA”: Participación estudiantil en los Centros de Estudiantes” Unidad/es Académica/s: Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC), Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS), Facultad de Ciencias Económicas (FCE) y Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU). Responsable: Marcel Blesio. Instituciones Intervinientes: Escuela Secundaria Orientada Particular Incorporada N° 3114 "Leonardo da Vinci". Escuela integral incorporada N° 3045. "J. N. Bialik". Esc. N°441 "Dr. Victoriano Montes. Objetivo general: promover prácticas democráticas, solidarias y responsables que tiendan a mejorar la convivencia social en las escuelas secundarias de nuestra ciudad y fortalecer las instancias de participación estudiantil.

- AET: “Pensar la Gramática en el aula de Lengua: inclusión del lenguaje de los jóvenes y de la diversidad lingüística” (AET) Unidad/es Académica/s: Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) y Facultad de Ciencias Económicas (FCE). Responsable: Cadina Palachi. Instituciones Intervinientes: Esc. Normal Superior N° 32 "Gral. José de San Martín", la E.E.T. N° 480 “Manuel Belgrano”, la EESO N° 511 “Juana Azurduy” y la E.E.S.O. N° 261 “José Hernández”. Objetivos: generar una red de agentes comunitarios, Profesores de las Escuelas Medias, y agentes universitarios que a través de

nexos continuos y permanentes puedan realizar una tarea de identificación de necesidades en el campo de la enseñanza de la gramática y de las posibles respuestas que la Universidad puede brindar al medio social. Formular de manera cooperativa propuestas de enseñanza de gramática del español en las que el aula de Lengua se plantee como un espacio de reflexión profunda y eficaz acerca del lenguaje y sus variedades para lograr la inclusión de la diversidad lingüística

- PEIS: “Espacios de comunicación, producción y lenguajes: construyendo ciudadanía con adolescentes y jóvenes”. Unidad Académica: Facultad de Humanidades y Ciencias. Responsable: Mariana Perticará. Instituciones Intervinientes: Centro de Acción Familiar N° 23, la Parroquia Santa Rosa de Lima y la Asociación Civil Ochava Roma. Objetivo General: construir espacios de comunicación para jóvenes insertos en contextos de vulnerabilidad social, a fin de favorecer el ejercicio de la ciudadanía.

Además de nuclear proyectos de extensión que presentan los distintos equipos de trabajo, el Programa tiene a su cargo dos proyectos de extensión:

- Voluntariado universitario mediante tutorías académicas
- Proyecto de Extensión de Educación Rural

Voluntariado universitario mediante tutorías académicas

Desde sus inicios el Programa incluyó a proyectos vinculados a las tutorías académicas en la escuela media. La directora del Programa, Mg. Ana María Mántica, ha dirigido el Proyecto “Apoyo escolar y orientación educativa para la inclusión social de jóvenes en situación de pobreza en escuelas secundarias de Santa Fe”, que se desarrolló en los años 2013 y 2014 en el marco de la 12^o convocatoria de extensión universitaria de la SPU. Este proyecto articuló cuatro escuelas de los barrios Santa Rosa de Lima, Santa Lucía, Yapeyú y Acería, las que se encuentran atravesadas por diversas problemáticas sociales como: impactos de la catástrofe hídrica a raíz del desmadre del río Salado en el año 2003 y la inundación pluvial del año 2007, desempleo, precarización laboral, inseguridad, adicciones, falta de vivienda, violencia, pobreza, dificultad en el acceso a los servicios públicos, entre otros. A partir de un diagnóstico realizado se identificó que una demanda presente es la de apoyo escolar, como un complemento a la educación escolar desde donde se pueda despertar el interés de los alumnos por el estudio (así como también por la cultura

en general), la falta de este complemento cultural les impide superar ciertas condiciones de marginalidad y exclusión. Según algunos de los registros institucionales de las escuelas involucradas, en los últimos años se han evidenciado preocupantes indicadores de deserción y repitencia entre los alumnos. Esta situación de fracaso escolar está influenciada por múltiples factores, entre los que podemos considerar: falta de hábitos de estudio, falta de lugar para estudiar en sus domicilios, escaso control familiar, escasa comprensión lectora, lenta o defectuosa alfabetización, dificultades en la lecto-escritura, falta de expectativas, embarazo adolescente, ausencia a las mesas de exámenes, ausencias prolongadas a clases por diversidad de motivos. Sin embargo, al trabajar en estos barrios y escuelas se evidencia que es posible otra forma de acercamiento a los adolescentes, teniendo en cuenta su persona desde un punto de partida positivo, considerando las características propias de la edad, ciertas formas de pensar y actuar propias del momento psico-biológico por el que están transitando, de búsqueda de identidad, permitiendo la construcción de sus propios espacios, activando identificaciones en torno a una sociedad que a veces no les ofrece demasiadas oportunidades para implicar la libertad de elección con información significativa. Por otro lado y considerando que la educación es un derecho, pensar en adolescentes, es pensar en su condición indispensable para su acceso a la ciudadanía, por cuanto el proyecto contribuye a generar un espacio de encuentro y enriquecimiento mutuo entre los adolescentes y los jóvenes universitarios que se desempeñan como voluntarios, que deriva en un proceso de transformación social en el que cada actor es invitado a asumir su rol y a promover activamente el compromiso social y la democratización del saber. Asimismo, interpela a las instituciones y a los adultos que acompañan este proceso, colaborando en redescubrir la motivación por la tarea educativa y la necesidad de reflexión para el empoderamiento.

Terigi (2012) sostiene que *“Hoy tenemos chicos que están en la escuela, van todos los días, hacen lo que la escuela les dice que tienen que hacer y que, sin embargo, cuando salen, se encuentran con que les enseñó muy poco. Eso pasa, se ve mucho en la educación superior, donde los chicos están sentados codo a codo con otros estudiantes que tienen los mismos certificados escolares que ellos y que, sin embargo, saben más que ellos. Esa es una situación muy cruel en términos subjetivos, pero además, injusta en términos políticos y éticos”*. Esto requiere de intervenciones interdisciplinarias e interculturales, en donde se entremen las dimensiones psicológica, pedagógica y social, a través de distintos niveles de abordaje desde el individual, grupal, institucional y comunitario. El acceso a la información vocacional y educativa supone no solamente existencia o no de fuentes de información accesibles y de estrategias, sino que implica también un aspecto subjetivo, la trans-

formación necesaria que debe producirse en quien accede a una nueva información para que pueda apropiarse de ella y modificar si fuera necesario, su percepción del objeto. A partir de las distintas tareas realizadas por voluntarios y docentes se manifiesta mejoramiento en el rendimiento escolar y motivación por información sobre estudios superiores de los estudiantes secundarios considerando el acceso por parte de estos estudiantes a los distintos programas de Bienestar Estudiantil de la Universidad Nacional del Litoral.

En los años 2015 y 2016, desde el Programa de Extensión se prosiguió con el trabajo con la escuela “*Juan Marcos*”, con la que estableció vínculos más estrechos con los voluntarios, demostrando compromiso e interés para el desarrollo de actividades conjuntas con la Universidad, a partir de tutorías a estudiantes de 3º, 4º y 5º año, en diferentes disciplinas escolares, a partir de la colaboración de voluntarios de la UNL. Dada la continuidad de la demanda y la necesidad de fortalecer el trabajo no sólo con estudiantes, sino también con sus padres y sus docentes, es que decidió presentar un nuevo Proyecto en la Convocatoria “Compromiso Social Universitario” del Programa Voluntariado Universitario 2016, que se denomina “Vínculos para la Inclusión” a cargo del Profesor Oscar Lossio.

La Escuela *Juan Marcos* se encuentra ubicada en el Barrio Acería del noroeste de la ciudad de Santa Fe. Se trata de una Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada Particular Incorporada, que tiene una matrícula actual de 366 alumnos que provienen de diferentes barrios cercanos (Acería, Yapeyú, Loyola, San Agustín, Los Ángeles y UPCN) y que se caracterizan por una población con altos niveles de vulnerabilidad social y con una proporción considerable de ocupación laboral en el sector informal.

En función de las experiencias de trabajo con la institución educativa y del diagnóstico realizado conjunto con los directivos y docentes de la escuela y con los voluntarios de proyectos anteriores, hemos identificado dos tipos de problemas principales: los de aprendizaje y los de falta de expectativas hacia los estudios superiores. El primero se vincula con las limitaciones en los hábitos y metodologías de estudio, con dificultades de comprensión de contenidos y de consignas, así como delecto-escritura. Sobre el segundo, se percibe una reducida motivación para acceder a estudios superiores, siendo aún mucho más escasa la visualización de posibilidades de continuidad en la Universidad.

Para abordar con profundidad estos problemas, se decidió desarrollar actividades junto a los estudiantes secundarios, sus docentes y padres. A los primeros, se les brinda tutorías de apoyo escolar en distintas disciplinas que incluirán la enseñanza de metodologías de estudios, temática que se abordará también en talleres, al

igual que la promoción de los estudios universitarios. Con los docentes y padres se trabajará sobre esas mismas temáticas y, también, sobre problemáticas de los adolescentes, mediante instancias específicas de reflexión y socialización.

Destacamos que para la formación de los voluntarios se desarrollará un curso denominado “Apoyo para el voluntariado universitario en acciones de inclusión educativa” a cargo del equipo docente del proyecto.

Consideramos que para los estudiantes universitarios las tareas de voluntariado son una forma de aportar sus conocimientos a otros actores del medio social y, al mismo tiempo, aprender de ellos en función de las prácticas de enseñanza que realizan. Por eso, sostenemos que las prácticas de aprendizaje se realizan en colaboración e implican a todos los actores participantes.

El Objetivo General del proyecto es promover la inclusión socioeducativa en la escuela secundaria a través de prácticas colaborativas de aprendizaje. Como objetivos específicos se encuentran: Facilitar a los estudiantes de la Escuela Juan Marcos instancias para el apoyo escolar en distintas disciplinas, la mejora de las metodologías de estudio y la promoción del ingreso a la Universidad; Propiciar la formación y el intercambio con docentes de la escuela a partir de instancias de desarrollo profesional sobre diversas problemáticas vinculadas a la inclusión educativa; Generar espacios para la reflexión de los padres sobre problemáticas socio-educativas de sus hijos adolescentes; Propiciar aprendizajes relevantes y la realización de prácticas extensionistas de voluntariado a los estudiantes universitarios, en torno a la inclusión educativa en la escuela secundaria.

Proyecto de Extensión de Educación Rural

En respuesta a demandas de instituciones educativas rurales, desde el Programa de Extensión se convoca a docentes extensionistas de las Facultades de Ciencias Agrarias y de la Facultad de Humanidades y Ciencias, ambas de UNL. Es por ello que desde el año 2015 acompañamos a directivos y docentes de escuelas primarias y secundarias, de cuatro departamentos del Centro-Oeste de la Provincia de Santa Fe, localizadas en el espacio rural con población dispersa o en pequeñas localidades. De esta manera, participamos de encuentros que tuvieron la finalidad de socializar diferentes problemáticas de la educación rural.

Dentro de la variedad de problemáticas manifestadas seleccionamos en conjunto aquellas que estábamos en condiciones de realizar aportes desde la Universidad. Por ello, en el primer semestre de 2016, se trabajó en la elaboración de un proyecto

de extensión de Interés Institucional (PEII) denominado: “La Educación Rural como espacio de construcción y fortalecimiento de los vínculos sociales: aportes para la mejora de la enseñanza y de las relaciones de las instituciones escolares con sus comunidades”. El objetivo fue la creación de un equipo interinstitucional que contribuya a la mejora de la educación rural y al fortalecimiento de los vínculos de las instituciones educativas con sus comunidades locales.

La propuesta metodológica del proyecto incluye encuentros con directivos y docentes de las escuelas rurales para el intercambio y el abordaje de distintas problemáticas de la Educación Rural; la construcción, implementación y evaluación de distintas propuestas pedagógicas y didácticas; talleres con padres de los alumnos para la recuperación de sus conocimientos sobre el espacio rural y sobre las prácticas agropecuarias, y la construcción de materiales y acciones para la educación de los alumnos de nivel primario y secundario; la socialización interna de producciones y divulgación de las acciones; y reuniones periódicas de equipo que incluyan la organización y la evaluación de las acciones.

Las acciones de extensión se encuentran actualmente en su etapa inicial por lo que se han desarrollado sólo algunas de las actividades previstas. Esperamos que el trabajo conjunto permita fortalecer los lazos entre las instituciones involucradas, en el marco de un fructífero trabajo conjunto que posibilite la mejora sobre las problemáticas abordadas. Al mismo tiempo, consideramos que puede servir para identificar temáticas de investigación en la línea de Educación Rural, que contribuyan a la profundización de los conocimientos sobre el tema.

Reflexiones finales

La universidad tiene un papel primordial entre el conocimiento, el trabajo y la demanda social articulando las problemáticas sociales como marginalidad, pobreza, discriminación y desigualdad educativa. Los Programas de Extensión vienen a cumplir con esta tarea de promover la democratización contribuyendo a la transformación social.

En ese marco, el Programa “*Educación y Sociedad. Hacia una mayor inclusión educativa*” ha desarrollado acciones con una visión socio-crítica, entendiendo a la educación como un derecho social y humano fundamental. Desde su implementación ha logrado sensibilizar a la comunidad educativa a través de talleres, jornadas, charlas y proyectos que versaron sobre distintas temáticas vinculadas a la inclusión educativa demandadas por las instituciones escolares.

El Programa ha desarrollado líneas de trabajo con diferentes áreas sustantivas de la UNL lo que permitió tener otra visibilidad de las acciones extensionistas. Los resultados han sido enriquecedores ya que las actividades aportaron resultados muy relevantes en relación con la sociedad y universidad pública.

Podemos sostener que las actividades realizadas permitieron fijar un orden de prioridades en la implementación de políticas institucionales de la UNL conciliando con los intereses de la comunidad educativa y permitiendo reconocer otras demandas vinculadas al tema de la Inclusión Educativa. Las instituciones valoraron positivamente los talleres, charlas, jornadas y proyectos que se han desarrollado.

Asimismo, los proyectos de voluntariado universitario han permitido un mayor porcentaje de promoción de alumnos secundarios en las distintas asignaturas escolares debido a las tutorías académicas que ofrece la Universidad. Los voluntarios consideran que la participación en actividades de extensión enriquecen sus trayectorias de formación y manifiestan un mayor compromiso individual con lo social; el acercamiento a una educación experiencial y motivadora; y valoran como positivas las buenas experiencias en estas prácticas educativas a partir del trabajo en los contextos reales.

Bibliografía:

- Terigi, Flavia** (2004): “La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender” en AAVV: Infancias y adolescencias: la habilitación de la oportunidad. Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios/ Ediciones Novedades Educativas.
- Terigi, Flavia** (2009): “Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa” Ministerio de Educación.
- Terigi, Flavia** (2012): “El desafío de la inclusión educativa”. En educar en Córdoba. <http://revistaeducar.com.ar/2012/12/31/el-desafio-de-la-inclusion-educativa/>
- Tadeo, Nidia** (2010): “Los espacios rurales en la Argentina actual. Nuevos enfoques y perspectivas de análisis desde la Geografía Rural”. En: Mundo Agrario. Revista de Estudios Rurales. Vol. 10, Núm. 20, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Vezud, Lea** (2004): “Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje” en Revista del Instituto en Ciencias de la Educación, Año XII N° 22, Miño y Dávila. Buenos Aires.

Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

OSCAR LOSSIO

ANA MARÍA MÁNTICA

LUCIANA REGALDO

olossio@hotmail.com, ana.mantica@gmail.com, luregaldo@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

Introducción

Un desafío importante que tienen las universidades está relacionado con lograr un mayor reconocimiento académico de la extensión. Ésta función, en general, se encuentra relegada en comparación con las de docencia y de investigación, que son las tradicionalmente aceptadas como intrínsecas del quehacer universitario. Consideramos que es necesario concebir a la extensión como parte de la vida académica, integrada a las funciones tradicionales de docencia e investigación, y articulada con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para promover la generación de nuevos conocimientos y la apropiación social de los mismos. De esta manera, creemos necesario entender que la extensión es mucho más compleja y enriquecedora que la transferencia, porque debemos escuchar, aprender y reflexionar sobre las demandas de la sociedad, y porque implica involucrarse en función de elaborar una respuesta útil y comprometida.

Pretendemos, en este trabajo, focalizar en la dimensión pedagógica de la extensión que se propone incorporar las prácticas de extensión en el currículo, considerando que el aprendizaje es más profundo y significativo si se realiza a partir de prácticas en el contexto social donde se articulan distintos saberes.

Para institucionalizar estas propuestas el Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral, a partir de la Res. C.S. N° 274/07, resuelve incorporar al proceso formativo de los estudiantes de las carreras de grado de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) las “prácticas de extensión”, es decir, interacciones e intervenciones sociales vinculadas a la formación profesional. Para ello, se encomienda a las Secretarías de Extensión y Académicas la coordinación de éstas acciones. Estas

Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE), implican un replanteo del proyecto curricular de las cátedras universitarias.

La Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) hace años que presenta propuestas de extensión integradas a las propuestas curriculares de las cátedras, aún antes de que la UNL institucionalizara las PEEE, siempre pensando que es una actividad formativa para el estudiante, que debe salvaguardar su libertad y estimular la creatividad. Consideramos fundamental la noción de educación experiencial, planteada por Camilloni (2013), como estrategia de enseñanza que relaciona el aprendizaje con la vida real, brindando alternativas para la formación de los alumnos en estrecha conexión con la práctica. Este modo de proceder les permite desarrollar experiencias que plantean una puesta en diálogo de las habilidades y conocimientos teóricos que poseen junto con la evaluación del estado de situación de los procesos sociales, lo cual enriquece esos procesos y habilidades, aporta a posibles soluciones e identifica nuevos problemas.

A partir de considerar el compromiso de quienes formamos parte de la gestión universitaria hemos propiciado instancias para que docentes y estudiantes comprendan el sentido de la extensión universitaria y participen activamente de las diferentes propuestas con que cuenta la UNL. Asimismo, hemos formulado un Proyecto y Acción (P y A) desde la Secretaría Extensión de FHUC con el propósito de impulsar la incorporación de la extensión, en los trayectos de formación de los estudiantes de todas las carreras, a través del desarrollo de Prácticas de Educación Experiencial.

En este trabajo, se explicitan las acciones emprendidas desde la mencionada Secretaría para la promoción de las PEEE, para favorecer la generación de proyectos de cátedra que permitan que los estudiantes puedan realizar prácticas extensionistas curricularizadas. Además, se hace una breve presentación de cada una de las propuestas ejecutadas por los equipos docentes y sus alumnos.

Participación de estudiantes en Prácticas de Extensión en la Facultad de Humanidades y Ciencias

A lo largo de su historia institucional, la Facultad de Humanidades y Ciencias puede dar cuenta de prácticas extensionistas sostenidas en el tiempo a través de Proyectos enmarcados en convocatorias propias de la UNL como de proyectos evaluados y financiados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación. En el marco de esos proyectos, además de la partici-

pación de docentes y de graduados universitarios, siempre se ha fomentado la inclusión de los estudiantes a través de la incorporación de voluntarios en Proyectos de Extensión de Interés Institucional (PEII), Proyectos de Extensión de Interés social (PEIS), Acciones de Extensión al Territorio (AET) y Proyectos de Voluntariado de la SPU. Además, y especialmente, a partir de la inclusión de alumnos en el marco de los Proyectos de Extensión de Cátedra (PEC) de la UNL y de los proyectos de Aprendizaje-Servicio (PAS) de la FHUC.

Como ya se mencionó, a partir de la Res. N° C.S. N° 274/07 se incorpora al proceso formativo de los estudiantes de las carreras de grado de la Universidad Nacional del Litoral las “prácticas de extensión”. En el anexo de la mencionada resolución se explicitan los siguientes artículos:

“ARTÍCULO 2: Del Objetivo General: Incorporar las prácticas de extensión a las propuestas curriculares de las carreras de grado, favoreciendo la creación de espacios de aprendizaje, en la práctica, de saberes y actitudes para abordar profesionalmente diferentes situaciones sociales. Dichas actividades tienen por objeto aportar a la formación académica y profesional de los estudiantes en el marco de prácticas de intervención social que los ponga en contacto con la realidad y en situación de asumir una visión crítica, transformadora y solidaria del conocimiento que van construyendo en la Universidad.

ARTÍCULO 3: De los Propósitos Específicos: Favorecer la articulación de las funciones de extensión y de enseñanza de tal manera que se refuercen y potencien a los efectos de convertirlas en algo valioso para los estudiantes, para la institución y la comunidad. Propiciar el desarrollo de actividades de extensión por parte de los equipos docentes y de los estudiantes, desde propuestas propias de las planificaciones de cátedras y asumiendo la perspectiva que le otorga sentido pedagógico a la extensión universitaria. Asumir el pasaje de los estudiantes por la práctica de extensión desde la perspectiva de la formación profesional universitaria, de manera de abordar el propósito de la Universidad de formar profesionales con capacidad de creación, reflexión crítica y preocupación por la realidad social y por los efectos sociales de su práctica. (...)” (RESOLUCIÓN C.S. N°: 274/07 - ANEXO)

Reconocemos que con dicha resolución se reafirma la preocupación de la UNL de articular las funciones de enseñanza, investigación y extensión, como una manera de integrar la construcción y circulación del conocimiento tanto hacia el interior de la Universidad como hacia fuera de ella. Se reconoce el valor de las prácticas extensionistas como espacio que articula estudio y trabajo, que pone al estudiante

en situaciones reales de aprendizaje, que interpela las prácticas de enseñanza y que propicia la búsqueda de alternativas pedagógicas. Esta concepción integral sobre la formación universitaria se institucionalizó con la decisión de incorporar al proceso formativo de los alumnos de la UNL a las prácticas de extensión.

Subrayamos que con anterioridad a dicha Resolución y hasta el año 2012 la UNL contó con Proyectos de Extensión de Cátedra (PEC). Éstos, según Res. del Consejo Superior N° 192/2006, tienen por objetivo integrar las acciones de extensión a los procesos de enseñanza, posibilitando el aprendizaje de contenidos específicos en su contexto real, dando lugar a la formación de los estudiantes a partir del estudio de una situación-problema identificada. La Facultad de Humanidades y Ciencias tuvo una participación importante en las distintas convocatorias con numerosas propuestas de cátedras de las distintas carreras que conforman su oferta académica.

Asimismo, dicha Unidad Académica, desde el año 2011, cuenta con un programa de extensión denominado “Educación y Sociedad”. Entre sus líneas de acción se destacan los Proyectos de Aprendizaje Social (PAS) que tienen como objetivo generar experiencias significativas que posibiliten aplicar y profundizar los conocimientos a través de la práctica. Se considera que estas experiencias educativas han de promover la ampliación de la mirada más allá de las disciplinas para una mejor comprensión de los hechos. Estamos convencidos que la incorporación de la extensión dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje promueve, desde el punto de vista didáctico, la posibilidad de la reflexión de los estudiantes sobre la práctica a partir de experiencias en contextos reales que permiten combinar el conocimiento académico con el mundo profesional y la investigación.

Destacamos que tanto los Proyectos de Extensión de Cátedra como los Proyectos de Aprendizaje Social fueron valiosos antecedentes para la construcción nuevas propuestas de incorporación curricular de la extensión. Precisamente, en el año 2014 se realizó la primera convocatoria, por parte de la Secretaría de Extensión de la UNL, a la presentación de “Propuestas de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial” (PEEE) que debían ser generadas por equipos docentes e incorporadas a sus planes de cátedra en vinculación directa con los contenidos propuestos para el cursado y la regularización de una o de varias asignatura.

En relación con estos lineamientos, el desafío que debió asumir la Facultad de Humanidades y Ciencias, a través de su Secretaría de Extensión, es el de institucionalizar, sostener y desarrollar las Prácticas de Educación Experiencial en todas sus carreras como forma de contribuir a la formación integral de sus estudiantes y promover el compromiso social de los universitarios.

Una de las primeras acciones organizadas en forma conjunta con la Secretaría de Extensión de la UNL fue un Curso de Extensión destinado a los profesores que deseaban involucrarse con el desafío de incorporar dichas prácticas, curso que fue titulado “*La evaluación como proceso de reflexión en la Educación Experiencial*” y que estuvo a cargo de la Prof. Alicia Wigdorovitz de Camilloni.

También, siguiendo los lineamientos propuestos desde la UNL se propuso un Proyecto Institucional (Proyecto y Acción) cuyo objetivo central es estimular la incorporación de las prácticas de extensión a la currícula de las asignaturas de las carreras de FHUC y del Instituto Superior de Música (ISM). Consideramos que es un compromiso social de quienes formamos parte de la gestión universitaria propiciar instancias para que los docentes y estudiantes comprendan el sentido de esta función sustantiva y participen activamente en la generación y desarrollo de propuestas.

Subrayamos la importancia de las prácticas extensionistas para la formación de los estudiantes y, por ello, reafirmamos que no pueden quedar por fuera del currículum, sino que deben ser parte constitutiva de las propuestas de algunas cátedras, ya que permiten que sitúen sus conocimientos académicos al servicio de otros actores sociales de la comunidad e interactúen en el abordaje de problemas y en contextos reales, al mismo tiempo que aprenden de otros sujetos de la sociedad.

La incorporación de la educación experiencial en el currículo implica reafirmar la responsabilidad de la formación que la Universidad tiene con sus estudiantes y, a su vez, profundizar el compromiso con la sociedad en general, ya que este hecho supone participar en procesos de intervención social que posibilitan un acercamiento a las problemáticas sociales, culturales y productivas, desarrollando en estos procesos de diálogo una visión crítica, transformadora y solidaria.

Sobre el proyecto institucional para el fortalecimiento de la Educación Experiencial

El proyecto se denomina: “Fortalecimiento de la educación experiencial en el ámbito de la FHUC-ISM” y se diseñó y ejecuta desde la Secretaría de la Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Tiene como objetivos: Sensibilizar a la comunidad educativa de la FHUC-ISM sobre el sentido y la relevancia de las Prácticas de Educación Experiencial en la formación de los estudiantes; Propiciar la incorporación de PEEE en la planificación de las asignaturas de las diferentes carre-

ras de grado de la FHUC-ISM; Socializar las experiencias ya realizadas al interior de las carreras de grado de la FHUC-ISM.

Para cumplimentar con dichos objetivos, hasta el momento, se han realizado distintas acciones. Mencionamos en primer lugar aquellas que refieren a la socialización de las convocatorias a la presentación de propuestas y a la formación de los equipos docentes en torno a la Educación Experiencial y a la incorporación curricular de la Extensión.

1) Difusión de charlas y talleres propuestos por la Dirección de Incorporación curricular de la Extensión de la Secretaría de Extensión de Rectorado de la UNL sobre temáticas y convocatorias vinculadas a las Prácticas de Educación Experiencial.

2) Intercambios con directores de proyectos de extensión y con directores de departamento y de carrera, para indagar cuáles son las cátedras que tiene interés y posibilidades de implementar las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial.

3) Asesoramiento a los equipos de cátedra sobre las pautas de las convocatorias a la presentación de propuestas.

En estos primeros años de trabajo se busca que al menos un equipo de cátedra de cada carrera se comprometa en participar de una propuesta de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial.

Otra de las actividades refiere a la organización de instancias de comunicación para el intercambio y la socialización de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial que se van desarrollando en el ámbito de la FHUC-ISM. Se explicitan dos Jornadas en las que se invitó a exponer a equipos de docentes junto a los estudiantes universitarios.

- En el año 2015 se organizó la Jornada “Fortalecimiento de Extensión en la currícula en el ámbito de la FHUC-ISM” donde se presentaron experiencias de distintas cátedras y, además, se contó con la presencia de la Lic. Paula Contino (UNER) que dictó la conferencia: *“La mirada contemporánea de la integralidad: Desafíos y tensiones. La experiencia de la Cátedra “Extensión, ciudadanía y voluntariado”*.

- A finales del año 2016 se organizó un panel sobre experiencias de Prácticas de Educación Experiencial en el marco de la “V Jornada de Socialización de Propuestas de Extensión de inclusión Educativa” que fue organizada conjuntamente con las Secretarías de Extensión de FHUC y del ISM, y el programa de Extensión “Educación y Sociedad. Hacia una mayor inclusión educativa” de la UNL.

Propuestas de Prácticas de extensión de Educación Experiencial desarrolladas desde la Facultad de Humanidades y Ciencias

Hasta el momento se han realizado siete convocatorias a la presentación de propuestas, siendo la primera en el año 2014 para las asignaturas del segundo cuatrimestre. Cabe señalar que se realizan dos convocatorias en cada año lectivo.

Se presentan a continuación las propuestas desarrolladas hasta el momento. Podrá observarse que la mayoría corresponde a carreras de Profesorado y fueron ejecutadas por cátedras de las asignaturas vinculadas a la Formación Pedagógica-Didáctica. Por ello, creemos necesario fortalecer desde este año 2017 la presentación de PEEE en las diferentes carreras de Licenciatura.

2014 – Segundo Cuatrimestre (1ra. Convocatoria):

- *“La inclusión de la tecnología satelital para la enseñanza de la Geografía: aprender, asesorar y construir junto a otros sujetos en la escuela primaria”*. Docente Responsable: Oscar Lossio. Se desarrolló en el marco de la cátedra Didáctica de la Geografía. Esta propuesta involucró a dos instituciones de educación primaria localizadas en la ciudad de Santa Fe: Escuela N° 6 “Mariano Moreno”, la Escuela N° 42 “General Gregorio Las Heras”. Entre otras acciones los estudiantes realizaron asesoramiento pedagógico sobre las estructuras conceptuales de la Geografía y en lo relativo al uso de imágenes satelitales, con el objetivo del diseño de propuestas de enseñanza por parte de los docentes de las escuelas primarias. Además, construyeron, implementaron y evaluaron sus propias propuestas didácticas que desarrollaron para alumnos de las escuelas mencionadas.

2015 – Segundo cuatrimestre (3ra. Convocatoria):

- *“Sistematización y análisis de las mediaciones de conflicto en Santa Fe”*. Docente Responsable Gabriel Obradovich. Se desarrolló en el marco de la cátedra Teoría sociológica I. Se articuló con la Secretaría de Derechos Ciudadanos de la Municipalidad dado que los responsables de dicho organismo tenían un particular interés en que docentes y alumnos de la Carrera de Sociología (FHUC-UNL) realizaran un trabajo de análisis y sistematización de los datos acumulados sobre las mediaciones de conflictos realizadas por esa Secretaria y puedan aportar una mirada sociológica de los conflictos interpersonales.

- *“Asesoría Pedagógica para la Educación Ambiental en el nivel primario: contribuciones desde la Didáctica de la Geografía”*. Docente Responsable: Oscar

Lossio. Se desarrolló en el marco de la asignatura Didáctica de la Geografía, articulando con la Escuela Primaria N° 809 “Dr. Estanislao López” del Barrio Santa Rosa de Lima de la ciudad de Santa Fe. El problema que se abordó son las dificultades con que se encuentran los docentes para abordar con profundidad la Educación Ambiental en la escuela primaria. Estas dificultades se vinculan con el escaso lugar otorgado a la temática en diferentes instancias de sus trayectos formativos y, por lo tanto, manifiestan sus necesidades de complementar la formación teórica, metodológica y conceptual. Se realizaron talleres de formación e intercambio; instancias de asesoría; construcción e implementación de propuestas didácticas; evaluación de los resultados y socialización de las experiencias.

2016 – Primer cuatrimestre (4ta. Convocatoria):

- *“Aprendiendo a cuidar nuestra salud, la de los demás y la del ambiente”*. Docente Responsables: María Laura Birri y Andrea Previtalli. Asignatura en la que se enmarca la práctica: Salud Pública y Educación para la salud. Los Propósitos fueron: Contribuir a la formación integral de los estudiantes universitarios de la cátedra de Salud Pública y Educación para la Salud de la FHUC; Aportar al mejoramiento y sostenimiento de la salud individual y la salud pública, a partir de un trabajo conjunto entre la comunidad educativa de la escuela N° 6 “Mariano Moreno” y los estudiantes de la Universidad. Se hicieron talleres orientados para los distintos grupos de la comunidad educativa: docentes, alumnos y padres del 4to. Grado. En estos talleres se trabajaron los determinantes de la salud, con particular énfasis en la promoción de la salud; y la disminución de los factores de riesgo conductuales y ambientales. Se abordaron temas tales como: higiene personal, el cuidado durante la enfermedad, la alimentación saludable, la prevención de accidentes, la salud mental, la tenencia responsable de mascotas, y el cuidado del medio ambiente, entre otros.

- *“Relaciones que se construyen en las experiencias escolares. Condiciones socio-afectivas y cognitivas que las posibilitan”*. Docentes responsables: Milagros Rafaghelli, Ana Inés Amavet y Antonella Basilio. Asignatura en la que se enmarca la práctica: Psicología de la Educación. La problemática que se abordó fue el impacto de las condiciones socio afectivas y cognitivas en los aprendizajes escolares. Se trabajó con dos escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe: N° 256 “Juan Bautista Busto” y N° 231 “República de Nicaragua”. Entre los propósitos de la propuesta se mencionan: Explorar en forma conjunta (universidad- escuela) y en situación, las características del vínculo educativo y las condiciones socio-afectivas y cognitivas que lo constituyen; Favorecer el intercambio y la reflexión sobre algunos problemas

psico-educativos, haciendo foco en los aspectos afectivos que impactan en los procesos cognitivos; Contribuir a la formación de profesionales de la educación comprometidos, participativos y transformadores de la realidad.

2016 – Segundo cuatrimestre (5ta. Convocatoria):

- *“Relaciones entre teorías sobre Lengua y Literatura y prácticas de enseñanza en espacios de formación de formadores (o la educación experiencial puesta en abismo)”*, Docentes Responsables: Analía Gerbaudo y Cintia Carrió. Asignatura en la que se enmarca la práctica: Didácticas de la Lengua y de la Literatura. Se desarrollaron actividades junto a las Escuelas Normales Superiores N° 32 de la ciudad Santa Fe y N° 20 de la ciudad de San Justo. Los propósitos fueron: Analizar decisiones didácticas sobre la relación teorías y enseñanza en instituciones universitarias y terciarias destinadas a la formación de formadores tanto de nivel primario como secundario; Enriquecer la conversación didáctica a partir de la resolución conjunta de problemas ligados a prácticas puntuales de enseñanza de la lengua y de la literatura; Potenciar buenos resultados y formas de resolución de obstáculos (epistemológicos e ideológicos) ligados a la enseñanza de la lengua y de la literatura partir del trabajo conjunto entre agentes de diferentes instituciones; Contribuir a desmontar las tendencias reproductivistas respecto del lazo entre capital cultural heredado-triunfo/fracaso escolar a partir de prácticas de educación experiencial que giran sobre la relación teoría-práctica en la enseñanza. Entre los objetivos de aprendizaje mencionados en la propuesta citamos: Que los estudiantes de diferentes instituciones dedicadas a la formación de formadores en distintos niveles del sistema formal aprendan a resolver problemas concretos y complejos ligados a la enseñanza de la lengua y de la literatura en instancias situadas junto a otros; Que los estudiantes pongan en funcionamiento sus conocimientos teóricos y detecten zonas de falta al momento de resolver problemas prácticos ligados a transferencias de contenidos de Lengua y de Literatura.

- *“Educación Ambiental en la escuela primaria: asesoría pedagógica y construcción de propuestas didácticas innovadoras”*. Docente Responsable: Oscar Lossio. Asignatura en la que se enmarca la práctica: Didáctica de la Geografía. Se desarrollaron las actividades en la Escuela Primaria N° 42 “General Gregorio Las Heras” de la ciudad de Santa Fe. Los propósitos de la propuesta fueron: Promover a los estudiantes universitarios experiencias de prácticas de extensión de aprendizaje-servicio que incluyen asesoramiento pedagógico en instituciones educativas; Fortalecer una propuesta de trabajo colaborativo interinstitucional para la construcción de propuestas innovadoras para la Educación Ambiental con nuevas

tecnologías en el nivel primario; Propiciar aprendizajes significativos en los alumnos de nivel primario sobre problemáticas ambientales.

2017- Primer Cuatrimestre (6ta. Convocatoria):

- *“Pensar la enseñanza: Diálogos y prácticas para la apropiación de saberes socialmente significativos.”* Docente Responsable: Victoria Baraldi. Equipo de cátedra: Julia Bernik, Natalia Díaz, Nora Grinóvero. Asignatura en la que se enmarca la práctica: Didáctica General. Se trabaja en torno a las prácticas de enseñanza en la educación secundaria en instituciones educativas de la ciudad de Santa Fe para contribuir en la construcción de prácticas educativas que promuevan saberes socialmente significativos. Se articula con dos escuelas públicas de educación secundaria de la ciudad de Santa Fe: N° 511 “Juana Azurduy” y N° 256 “Juan Bautista Bustos”.

- *“Construyendo explicaciones sociológicas sobre problemáticas locales. Diálogo, aportes curriculares y articulación entre la Universidad y la organización no gubernamental “Los Sin Techo”.* Docentes Responsables: Virginia Trevignani, Tamara Beltramino, Ricardo Sidicaro, y Lucía Carreras. Asignatura en la que se enmarca la práctica: Introducción a la Sociología. La propuesta tiene tres finalidades: Desnaturalizar la explicación de sentido común presente a nivel local sobre la tasa de homicidios de la ciudad en los últimos cinco años a partir de datos estadísticos; Construir a partir del trabajo conjunto con actores sociales (estudiantes y referentes de la Organización Los Sin Techo) una explicación sobre los factores sociales que influyen en la persistencia e incremento de las altas tasas a nivel local; Visibilizar la labor profesional del sociólogo tanto socialmente como al interior de la universidad.

- *“Didácticas Específicas para la enseñanza de la guitarra y el teclado en contextos sociales complejos”.* Docentes responsables: Sergio Marchi, Teresa Ferrera, Raquel Bedetti y Águeda Garay. Las asignaturas involucradas son: Instrumento Armónico Aplicado: Guitarra I y II; Instrumento Armónico Aplicado: Piano I y II; Didáctica de la Música III; Observación y Práctica de la Educación Musical III. Las instituciones participantes son la Vecinal del Barrio Villa del Parque de la ciudad de Santa Fe y Cáritas Parroquial. Entre los propósitos de la propuesta se menciona: Mejorar la calidad efectiva de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos específicos necesarios para la formación de niños y niñas, estudiantes de un instrumento musical elegido, en contextos sociales complejos; Elaborar estrategias para la resolución de las problemáticas específicas en la enseñanza musical de un instrumento, de manera interdisciplinaria.

Reflexiones finales

La posibilidad de seguir fomentando la presentación de PEEE nos plantea desafíos desde la Gestión Universitaria. En primer lugar, las prácticas desarrolladas hasta el momento corresponden, casi en su totalidad, a asignaturas con equipos docentes que ya contaban con una amplia trayectoria en la extensión universitaria. Sin lugar a dudas, reconocemos que esta función sustantiva convoca generalmente a un porcentaje mucho menor de profesores frente a las tareas de investigación. De ahí que sea necesario seguir fortaleciendo su reconocimiento institucional. El desafío, entonces, es promover las PEEE en aquellas cátedras que las podrían visualizar como el primer acercamiento a la extensión y que esa experiencia podría servir para que posteriormente puedan construir proyectos más amplios.

En segundo lugar, es necesario subrayar que la extensión implica dedicación y compromiso, y esto debe ser reconocido por todos equipos docentes. En tal sentido, una dificultad que mencionan es la posibilidad de implementación de PEEE en materias de régimen cuatrimestral, por el esfuerzo que les demanda y dado que el ingreso a los territorios de intervención requiere de tiempos y estrategias para la coordinación con las instituciones de la comunidad con las que se articula. Subrayamos que, en algunas ocasiones, esto se ha facilitado a partir de PEEE que se han implementado en vinculación con Proyectos de Extensión que ya venían ejecutándose.

En tercer lugar, la mayoría de las propuestas presentadas hasta el momento corresponden a asignaturas de los últimos años de las distintas carreras. En tal sentido, los equipos docentes perciben como dificultoso la realización de actividades de extensión por parte de los estudiantes de los primeros años. Queda aquí es pensar junto a las cátedras cuáles podrían ser las prácticas que estos alumnos sí estarían en condiciones de hacer.

En cuarto lugar, los docentes manifiestan tanto dificultades como potencialidades de las experiencias. Una de las mayores problemáticas que explicitan al comenzar el dictado de las asignaturas, es enfrentar las resistencias de algunos estudiantes que perciben que las prácticas de extensión les requiere un tiempo extra que complejiza el cursado. Sin embargo, también destacan que aquellos van, en general, modificando esta postura y que al final del período de desarrollo de la PEEE evalúan la experiencia como sustancialmente significativa.

Es así que cuando las prácticas de extensión se incorporan como parte de su formación curricular son valoradas positivamente por los estudiantes, esto puede apreciarse tanto en los informes finales presentados por ellos y por sus docentes,

como a partir de las exposiciones que realizan durante las jornadas de socialización que se han organizado en la Facultad de Humanidades y Ciencias.

Recuperamos a continuación, a modo de ejemplo, tres voces de estudiantes que han participado en distintas propuestas de cátedra:

“Conocer cómo se trabajan desde las distintas instituciones para lograr la integración de los chicos no videntes y disminuidos visuales, así como también tener un contacto con los materiales que hay disponibles para trabajar con los chicos (...) me gustaría destacar que, como estudiante, me parece muy importante que pueda conocer las distintas situaciones con las que uno se puede encontrar a la hora de trabajar en las escuelas y es a través de este tipo de proyectos como uno puede adquirir este tipo de experiencia. Considero además que esta experiencia no sólo fue rica para mi formación profesional, sino que también como un crecimiento personal ya que uno rompe con los prejuicios y miedos que tiene y comienza a pensar a estos chicos como integrantes de esta sociedad, con sus particularidades, pero con los mismos derechos, oportunidades y obligaciones que todos”

“Creo firmemente que todos los universitarios deberíamos transitar al menos una vez por este tipo de experiencias porque nos fortalece muchísimo en nuestros vínculos con otros, en generar conocimientos y aprender colectivamente con pares que atraviesan diferentes situaciones y problemáticas propias del contexto y del ámbito de trabajo. Realmente sería muy interesante incluir la educación experiencial o la extensión universitaria en el currículum universitario.”

“Deberíamos tener más puestas en común respecto al trabajo de extensión ya que éstas son muy ricas y beneficiosas para todos”.

En cuanto a los docentes responsables de las cátedras que efectúan PEEE, dan cuenta de una preocupación por el estilo de formación de sus estudiantes, para que estén en contacto con los contextos reales y que la enseñanza no quede reducida “a las paredes del aula”, como convencionalmente se adquiere el conocimiento en la Universidad. Los profesores valoran lo sustancial de estos dispositivos pedagógicos por la consistencia y relevancia de los aprendizajes que logran los alumnos.

Lo mencionado precedentemente coincide con lo sostenido por Rafaghelli (2016) sobre el potencial de las prácticas de Extensión de Educación Experiencial para poner en tensión lo que se establece en el currículum universitario convencional, dado que impulsan encuentros fuera del aula con distintos actores e instituciones, generan un diálogo con situaciones de la vida real problematizando el campo disciplinar y propician nuevos interrogantes. Este modo de abordar la educación genera

“otra idea de aprendizaje: como proceso y resultado de la participación social. Y otra idea de estudiante: como actor social que aprende mediante la acción en entornos culturales y resolviendo problemas de la vida reales”. (p. 10).

Este tipo de propuesta supone, al docente, tener predisposición a trabajar creativamente con lo no previsto, resignificando de este modo los contenidos teóricos, y aceptar estas desestabilizaciones incómodas pero desafiantes a la vez, para intentar una solución a la situación imprevista. *“Los profesores responsables de las prácticas tienen que ser capaces de aceptar que tanto los estudiantes como los actores sociales tienen un saber para aportar y un interés para participar, aunque no sepan por qué se interesarán y cómo las pondrán a trabajar”.* (Rafaghelli, 2016, p. 11).

El interrogante que supone el trabajo en el currículo universitario con propuestas de educación experiencial es el modo en que se realizará la evaluación de los estudiantes, dado que este tipo de prácticas es diferente a las que son habituales en el aula universitaria. Coincidimos con Camilloni (2016) que si no se enseña de la misma manera, no se deben evaluar los aprendizajes de la misma forma. Por lo tanto, insistimos que los nuevos dispositivos de enseñanza que propician las PEEE, deben desafiar a los equipos docentes para la búsqueda de innovaciones en las formas de evaluación.

Bibliografía

- Arocena, Ricardo** (2013): “Curricularización de la extensión: ¿Por qué, cuál, cómo?” *Cuadernos de extensión* N°1. Disponible en: <http://docplayer.es/10535263-Cuadernos-de-extension-no-1-integralidad-tensiones-y-perspectivas.html>
- Camilloni, Alicia** (2011): La inclusión de la extensión en la formación de los estudiantes de la Universidad Nacional del Litoral. *Revista +E*. N° 1, pp. 76-79. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- (2013): “La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario”. En Camilloni (coord.) *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- (2016). “La evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario.” *Revista +E* versión digital, N° 6, pp. 24-35. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Menéndez, Gustavo**(2013): “Institucionalización de la extensión. Conceptualización y dimensiones de la extensión”. En Camilloni (coord.) *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Rafaghelli, Milagros (2013): “La dimensión pedagógica de la extensión”. En Camilloni (coord.) *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* Santa Fe: Ediciones UNL.

----- (2016). Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. En Revista +E versión digital, N° 6, pp. 8-15. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

El rol de la extensión universitaria en la formación del profesional de la Facultad de Ciencias Agrarias UNJu

OSVALDO DAVID MONTENEGRO

montear2009@hotmail.com

Facultad de Ciencias Agrarias. Universidad Nacional de Jujuy

1. La extensión universitaria UNJu y las mujeres que venden pan casero en Yala.

Se parte del concepto que el trabajo de la Extensión Universitaria se inserta dentro de las mayores prioridades de las universidades en forma conjunta con la sociedad a los fines de facilitar el mejoramiento económico, social y cultural como sistema de vida del pueblo (González, 2001). Donde una corriente de pensamiento sostiene que la misión social de la universidad es preservar y desarrollar la cultura, como necesidad intrínseca de la sociedad. Esto nos permite plantear que la universidad tiene que cumplir el mandato social de promover el desarrollo de la sociedad a partir de la participación del hombre como agente de su propio desarrollo.

En la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu), desde sus inicios (1973) existió un área destinada a la extensión universitaria y curiosamente no existía ninguna materia en su propuesta de cuatro carreras, así por ejemplo en la Facultad de Ciencias Agrarias (FCA UNJu). Por esos tiempos, los trabajos de extensión consistían en buscar pasantías en empresas y algunas inserciones en lo social a partir de dar talleres para aprender a bailar folklore o teatro. En la década de los noventa la secretaría de extensión sigue realizando actividades de talleres de enseñanza sin incursionar en problemas de la realidad jujeña. A partir de las acreditaciones que realizó la CO-NEAU desde la década del 2000, la carrera de ingeniero agrónomo se ve obligada a insertar en su plan de estudios 2004 la materia de Extensión Rural y se fortaleció el área de las economías, que corrían el peligro de ser excluidas por considerárselas innecesarias en la formación de los futuros egresados en su campo profesional. A la fecha la UNJu impulsa cursos de periodismo deportivo, fotografía, dibujo, pintura, teatro, folklore, en el marco de su objetivo que dice: “... *tiene como propósito fortalecer los lazos entre la universidad y las comunidades, compartiendo cono-*

cimientos y acciones, que pongan en relación los saberes populares y científicos, apuntando a una sociedad más justa, humana y distributiva.”

Desde la Cátedra de Administración Rural de la Facultad de Ciencias Agrarias UNJu (FCA UNJu), se han venido impulsando acciones con varias comunidades bajo el marco conceptual de una extensión universitaria considerada como una prioridad con la participación de alumnos y profesores en vinculación directa con el medio rural. Esta propuesta surge de conversaciones llevadas a cabo con mujeres que venden pan casero los fines de semana sobre la ruta nacional N° 9 en la localidad de Yala. Ellas plantearon la necesidad de capacitarse en aspectos de seguridad alimentaria y estudiar sus costos para ofrecer un precio justo a sus clientes. Sucesivas conversaciones nos acercaron al Comisionado de Yala y se firma un convenio con la FCA UNJu con características de abierto a los fines de que puedan realizarse trabajos en forma conjunta.

En este contexto, se plantea que desde el proyecto de investigación *“Investigación+Desarrollo de negocios asociativos para la vinculación de pequeños – medianos productores de frutas-hortalizas agroecológicos y otros productos en los mercados del NOA”* en el marco institucional de la Secretaria de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales (SECTER) UNJu, se puede articular con la comisión municipal y las mujeres tareas de capacitación para lograr sustentabilidad y un alimento seguro. Partiendo de promover la participación de docentes, estudiantes y otros actores sociales para involucrarse en los más diversos aspectos de vinculación con la comunidad, no sólo transfiriendo conocimientos, sino y fundamentalmente escuchando, aprendiendo y reflexionando sobre las diversas problemáticas sociales que nos puedan plantear.

En una primera aproximación diagnóstica, mientras se dictaba la capacitación encontramos como debilidades en la comunidad: falta de gas para la cocina del pan, dificultad para encontrar leña, no todas disponían de internet, problemas con sus parejas por sumar un peso más al hogar y falta de capacitación en aspectos de producción y economía. Dentro de las fortalezas nos llama la atención que mientras algunos emprendimientos productivos zonales han desaparecido, estas de Yala han logrado mantenerse en el tiempo y cuentan con posibilidades de llegar a constituir una feria. Sorprende que a pesar de la falta de conocimientos de gestión, información para la toma de decisiones y planificación, logran sobrevivir con sus ventas a la vera de la Ruta Nacional N° 9.

Lo anterior nos hace reflexionar sobre las situaciones estructurales de desocupación existentes en la ciudad de San Salvador de Jujuy, donde según datos del INDEC un 40% de trabajadores se encuentra en negro. Por lo que se considera que

esta demanda de un apoyo desde el ámbito académico, se puede responder favorablemente a los fines de incorporar a las mujeres a una vida digna.

Animados porque se viene trabajando procesos de interacción e integración que permite el acercamiento a los actores sociales que requieren ayuda para resolver sus diferentes problemáticas sociales y a partir del diagnóstico realizado se plantean las preguntas que guiaron el trabajo: a) ¿Cómo hacen para poder persistir en el tiempo desarrollando esta actividad productiva a pesar de los contextos de un entorno cambiante?. Y b) ¿La extensión desde la universidad puede contribuir al desarrollo económico y social sostenible de ese territorio al incursionar en la forma de trabajo de las mujeres que hacen pan casero?

Finalmente, este trabajo desde la extensión universitaria permite generar un conjunto de reflexiones de interés referidas a los contenidos y metodologías necesarios para el extensionista, las cuales nos invitan a ampliar la visión predominantemente transferencista y centrada en contenidos técnicos que suele implementarse con ellos.

2. El proceso de extensión universitaria en compromiso con las mujeres que venden pan casero en la Ruta N° 9.

La metodología inicial se basa en la investigación cualitativa desde el análisis de la realidad social a través de la utilización de la observación participante y la entrevista, que nos permite recopilar las variables consideradas como relevantes para explicar la incidencia de la incorporación de la mujer en el sistema de producción en Yala. La principal fuente de información utilizada ha sido la entrevista semiestructurada, que nos ha proporcionado información importante sobre las características de la inserción de la mujer en la actividad laboral en la comunidad.

Se analizó la actividad laboral de las mujeres utilizando el enfoque de análisis de género, que implica identificar las tareas que mujeres y hombres realizan en su vida cotidiana, teniendo como base la división sexual del trabajo, y considerando también la cantidad de tiempo que se asigna a cada una, el momento del día y el lugar. Para ello se tuvo en cuenta la actividad de las mujeres en un triple rol: reproductivo, productivo y comunitario, y los límites difusos entre estas esferas, que aparecen mucho menos claros en el marco comunitario.

Las entrevistas se realizaron siempre en lugares “amigables”; es decir espacios que les resultaran conocidos y familiares de manera que se propiciara un clima de confianza y seguridad que favoreciera el diálogo. En cuanto al desarrollo de las en-

trevistas, en todos los casos se comenzó con una pequeña introducción al tema central de la investigación, que ayudaba a las mujeres a situarse y también a relajarse y no sentirse “examinadas”.

Es necesario señalar que, en este sentido, se siguió el guión en la medida en que el desarrollo de los discursos lo permitió, desde el primer momento se tuvo conciencia de los beneficios de transformar la entrevista semiestructurada, en una entrevista muy abierta. Siempre se contó con una excelente predisposición por parte de las entrevistadas y también con una acogida natural, sencilla y cercana. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de entre una hora, teniendo en cuenta las distintas fases de introducción, cuerpo y cierre. En total se recabaron 30 horas de grabación de 20 perfiles diferentes de mujeres. Finalmente, cabe destacar que las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de las entrevistadas y que se especificó siempre el carácter anónimo.

La información obtenida nos llevó a considerar el diseño de una herramienta que facilitara la sistematización, consistió en dividir la información de cada entrevista en temas focales. En un principio se hizo de manera general y, posteriormente, por grupos de edad. Una vez validada la herramienta de volcado de información, se procedió al proceso de análisis. La complejidad y extensión del contenido de los discursos marcó un largo proceso hasta llegar a un estudio de las relaciones causales que explican las distintas situaciones en las que se encuentran las mujeres en relación a su actividad.

El trabajo de extensión con las mujeres de Yala, se inicia con la modalidad de “tomen la palabra” desde un taller. Es decir, que buscamos el compartir con ellas el conocimiento y poner en marcha lo que resulta de la reflexión desde la experiencia local. Asimismo se elabora una “agenda de encuentro” orientada a la descripción del contenido de la discusión y de sus conclusiones. Sus partes fueron: a) Datos de la agenda: fecha, lugar, duración y tema. b) Descripción de la entrevista: síntesis de las etapas de avance del evento, de la discusión y de los resultados, crítica de la discusión o de la exposición, argumentos y resultados. c) Fecha y firma de los participantes. Los talleres son concebidos como un espacio para pensar los problemas y transformar los obstáculos en herramientas. Se pone más énfasis en el proceso que en la transmisión de contenidos. Los docentes, alumnos y egresados actuamos como facilitadores para el trabajo grupal. Se acompañan las breves exposiciones con dinámicas adecuadas a cada circunstancia, prestando atención a los emergentes que surjan en el transcurso del taller para su reelaboración. Estas dinámicas apuntan a reflexionar acerca de la cooperación, la competencia, la co-

municación dialógica, los roles, identificación y resolución de problemas, las normas, la planificación, los vínculos, las redes sociales, etc.

Al inicio, se plantea que trabajen las ventajas y desventajas de la vida en su comunidad, su hábitat y su tiempo, lo que tienen y lo que no tienen y que afecta su calidad de vida, así como sus expectativas y deseos para el futuro. La unidad didáctica del taller se basa en la alternancia de tres momentos: a) temático (transmisión de contenidos), b) dinámico (trabajo en grupos) y c) reelaboración de los emergentes surgidos. Finalmente se realiza una devolución al grupo por parte del equipo.

Asimismo desde un enfoque de desarrollo territorial integrado en forma agroecológica se intentó que las mujeres suplan sus necesidades básicas al trabajar en forma sistémica por medio de cuatro ejes estratégicos: 1) Organización y participación con equidad de género o capital; 2) Desarrollo económico local o capital económico, fundamentado prioritariamente en: a) agro ecología, b) sistema de agricultura = extensión comunitaria que sea manejado por “Extensionistas Comunitarios”, c) la seguridad alimentaria y diversificación productiva, desde el emprendedurismo con jóvenes y mujeres trabajando el mercadeo asociativo; 3) Manejo del ambiente y cambio climático o capital natural y 4) Desarrollo de las mujeres y jóvenes.

3. Resultados de la extensión universitaria con las mujeres de Yala

La experiencia ha sido valiosa para las mujeres que llegaron a convertirse en emprendedoras referentes de sus comunidades. Los aprendizajes realizados alienan a las emprendedoras a recomendar a otros/as que quieren establecer sus propios emprendimientos, convirtiéndose en extensionistas comunitarias. Las mujeres valoran el trabajo familiar como un esfuerzo que permite producir y ahorrar, privilegiando en tal sentido la reinversión del ahorro familiar antes que asumir el riesgo de gestionar algún financiamiento bancario. Dentro de las estrategias de vida y de producción que tuvieron hasta la fecha, se percibe un gran sacrificio de toda la familia, mucho trabajo vinculado con la diversificación productiva: cría de animales, granja, huerta, frutales, etc. en distintas formas de combinación. Se visualizan estrategias de supervivencia pero sin privaciones, “nunca pasamos hambre” dicen las entrevistadas.

Analizando las posibilidades futuras de estas mujeres, en cuanto a la continuidad del emprendimiento familiar, en todos los casos, existen en la actualidad

hijos/as que están trabajando conjuntamente y desean continuar con esta actividad de venta de pan casero. Señalan la continuidad y una verdadera oportunidad “para vivir honradamente”. Se pudieron relevar expresiones tales como: “es trabajo...pero no queda otra...”. Las familias comercializan sus panes en forma directa y en algunos casos los canjean en negocios de la zona. En cuanto a la integración entre ellas, si bien se reconoce su potencial importancia, genera dudas y algunos riesgos que no estarían dispuestos a asumir al organizarse como una cooperativa. De todas maneras, en estas mujeres predominaron las estrategias de supervivencia, aunque su escaso capital social no les permitía relacionarse, aprender y mejorar su producción. Por lo tanto, puede afirmarse que las prácticas que sustentan al persistir en el tiempo está orientada a consolidar el sistema productivo de pan casero como una alternativa válida a los cambios en el contexto”. Entonces es posible afirmar que:

- Se ha logrado reproducir una “forma de vida” de generación en generación desde la “invisibilidad”.
- Las instituciones de control (Bromatología SUNIBRON) así como también las autoridades de gobierno provincial y nacional, existen en sus representaciones sociales como instituciones que han demostrado interés en ayudarlos a mejorar su situación.
- Sus estrategias y prácticas se orientaron a sobrevivir en este contexto, por lo que no resultará fácil modificar el habitus.
- Si bien las mujeres tienen en común la estrategia de comercialización con alta informalidad, “miedos” que les impiden hacerse visibles en el momento de la venta sobre la ruta.
- Este sistema de producción familiar estaría demostrando que es una muy buena alternativa para lograr que su familia permanezcan en el campo y que a la vez les posibilite vivir dignamente desde lo que producen.
- La continuidad o crecimiento del emprendimiento dependerá de las posibilidades de existencia de sucesores que quieran continuar con la actividad. Puede afirmarse, que los jóvenes integrantes de las unidades familiares, están dispuestos a vivir o “sacrificarse” de la forma en que lo hicieron sus padres.

Desde la comisión municipal se busca la integración de las acciones de los sectores público y privado, facilitando el acceso a mercados y a las vinculaciones comerciales necesarias para lograr el fortalecimiento de las ventas sobre la Ruta Nacional N° 9. Estas acciones se realizan a través de varios programas sin que ello signifique que se hayan encontrado los métodos y sistemas de trabajo adecuados

para aplicarlas, así como tampoco implica que los resultados esperados dependan exclusivamente de su acción.

Desde la Cátedra se plantea que el desarrollo de la componente laboral es el vehículo conductor para su expresión en trabajos a desarrollar con la comunidad del territorio. De esta manera el estudiante se vincula a la solución de problemas en fincas, granjas o entidades rurales. Los principales resultados derivados de esta labor en la actividad de la extensión universitaria se destacan:

- Participación activa de estudiantes, egresados y docentes en la vida social, productiva y económica de la comunidad.
- Fortalecimiento de actividades emprendedoras en este caso de mujeres.
- Introducción del concepto de calidad y seguridad alimentaria.
- Promoción y aplicación de medidas ambientales.
- Incremento de la cultura de trabajo como valor para el hombre.

El trabajo desarrollado desde la extensión universitaria logra incrementar significativamente la preparación de los alumnos en su formación profesional, lo que se avala por su participación en proyectos que implican la solución de problemas planteados por la comunidad y donde demuestran la competencia y profesionalidad desde la extensión universitaria. Las funciones del programa de extensión ejecutado tiene ejes como el cambio técnico, la capacitación en talleres, la gestión de iniciativas de desarrollo, la promoción de cambios en el bienestar y otras funciones como la organización de las mujeres para realizar una feria y cooperativas, asistir en la organización y gestión del emprendimiento, la producción, la transformación y la comercialización y facilitar su integración a la cadena agroalimentaria”

Si bien existe siempre la intencionalidad de hacer las cosas bien, se observan durante la ejecución del servicio de extensión universitario algunos considerandos negativos que impiden satisfacer las expectativas de la comunidad. Así por ejemplo:

- Los objetivos de extensión, si bien se definían con intención educativa, no se hacía suficiente énfasis en la difusión y adopción de conocimientos de administración de empresas pymes.
- La realidad era conocida muy parcialmente.
- La acción de extensión se concentran en las mujeres y no sumaba a los productores de los alrededores.

Como aspectos positivos se puede señalar:

- La extensión se realiza a través de métodos grupales, por lo que se consideró eficiente en cuanto a su alcance.
- La evaluación luego de cada encuentro influyó notoriamente para reorientar acciones o procedimientos y replantear una teoría de la acción y del cambio.
- Prevalen las acciones de transferencia desde una propuesta participativa por lo que se genera siempre una actitud de diálogo donde se enseña como aprenden el productor y los extensionistas universitarios.
- Se valora la insistencia en trabajar sobremanera en aspectos económicos.
- Se reconoce el esfuerzo de que los problemas se definían positivamente, a partir de hacer los esfuerzos necesarios para promover la activa participación de las mujeres en su identificación.

Por lo antes mencionado, la filosofía educativa subyacente que orientó la actividad del extensionista, se ha sustentado en metodologías didácticas participativas, es decir, que no se transfiere ideas desde lo intelectual del extensionista hasta los sujetos receptores de la enseñanza. Es decir que no estamos ante una “educación bancaria” sino una aprendizaje problematizador donde ambas partes comparten y aprenden sus saberes.

El equipo de extensionistas coincide en el concepto de extensión de las Universidades latinoamericanas convocados por la UDUAL en la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria (México, junio de 1972), donde se acuerda que la “Extensión universitaria es la interacción entre Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional.

Para avanzar en el sentido del concepto, se busca desde los trabajos de investigación el trabajar con la “realidad”. Esta aproximación se realiza “dialogando” en el equipo, luego con la comunidad, para consolidar una comunicación constante en un sentido horizontal e integrador. Partiendo del concepto que *“el ideal no es que la universidad sea educadora de la comunidad, ni siquiera en la comunidad, sino que la comunidad sea educadora con la universidad”*. Es decir, se asume como tarea de la extensión universitaria el preservar y fortalecer la identidad cultural de las mujeres yaleñas a partir de sus propios valores culturales que se ponen en juego al momento ofrecer su pan casero.

Un aspecto a considerar en este trabajo es la imposibilidad del uso de las tecnologías de comunicación: internet y celulares que brinda la posibilidad de estar comunicados con la comunidad. Encontramos en el territorio la ausencia de líneas telefónicas y hasta de energía eléctrica. Esto genera lo que se llama una desigualdad

digital, a no existir la oportunidad para introducir la “cultura informática” en el quehacer de la comunidad.

En cuanto a los resultados obtenidos, pudimos advertir que la extensión universitaria como práctica que cruza a todas las materias en la carrera de ingeniero agrónomo no es considerada como una práctica necesaria, ni están incluidas como tales en los programas de las cátedras, dejando esa responsabilidad a la materia de extensión rural.

4. Algunas consideraciones finales para tener en cuenta en la extensión universitaria

Las enseñanzas recogidas desde la extensión se basan en la importancia de buscar en forma transversal la desconstrucción de los patrones culturales que fomentan la desigualdad entre hombres y mujeres, a partir de principios como la igualdad en la comunidad; la sostenibilidad de las oportunidades generadas y la promoción de las mujeres. Asimismo, los aprendizajes realizados alientan a las emprendedoras a recomendar a otros/as que quieren establecer sus propios emprendimientos, convirtiéndose en extensionistas comunitarias.

El trabajo desarrollado por los alumnos en la dimensión extensión universitaria logra consolidar la formación de un profesional con conocimientos en su modo de actuación al establecer intercambios sistemáticos con actores que fomentan su comunicación y difusión de las ciencias de su profesión.

Asimismo el trabajo extensionista incrementa el sentido de pertinencia, sensibilidad y búsqueda de solución de problemas de su entorno rural, al ser reconocido por la comunidad el espacio protagonista de los futuros profesionales en el desarrollo social, cultural y tecnológico.

En cuanto a los objetivos del trabajo se destaca la articulación entre una orientación técnico-productiva tradicional, como la producción de pan casero y el importante aporte desde la universidad para fortalecer los saberes de economía, bromatología, comercialización y de organización para una feria y cooperativa. Asimismo, se observa la fuerte carga ético-política que asocian numerosas entrevistadas a la idea de organizarse para fortalecerse en un contexto de relaciones sociales desiguales.

El haber logrado continuidad en este trabajo de extensión universitaria, es porque existe compromiso, implicación y continuidad de las mujeres en relación a las diferentes iniciativas y proyectos planteados desde espacios de participación real o empoderamiento de su parte. Esto nos hace reflexionar acerca de hasta qué punto

la idea de responder a la demanda, en este caso las mujeres, es suficiente para generar procesos que tengan impacto y continuidad a largo plazo. Nos planteamos incluso si esta alternativa no podría estar limitando los esfuerzos para generar dinámicas participativas más profundas, de mucha más difícil implementación.

El trabajo grupal realizado ha generado potencialidad en los espacios grupales como herramientas para el intercambio de conocimientos y la facilitación de aprendizajes a nivel horizontal o participativo, lo que resulta importante al estar desarrollando capacidades de innovación más que en transferir tecnologías.

Observamos que tienden a quedar invisibles las articulaciones interinstitucionales, en este caso universidad y comisión municipal, sobresaliendo el valor de la coordinación de políticas a nivel local y la construcción de lineamientos de desarrollo compartidos.

Consideramos de importancia el reflexionar sobre el espacio que ofrece la extensión universitaria al género en sus capacitaciones y en sus proyectos, más allá de lo que sería la simple conformación de grupos de trabajo específicamente para mujeres, en este caso. Esto por cuanto en los talleres han participado hombres que han sostenido que el destino de la mujer es cuidar la casa y la familia, incluso en las entrevistas las mujeres contaron los problemas en su familia por trabajar un fin de semana.

Desde los resultados obtenidos, se hace necesario evaluar lo realizado en el marco de extensión universitaria, identificando aciertos, errores y estrategias superadoras. Es decir, es necesario y recomendable aprovechar la potencialidad de la instancia de evaluación para aprender a generar espacios en los que sea posible sistematizar experiencias, aprendizajes y compartirlos. De esta forma se podrá desarrollar organizaciones en la comunidad con alta capacidad de innovación desde el equipo que realiza el trabajo de extensión.

Respecto de las áreas trabajadas podemos identificar tres: la articulación interinstitucional, el trabajo grupal o asociativo, y la asistencia desde la extensión universitaria o técnica, a las cuales deben sumarse el abordaje de la problemática de la falta de energía eléctrica-gas y el apoyo a la comercialización. Esto nos demuestra que se si bien se mantiene el interés en lo productivo tradicional, pero se suma la articulación interinstitucional como expresión del abordaje del territorio y el fortalecimiento organizacional en su dimensión total. Es decir tenemos una sumatoria de lo relacionado con la formación de capital social en el contexto de la venta de pan casero y la agricultura familiar, en línea con la interpretación en términos de relaciones de poder de la posición de la comunidad en el contexto de la economía.

Finalmente, advertimos que obligadamente en los trabajos de extensión desde la universidad se incorporan problemas sentidos por la comunidad, como el acceso a la luz, el gas y la comercialización, entre otros. Por lo que surge la necesidad de un trabajo interdisciplinario para fortalecer la articulación entre la dimensión social y la técnica en el territorio. En este punto es donde se puede apreciar las limitaciones de la formación de los futuros profesionales o egresados para enfrentar la diversidad y complejidad de su práctica en cualquier territorio.

Podemos decir que los procesos de extensión desde la universidad se pueden construir a través de modelos participativos, tomando como elemento central el saber de la comunidad o el Pueblo, para de esa manera producir arreglos y soluciones específicas en cada lugar. Esto implica no solo la aplicación de instrumentos metodológicos para diagnósticos y planificación de actividades, sino también para la construcción colectiva de conocimiento en cada una de las etapas de transición y sumando el aspecto de género. Es decir, coincidimos con algunos autores en que es necesario trascender de un accionar interinstitucional de orden vertical, a una interacción horizontal donde las fronteras físicas y geográficas no son un impedimento para la participación y el aprendizaje. A lo que podemos sumar el uso en la medida de las posibilidades de las relaciones mediante redes virtuales de comunicación, en las que se privilegia la asociatividad entre las comunidades y de éstas con la sociedad civil, el sector privado, grupos de interés local, nacional e internacional. Se prioriza allí la transferencia de ideas a partir del dialogo de saberes y los conocimientos técnico-científicos y tradicionales, así como la promoción de procesos implementados desde la propia experiencia

5. Bibliografía:

- Alburquerque, Francisco.** 2003. Enfoque de Desarrollo Territorial. Documento de Trabajo N° 1. INTA. Buenos Aires.
- Aleman, Carlos; Sevilla Guzman, Eduardo.** 2006. "Reflexiones para fortalecer la Extensión junto con la gente, en camino a una sociedad sustentable". XIII Jornadas Nacionales de Extensión Rural y V del Mercosur. AADER. Esperanza, Santa Fe.
- Campos, G.; Caza, G. S.** (2005). "La vinculación universitaria: ese oscuro objeto de deseo". Redie. Revista electrónica de investigación educativa, Vol. 7, Num 2.
- Comisión Interinstitucional para la Empresariedad de las Mujeres.** Elementos teóricos para la formulación y seguimiento de proyectos de empresariedad con enfoque de género. San José costa Rica, 2004.

- D'Andrea, R. E.**, 1,2 Zubiría, A1 ; Sastre Vázquez, P.10. Reseña histórica de la extensión universitaria. <http://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/188.pdf>.
- FAO.** Guía de los distintos enfoques de la extensión. Roma, 1993.
- Gabriela Sala * y Laura Golovanevsky** “El programa trabajar en Jujuy una mirada posible”. Población y Sociedad N° 10/11. 20003-2004 – Pag 5-39.
- Golobanesky Laura:** “Mujeres y jóvenes en el mercado de trabajo en Jujuy de los 90”. Artículo. Quinto Congreso Nacional del Trabajo. ASET.
- Lacki, P.** .Tendencias y desafíos globales para la Educación Agrícola hacia el siglo XXI. Memorias de la Conferencia taller Latinoamericana “La Formación de Profesionales agrícolas hacia el siglo XXI. CEIBA 37 (1).Enero-Junio. 1996. p. 1-11.
- Montenegro Osvaldo David:** Emprendedurismo con innovación social: las mujeres vendedoras de pan en la ruta nacional 9 en yala. Jujuy. Congreso Economía, Salud e Identidad. Universidad Nacional de Salta. Noviembre 2016.
- Montenegro O. y otros:** “Seminario – Taller de Organización y Gestión de Calidad para Emprendedores de Yala y Zonas Aledañas”. Facultad de Ciencias Agrarias. Comisión Municipal de Yala. Mayo a Agosto 2016.
- Salazar, M. D. P. R.; Valderrama, M. G.** (2010). La Alianza Universidad-Empresa-Estado: una estrategia para promover innovación. Revista Escuela de Administración de Negocios, (68), 112-133.
- Thornton, Ricardo Dominic.** 2006. Los 90 y el nuevo siglo en los sistemas de Extensión Rural y Transferencia de Tecnología públicos en el MERCOSUR. Ediciones INTA. Buenos Aires, Argentina.

Actividades de extensión sobre prevención y promoción de la salud como posibilitadoras de adquisición de competencias transversales en estudiantes de Medicina y satisfacción de la comunidad participante

MARCELA TRAPÉ

CLAUDIA DROGO

marcela.trape@uai.edu.ar

Asignatura Bioquímica. Medicina Universidad Abierta Interamericana-UAI-

NICOLÁS RODRÍGUEZ LEÓN

Instituto Universitario Italiano²-IUNIR

Introducción

La educación superior, sus principios filosóficos y la relación existente entre la sociedad y la universidad se constituyeron en la directriz desde el inicio de la extensión universitaria. Un determinado sector de elite era el público en las universidades. El desarrollo de la extensión se encuentra vinculado a la interacción de las Instituciones de educación superior y la sociedad a partir de la Revolución Industrial.

En general la extensión en la Universidad se constituía en la poseedora, cuidadora y transmisora del saber y la cultura. A partir de la década del 70 aparece un nuevo aspecto sobre la extensión, dándose un proceso dialéctico con la universidad para contribuir a su transformación.

La extensión, como uno de los pilares fundamentales de la misión de la universidad, en una carrera del área de la salud desarrolla un rol que tributa a las competencias, habilidades y destrezas del graduado en medicina.

La extensión en la universidad, especialmente en la carrera de Medicina tributaría al desarrollo de competencias generales. Según Millán Núñez- Cortés, Palés-Argullós y Rigual Bonastre, (2014)¹, las competencias son conjunciones activas de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que el estudiante debe ser capaz

1op. Cit. en pág. 1

de hacer cuando finaliza un cursado. Involucra la integración de la acción por lo que puede ser alcanzada en periodos finales.

Del Huerto Marimón ME (2010)² postula que la universidad se constituye en promotora de la salud cuando instala en su proyecto institucional el fomento de la salud, a los fines de favorecer el desarrollo del ser humano. Así como también de la comunidad universitaria que trabaja y / o estudia, interviniendo el propio ámbito; propiciando la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos para establecer en los actores universitarios un estilos de vida saludable.

La definición de extensión universitaria, siguiendo la línea de D'Andrea, Zubiría y Sastre Vázquez (2014)³, ha sido reseñada por los autores como una significación que se constituye según la institución de educación superior. La concepción estará determinada por las acciones que cada centro educativo establezca con la sociedad, la misión institucional, los perfiles de los graduados y el paradigma vigente en el momento y lugar.

Ángeles G. O (1992)⁴, como otros autores, establecen el primer antecedentes internacional de extensión universitaria en Land Grant Colleges en los Estados Unidos en 1862. Constituidos por universidades de corte liberal, para establecer universidades de agricultura y de industria. Esto es un hito en la enseñanza universitaria porque se produce el quiebre entre la concepción elitista de la educación.

Para otros autores, entre ellos Giménez Martínez, J (2000)⁵, establece el principio de la extensión universitaria en 1871 en Cambridge, donde inclusive se estableció el concepto de extensión universitaria educativa. Estas etapas fueron continuadas por las universidades inglesas como ser la universidad de Oxford.

Este nuevo marco ideológico de los tres pilares fundamentales, docencia, investigación y extensión, se difundió por Europa dando lugar a las universidades populares; algunos países como Francia, Bélgica o Italia, abordaban "la emancipación moral, social e intelectual de los trabajadores".

En 1918, el llamado movimiento o reforma de Córdoba, en Argentina, surgió

2 Del Huerto Marimón ME (2007). La Extensión Universitaria como vía para fortalecer los vínculos Universidad-Sociedad desde la promoción de salud. Facultad de Ciencias Médicas "Dr. Juan Guiteras Gener". Rev Cubana Salud Pública. 2007; 33(2). On line ISSN 0864-3466. Recuperado en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662007000200005&lng=es.

3 D'Andrea, R. E, Zubiría, A; Sastre Vázquez, P. (2014) Reseña histórica de la extensión universitaria. Recuperado en: <http://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/188.pdf>. 26-02-2016

4 Ángeles G. O, (1992). Consideraciones en torno al concepto de extensión de la cultura y de los servicios. Revista de la Educación Superior, vol. 20, no. 1(81), ANUIES, México, 1992.

5 Giménez Martínez J. J. (2000). La Extensión Universitaria en España. V Congreso Iberoamericano de Extensión, México.

como una exigencia de la clase media por acceder a la universidad reservada para las élites, Tünnermann B, (2003)⁶. Producto de la reforma universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba se elaboró un documento en donde se explicita la “misión social de la universidad” dado que robustece el vínculo de la universidad con la comunidad, el derecho a la educación de todos los individuos, y a su vez que la universidad ponga el conocimiento, la cultura y el servicio para y con la comunidad.

En los estatutos universitarios quedó plasmado que la extensión es la tercera función pilar en las universidades Latinoamericanas, siendo propulsado por los movimientos políticos – sociales.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 1998, en la Declaración de la UNESCO⁷, afirma que la educación superior debe fortalecer todas las actividades que involucran a la comunidad. Este debe ser un proceso interdisciplinario para dar respuesta a la eliminación de la pobreza, el hambre, el analfabetismo, violencia y deterioro del medio ambiente. La educación superior debe estar en una íntima relación con las necesidades laborales.

Los lineamientos a nivel mundial y en América Latina han establecido un concepto de promoción de la salud, el cual se proyecta en los diferentes ámbitos institucionales, municipios, ministerios, efectores de salud, entre otros. Las siguientes actividades científicas con la constitución de declaraciones o actas en orden cronológico son paradigmas de los lineamientos; la Declaración de Alma Ata (1978)⁸; la Carta de Ottawa (1986)⁹; la Conferencia de Adelaida, Australia (1988)¹⁰; la Declaración de Promoción de Salud en América Latina (1992)¹¹; la Conferencia de Trini-

6 Tünnermann Bernheim C. (2000) El nuevo concepto de la extensión universitaria. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia, Michoacán, México. Recuperado en: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/InformacionInstitucional/Autoevaluacion/SistemaUniversitarioExtension/NuevoConceptoExtensionUniversitaria-CarlosTunnermann.pdf>

7 UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. París, 5-9 de octubre de 1998. Tomo I. Informe Final.

8 Declaración de ALMA-ATA. (1978). Recuperado en: http://www.promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/promocion/1_declaracion_deALMA_ATA.pdf. 08-06-2015

9 Carta de Ottawa. (1986). Recuperado en: <http://mbsp.webs.uvigo.es/rev01-1/Ottawa-01-1.pdf>. 09-06-2015

10 Segunda Conferencia Internacional de Promoción de Salud “Políticas a favor de la luz” Adelaida Australia. (1988). Recuperado en: <http://www.mspbs.gov.py/promociondelasalud/wp-content/uploads/2013/08/Segunda-Adelaida.pdf>. 09-06-2015

11 Declaración de Promoción de Salud en América Latina. Bogotá. (1992). Recuperado en: www.fcm.unr.edu.ar/ingreso/documentos/1992-DeclaracionBogota.doc. 09-06-2015

dad y Tobago (1993)¹²; el Seminario Internacional de Francia (1994)¹³; la Declaración de Yakarta (1997)¹⁴; la Resolución de la Asamblea Mundial de la Salud (1998)¹⁵; la Declaración de Medellín, Colombia (1999)¹⁶; la Declaración Ministerial de México (2000)¹⁷ el Foro Nacional de El Salvador (2001)¹⁸; el Informe Final de Managua, Nicaragua (2001)¹⁹; el Foro de Chile (2002)²⁰ la Carta de Sundsvall (2004)²¹; la Conferencia de Bangkok (2005)²² y el Foro de Río de Janeiro (2006)²³.

12 Carta del Caribe para la promoción de la Salud. Primera Conferencia de Promoción de la Salud del Caribe, Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud y la Cooperación Caribeña en Salud. (1993). Puerto España, Trinidad y Tobago. Recuperado en: ftp://ftp2.minsa.gob.pe/descargas/dgps/documentos/doc_inter/caribbean_93.pdf. 09-06-2015.

13 Actas del Seminario Internacional, Paris, Francia. (1994). En Crovetto M, Vio del R. Antecedentes internacionales y nacionales de la Promoción de Salud en Chile: lecciones aprendidas y proyecciones futuras. Rev Chil Nutr [online]. 2009, vol.36, n.1 [citado 2015-06-09], pp. 32-45. Recuperado en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75182009000100004&lng=es&nrm=iso. ISSN 0717-7518. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182009000100004>. 09-06-2015.

14 Declaración de Yakarta sobre la promoción de la Salud en el siglo XXI. (1997). Recuperado en: http://www.promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/promocion/5_Declaracion_de_Yakarta.pdf. 09-06-2015.

15 Declaración mundial de la Salud. (1998). Recuperado en: http://www.famp.es/racs/intranet/otras_secciones/documentos/DECLARACION%20MUNDIAL%20DE%20LA%20SALUD.pdf. 09-06-2015.

16 Declaración de Medellín. (1999). Mejor calidad de vida para los habitantes de las Américas del siglo XXI (Medellín, 1999) Recuperado en:

<http://parquedelavida.co/index.php/el-parque/banco-de-conocimiento/item/120-declaracion-de-medellin-1999-mejor-calidad-de-vida-para-los-habitantes-de-las-americas-en-el-siglo-xxi-medellin-1999>. 15-11-2015

17 Quinta Conferencia Mundial de Promoción de la Salud Promoción de la salud: hacia una mayor equidad Ciudad de México. (2000). Recuperado en: http://www.who.int/healthpromotion/conferencias/previous/mexico/en/hpr_mexico_report_sp.pdf. 10-06-2015

18 Memoria "Primer Foro Nacional de Promoción de la Salud: Consulta para la Construcción de la Política de Promoción de la Salud en El Salvador". (2002). Recuperado en: http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd65/Memoria_Primer_Foro_Nacional.pdf. 15-11-2015

19 Reunión del Sector Salud de Centroamérica y República Dominicana XVII RESSCAD. Informe Final Organización Panamericana de la Salud Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud Ministerio de Salud MINSAL Managua, Nicaragua. (2001) Recuperado en: http://www.paho.org/resscad/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=199&Itemid=192. 10-06-2015

20 Foro de Promoción de la Salud en las Américas: Empoderando y Formando Alianzas para la Salud Santiago de Chile. (2002). El Compromiso de Chile para la Promoción de la Salud. Recuperado en: <http://www.bvsde.ops-oms.org/bvsdeps/fulltext/compromisoChi.pdf>.

21 III Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud entornos propicios para la salud. Declaración de Sundsvall. (2004) Recuperado en: http://www.promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/promocion/4_declaracion_de_Sundsvall.pdf. 10-06-2015

22 Carta de Bangkok para la promoción de la salud en un mundo globalizado. (2005) Recuperado en: http://www.who.int/healthpromotion/conferencias/6gchp/BCHP_es.pdf. 10-06-2015.

23 La promoción de la salud en las Américas: reflexiones sobre los avances y lecciones aprendidas en los 20 años de Ottawa a Bangkok y recomendaciones para una agenda de trabajo regional. (2006) Recuperado en: http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd59/Informe_II_Foro.pdf. 10-06-2015

Declaración de Adelaida (2010)²⁴.

Es importante según Behares, (2011)²⁵, no considerar a la extensión como un trabajo extra muros, desde el punto de vista didáctico porque se transformaría en un trabajo de campo. Pero sí detener la mirada en los integrantes de la comunidad, quienes son los interlocutores válidos para las instituciones universitarias, enriqueciendo el diálogo para promover la producción de conocimiento.

Desde la perspectiva de Gómez-Sollano y Corenstein Zaslav, (2014)²⁶; Puigrós y Gómez-Sollano, (1994)²⁷, la extensión universitaria es un proceso político, académico basado en las relaciones con la comunidad, la cual la determina y le otorga una autonomía como campo problemático, Puigrós, (1994)²⁸. Entendiéndose al campo problemático según Bourdieu, (2008)²⁹, en el cual la extensión establece relaciones con el campo académico y a su vez con el campo "popular", Falero (2010)³⁰.

La extensión en la universidad, especialmente en la carrera de Medicina tributaría al desarrollo de competencias generales. Las competencias transversales pueden ser optimizadas a través de actividades de extensión.

En la misma línea Medina Rivilla A; Sánchez Romero C y Pérez N (2011)³¹, tomando el Proyecto Tunning y el trabajo de Leví-Orta G y Ramos-Méndez E

24 Declaración de Adelaida sobre la Salud en todas las políticas. (2010). Recuperado en: http://www.who.int/social_determinants/spanish_adelaide_statement_for_web.pdf. 10-06-2015

25 Behares, (2011). Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: Departamento de publicaciones de la Universidad de la República. Recuperado en:

https://www.google.com.ar/search?q=Behares%2C+2011&oeq=Behares%2C+2011&aqs=chrome..69i57.2441j0j8&sourceid=chrome&es_sm=119&ie=UTF-8

26 Gómez Sollano y Corenstein Zaslav. Coordinadoras (2014). Reconfiguración de lo educativo en América Latina Experiencias pedagógicas alternativas. Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN 978-607-02-4725-5. Recuperado en: <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%2014%20-%202014-01%20RECONFIGURACI%C3%93N-COMPLETO.pdf>

27 Puigrós, A y Gómez Sollano, M. Coordinadores (1994). Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana (Buenos Aires: Miño y Dávila)

28 Puigrós, A 1994 "Recaudos metodológicos" en Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana (Buenos Aires: Miño y Dávila).

29 Bourdieu, P. (2008). El oficio de sociólogo. Siglo XXI.

30 Falero, A (2010) Universidad en movimiento. Debates y memorias del X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitario.

Cap. I. Universidad y pensamiento crítico. p 13. http://www.extension.edu.uy/system/files_force/Extenso_web.pdf

31 Medina Rivilla A; Sánchez Romero C y Pérez N (2011). Recuperado en: [file:///Users/marcelaeditrape/Downloads/Dialnet-EvaluacionDeLasCompetenciasGenericasYProfesionales-4045927%20\(1\).pdf](file:///Users/marcelaeditrape/Downloads/Dialnet-EvaluacionDeLasCompetenciasGenericasYProfesionales-4045927%20(1).pdf) 8-12-2015

(2013)³², identifican un conjunto de competencias genéricas, entre ellas se cita:

- ✓ Análisis, síntesis, empleo de TIC.
- ✓ Resolución de problemas.
- ✓ Aplicación de conocimientos a la práctica profesional que, a su vez, se concretan en un campo fundamental.

Objetivo

Identificar competencias transversales que pueden lograrse en los alumnos de Medicina en relación a las actividades de extensión sobre prevención y promoción de salud y grado de satisfacción de la comunidad.

Material y método

Se desarrolló la investigación con integrantes de la comunidad *en general de la ciudad de Rosario que participaron voluntariamente en una actividad de extensión sobre promoción y prevención de la salud; y *académica de la carrera de Medicina de una universidad nacional de gestión privada de la ciudad de Rosario, es decir docentes y estudiantes que llevaron a cabo en forma voluntaria la actividad de extensión en prevención y promoción de la salud. Los docentes pertenecían a diferentes asignaturas y los estudiantes a diferentes años de la carrera de Medicina. Se realizó durante el año 2016 en el marco de actividades de extensión sobre la promoción y prevención de la salud.

Se realizaron 15 encuestas anónimas y voluntarias a cada uno de los siguientes grupos:

- ✓ docentes
- ✓ estudiantes
- ✓ individuos de la comunidad en general

32 Leví-Orta G y Ramos-Méndez E (2013) Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-244. Recuperado en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre362/re36223.pdf?documentId=0901e72b816fbac5> 26-02-2016

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2014)³³, una encuesta es el conjunto de preguntas tipificadas dirigidas a una muestra representativa de grupos sociales, para averiguar estados de opinión o conocer cuestiones que les afectan”

Siguiendo a García Ferrando, en Casas Anguita et al (2002)³⁴, 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.

La literatura consultada demuestra que la técnica de encuesta es ampliamente utilizada en las investigaciones; al respecto de aquellas en el área de la salud se evidencia en bases de datos como Medline una gran cantidad de trabajos científicos que utilizan esta técnica.

En lo referente a las consideraciones éticas, se trabajó con encuestas asegurando siempre la confidencialidad y el resguardo de los datos obtenidos de acuerdo a la ley nacional 25326 de Habeas Data, omitiendo cualquier dato que pudiese identificar a los individuos. Además cabe aclarar que la participación de estudiantes de la carrera de Medicina en este proyecto es voluntario, no vinculante con su actividad académica y se protege su anonimato y el registro de datos.

Los docentes y estudiantes firmaron un consentimiento informado previo a ser encuestados.

Los instrumentos para cada grupo versaron sobre las actividades de extensión de prevención y promoción de salud para caracterizar las valoraciones de los actores respecto de las competencias transversales. Los tres instrumentos utilizados diferían en las premisas según al grupo de pertenencia del encuestado, es decir desde el punto de vista docente; desde la mirada del estudiante y desde la percepción del individuo de la comunidad receptor del trabajo de extensión de prevención y promoción de la salud.

Se aplicó el test alfa de Cronbach, determinándose la fiabilidad de las encuestas realizadas.

33 Real Academia Española, Diccionario de la lengua española. (2014) 23ª ed. Madrid: Espasa. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=FB700Op>.

34 Casas Anguita J, et al. (2002) La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. Recuperado de http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pidet_articulo=13047738&pidet_usuario=0&pcontactid=&pidet_revista=27&ty=96&accion=L&origen=zonadelectura&web=www.elsevier.es&lan=es&fichero=27v31n08a13047738pdf001.pdf 21-02-2016.

Se realizó de forma preliminar un análisis descriptivo. Las variables cualitativas fueron resumidas mediante porcentajes; las cuantitativas, medidas de tendencia central como la media y desvío estándar.

Resultados

El análisis de fiabilidad obtenido de las encuestas mediante la aplicación del test alfa de Cronbach fue para los docentes de 0,84. En el grupo de los estudiantes arrojó el valor de 0,77 y en los individuos pertenecientes a la comunidad de 0,82.

Docentes

Los docentes valoraron en la encuesta que se les realizó con el vocablo “mucho” a las *actividades de extensión que facilitan la promoción y prevención de la salud con un 47% y a su vez con un *60% cuando se realiza la actividad de extensión sobre promoción y prevención de la salud con más de una asignatura.

Al ser analizado el ítem correspondiente al Desarrollo de competencias transversales, mostraron los siguientes porcentajes:

- *ética 47%;
- *comunicación 53%;
- *asesoramiento 33%;
- *contacto con la comunidad 60%;
- *trabajo en equipo 60%;
- *formación en prevención y promoción de la salud 40%;
- *aprendizaje de contenidos 40%, actitudes, habilidades y destrezas;
- *73% actividades enriquecedoras para la planificación;
- *relacionadas con el perfil del graduado 40%.

Estudiantes

Los estudiantes al ser encuestados con su instrumento ad-hoc, valoraron utilizando la calificación “mucho” a las *actividades de extensión que facilitan la promoción

y prevención de la salud 93% y con un *53 % si las mismas eran realizadas con más de una asignatura.

Al ser interrogados respecto de la adquisición y desarrollo de competencias transversales:

- *ética 73%;
- *comunicación 67%;
- *asesoramiento 47%; *
- *contacto con la comunidad 40%
- *40% “totalmente”;
- *trabajo en equipo 40%

Se expresaron en los siguientes valores utilizando la calificación “totalmente” cuando se referían a la -formación en prevención y promoción de la salud 40%; - conocer el trabajo como futuros médicos 60% y un 46 % que lo preparaba para el trato con el paciente.

El 40% valoró con el vocablo “bastante” al referirse al aprendizaje de contenidos, actitudes, habilidades y destrezas.

Comunidad

Los individuos de la comunidad que participaron, al ser encuestados valoraron con el vocablo “de acuerdo” un *60% las actividades de extensión de prevención y promoción de la salud fueron útiles para el cuidado de la salud y que un *47% eran necesarias la realización de las actividades.

A su vez, se expresaron a través de la calificación “Totalmente de acuerdo ” con los siguientes valores según la premisa: *47% debían realizarse con mayor frecuencia; *53% eran útiles para los estudiantes de Medicina; *67% permitían reconocer los problemas de la comunidad; *47% posibilitaba a los estudiantes conocer el trabajo como futuros médicos y un *53% realización de actividades de extensión de prevención y promoción de la salud.

Estadísticos descriptivos

Se determinó para cada grupo encuestado y a su vez en lo referente a las premisas la media y su desvío estándar

Los Docentes:

*las actividades de extensión facilitan la prevención y promoción de la salud
 $\bar{Y}=3,85\pm 0,689$

*la adquisición de las competencias transversales ética $\bar{Y}=3,62\pm 0,768$

*comunicación $\bar{Y}=3,77\pm 0,599$

*asesoramiento $\bar{Y}=3,23\pm 1,013$

*contacto con la comunidad $\bar{Y}=3,85\pm 0,555$

*trabajo en equipo $\bar{Y}=3,85\pm 0,555$

*formación en prevención y promoción de la salud $\bar{Y}=3,77\pm 1,013$

*realizadas con más de una asignatura $\bar{Y}=4,15\pm 0,555$

*aprendizaje de contenidos-destrezas-habilidades y actitudes $\bar{Y}=3,92\pm 0,760$

*fueron enriquecedoras para la planificación $\bar{Y}=3,85\pm 0,376$

*estuvieron en relación con el perfil del graduado $\bar{Y}=4,08\pm 0,760$

En los Estudiantes los valores obtenidos fueron:

*las actividades de extensión facilitan la prevención y promoción de la salud
 $\bar{Y}=4,07\pm 0,258$

*realizadas por más de una asignatura $\bar{Y}=3,80\pm 0,676$

*adquisición de las competencias transversales ética $\bar{Y}=4,00\pm 0,535$

*comunicación $\bar{Y}=4,20\pm 0,561$

*asesoramiento $\bar{Y}=4,07\pm 0,884$

*contacto con la comunidad $\bar{Y}=4,20\pm 0,775$

*trabajo en equipo $\bar{Y}=4,27\pm 0,884$

*formación en prevención y promoción de la salud $\bar{Y}=4,33\pm 0,488$

*aprendizaje de contenidos-destrezas-habilidades y actitudes $\bar{Y}=3,73\pm 0,704$

*conocer el trabajo médico $\bar{Y}=4,27\pm 0,594$

*prepara para el trato con el paciente $\bar{Y}=4,40\pm 0,632$

En los individuos de la Comunidad en general receptora de la actividad de extensión sobre la prevención y promoción de la salud, los valores obtenidos fueron:

*las actividades de extensión sobre prevención y promoción de la salud fueron útiles para el cuidado de la salud $\bar{Y}=4,13\pm 0,640$

*eran actividades necesarias $\bar{Y}=4,27\pm 0,704$

*deben realizarse con mayor frecuencia $\bar{Y}=4,33\pm 0,724$

*eran importantes para los estudiantes $\bar{Y}=4,47\pm 0,640$

*permitió reconocer los problemas de salud de la comunidad $\bar{Y}=4,53\pm 0,834$

*posibilitó conocer el trabajo como futuros médicos $\bar{Y}=4,20\pm 0,862$

*estaban de acuerdo con las actividades de extensión para la prevención y promoción de la salud $\bar{Y}=4,47\pm 0,640$

Conclusión

En el presente trabajo se posicionó en la noción de valoración de Pelechano (1998) del campo de la psicología, la cual debe proporcionar información suficiente para la toma de decisiones alternativas; mejorar la calidad del proyecto considerando los objetivos del mismo, entre otros.

Se infiere de los resultados expuestos que las valoraciones fueron positivas respecto de la realización de actividades de extensión sobre prevención y promoción de salud. La bibliografía relaciona la extensión universitaria con el amplio espectro de actividades que se realizan en la universidad, pero en la carrera de Medicina no se lo proyecta como un modelo alternativo de promoción de la Salud.

Los docentes y los estudiantes de Medicina estimaron las actividades de extensión como posibilitadoras de adquisición de competencias transversales, formación, aprendizaje de contenidos, actitudes, destrezas y habilidades. Se puede inferir la necesidad de la adquisición de las competencias genéricas o transversales en el trayecto universitario de la carrera de Medicina; al considerarse que trasciende la disciplina y pueden ser trabajadas desde todas aquellas que conforman el trayecto curricular. Las mismas pueden ser adquiridas a través de diversas didácticas empleadas por los docentes, pero es notable como actividades extracurriculares pueden profundizar la adquisición de las competencias genéricas. La extensión, como uno de los pilares fundamentales de la misión de la universidad, en una carrera del área de la salud desarrolla un rol que tributa a las competencias, habilidades y destrezas del graduado en medicina. Esta concepción produce un cuestionamiento respecto de las actividades de extensión y la promoción de la salud. Se considera importante realizar esta investigación para poder presentar un modelo desde la realización de actividades de extensión a partir de la integración de asignaturas para el logro de las competencias transversales en la promoción de salud.

A partir de la Declaración de Bolonia, aparecen en el currículum la necesidad de promover la enseñanza y el aprendizaje de las competencias genéricas o transversales, siendo las mismas adquiribles a través de diferentes situaciones sistemáticas y sustentables como son las actividades de extensión en promoción y prevención de la salud. En Latinoamérica en algunas universidades se trabaja a partir de grupos vulnerables o necesidades básicas insatisfechas de la comunidad con el objetivo de trabajar las competencias transversales a partir de la realidad, siendo ésta un hecho determinante que aporta a la autonomía de las personas todas, tanto los docentes,

como los estudiantes y el individuo que adquiere o modifica nuevos hábitos a través de las actividades de extensión.

La adquisición de las competencias blandas, también llamadas así a las genéricas quedan expuestas en el graduado cuando realiza su práctica porque no fue logrado en su recorrido universitario, esto enmarca la importancia que se desarrollen cuando el estudiante se encuentra inmerso en el ámbito universitario. Dada la ubicuidad de éstas competencias es que permite la adquisición de las mismas de diversas formas, entre ellas las actividades de extensión sobre promoción y prevención de la salud.

Los individuos de la comunidad de Rosario encuestados se han expresado positivamente respecto de la utilidad que las actividades de extensión les proveen y la necesidad que sean realizadas con mayor frecuencia para la mencionada ciudad. Esto permite inferir que a través de las actividades de extensión realizadas por docentes y estudiantes de Medicina permite la modificación o cambios favorables en actitudes y / o hábitos que conlleven a las personas a desarrollarse en un medio más favorable porque sus vidas serían más saludables. Esto implicaría la modificación de formas de vida para atenuar, disminuir y erradicar ciertas conductas que conllevan a factores de riesgo en salud. La promoción y la prevención sobre la comunidad a través de las actividades junto a la comunidad permitiría la detección de problemáticas en salud, y se identificarían grupos de riesgos para optimizar el recurso humano formado en salud.

Las instituciones de carácter público o privado han incrementado en forma sostenida la necesidad de relacionarse con actividades universitarias lo cual crea un feedback respecto de la conciencia de la universidad hacia la sociedad, abarcando la problemática diaria con la premura y sustentabilidad que las dificultades exigen.

Bibliografía

Actas del Seminario Internacional, Paris, Francia (1994), en Crovetto M, Vio del R. *Antecedentes internacionales y nacionales de la Promoción de Salud en Chile: lecciones aprendidas y proyecciones futuras*. Rev Chil Nutr [online]. 2009, vol.36, n.1 [citado 2015-06-09], pp. 32-45. Recuperado en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75182009000100004&lng=es&nrm=iso. ISSN 0717-7518. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182009000100004>

- Ángeles, G. O.** (1992). *Consideraciones en torno al concepto de extensión de la cultura y de los servicios*. *Revista de la Educación Superior*, vol. 20, no. 1(81). ANUIES, México, 1992.
- Behares**, (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Departamento de publicaciones de la Universidad de la República. Recuperado en: https://www.google.com.ar/search?q=Behares%2C+2011&oq=Behares%2C+2011&aqs=chrome..69i57.2441j0j8&sourceid=chrome&es_sm=119&ie=UTF-8
- Bonastre, R. R, Núñez-Cortés, J. M. y Argullos, J. L. P.** (2014). *Guía para la evaluación de la práctica clínica en las facultades de medicina: instrumentos de evaluación e indicaciones de uso*. Fundación Lilly.
- Bourdieu, P.** (2008). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI.
- Cano Menoni, J.** (2014) *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. Recuperado en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo_cano_premio_pedro_krotsch.pdf
- Carta de Bangkok para la promoción de la salud en un mundo globalizado.** (2005) Recuperado en: http://www.who.int/healthpromotion/conferences/6gchp/BCHP_es.pdf
- Carta del Caribe para la promoción de la Salud. Primera Conferencia de Promoción de la Salud del Caribe, Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud y la Cooperación Caribeña en Salud.** (1993). Puerto España, Trinidad y Tobago. Recuperado en: ftp://ftp2.minsa.gob.pe/descargas/dgps/documentos/doc_inter/caribbean_93.pdf
- Carta de Ottawa.** (1986). Recuperado en: <http://mpsp.webs.uvigo.es/rev01-1/Ottawa-01-1.pdf>
- III Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud.** (2004) *Entornos Propicios para la Salud*. Declaración de Sundsvall. Recuperado en: http://www.promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/promocion/4_declaracion_de_Sundsvall.pdf
- Casas Anguita, J. et al.** (2002) *La encuesta como técnica de investigación*. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. Recuperado de http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=13047738&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=27&ty=96&accion=L&origen=zonadelectura&web=www.elsevier.es&lan=es&fichero=27v31n08a13047738pdf001.pdf
- Corado, J., Arteaga, E., Pérez, R., Arvelo, M., Reyes, A., Bastidas, G.** (2014). *Extensión en ciencias de la salud*. Plan de acción social. Universidad de Carabobo, Venezuela. *Polis, Revista Latinoamericana*. 2014; 13(39): 331-346.

D'Andrea, R. E., Zubiría, A; Sastre Vázquez, P. (2014) *Reseña histórica de la extensión universitaria*. Recuperado en: <http://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/188.pdf>

Declaración de Adelaida sobre la Salud en todas las políticas. (2010). Recuperado en: http://www.who.int/social_determinants/spanish_adelaide_statement_for_web.pdf

Declaración de ALMA - ATA. (1978) Recuperado en: http://www.promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/promocion/1_declaracion_de_ALMA_ATA.pdf

Declaración de Medellín. (1999). *Mejor calidad de vida para los habitantes de las Américas del siglo XXI* (Medellín, 1999). Recuperado en: <http://parquedelavida.co/index.php/el-parque/banco-de-conocimiento/item/120-declaracion-de-medellin-1999-mejor-calidad-de-vida-para-los-habitantes-de-las-americas-en-el-siglo-xxi-medellin-1999>

Declaración de Promoción de Salud en América Latina. (1992) Bogotá. Recuperado en: www.fcm.unr.edu.ar/ingreso/documentos/1992-DeclaracionBogota.doc

Declaración de Yakarta sobre la promoción de la Salud en el siglo XXI. (1997). Recuperado en: http://www.promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/promocion/5_Declaracionde_Yakarta.pdf

Declaración mundial de la Salud. (1998). Recuperado en: http://www.famp.es/racs/intranet/otras_secciones/documentos/DECLARACION%20MUNDIAL%20DE%20LA%20SALUD.pdf

Del Huerto Marimón, M. E. (2007). *La Extensión Universitaria como vía para fortalecer los vínculos Universidad-Sociedad desde la promoción de salud*. Facultad de Ciencias Médicas "Dr. Juan Guiteras Gener". Rev. Cubana Salud Pública. 2007; 33(2). On line ISSN 0864-3466. Recuperado en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662007000200005&lng=es

Errandonea, A. (1998). *La universidad en la encrucijada: Hacia un nuevo modelo de Universidad*. Montevideo: Nordan Comunidad.

Falero, A. (2010) *Universidad en movimiento*. Debates y memorias del X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitario. Cap. I. Universidad y pensamiento crítico. p 13. http://www.extension.edu.uy/system/files_force/Extenso_web.pdf

Foro de Promoción de la Salud en las Américas. (2002) *Empoderando y Formando Alianzas para la Salud Santiago de Chile. El Compromiso de Chile para la Promoción de la Salud*". Recuperado en: <http://www.bvsde.ops-oms.org/bvsdeps/fulltext/compromisoChi.pdf>

- García Cachau, M. et al.** (2013). *Vinculación entre extensión, investigación y docencia a partir del trabajo en red en promoción de la salud*. Revista Ciencias Veterinarias, 2013; 15 (1): 165 a 174. ISSN 1515-1883
- Giménez Martínez J. J.** (2000). *La Extensión Universitaria en España*. V Congreso Iberoamericano de Extensión, México.
- Gómez Sollano y Corenstein Zaslav.** Coordinadoras (2014). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina Experiencias pedagógicas alternativas*. Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN 978-607-02-4725-5. Recuperado en: <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%2014%20-%202014-01%20RECONFIGURACI%C3%93N-COMPLETO.pdf>
- Hanne C et al.** (2013) *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Medicina*. Ed.: Hanne C. Recuperado en: http://www.tuningal.org/es/publicaciones/cat_view/47-publicaciones-en-espanol-libros
- Haskins, Ch.** (1959), *The rise of universities*, New York. En Carlos Tünnermann Bernheim. Universidad y Sociedad: balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica. Fondo Editorial Humanidades. 2000
- Hernández Sampieri, R; et al.** (2010). *Metodología de la Investigación*. 5a Ed. México, D.F: Mc Graw Hill.
- La Torre Ramírez, M. et al.** (2007) *Fundamentos de investigación*. Recuperado en: <http://enruva.edu.mx/Aula/SEMESTRE%201/Fundamentos%20de%20investigaci%C3%B3n/Unidad%202/recoleccion%20datos.pdf>
- Labrandero I.M. Y Santander, L. C.** (1983). *Extensión académica: una función del sistema universitario*. ANUIES-Revista de la Educación Superior. México. (1983) No. 47.
- Leví-Orta, G. y Ramos-Méndez, E.** (2013) *Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas*. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-244. Recuperado en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre362/re36223.pdf?documentId=0901e72b816fbac5>
- Medina Rivilla, A.; Sánchez Romero, C. y Pérez, N.** (2011). *Evaluación de las competencias genéricas y profesionales*. Recuperado en: [file:///Users/marcelaedittrape/Downloads/Dialnet-EvaluacionDeLasCompetenciasGenericasYProfesionales-4045927%20\(1\).pdf](file:///Users/marcelaedittrape/Downloads/Dialnet-EvaluacionDeLasCompetenciasGenericasYProfesionales-4045927%20(1).pdf)
- Memoria. Primer Foro Nacional de Promoción de la Salud.** (2002) *Consulta para la Construcción de la Política de Promoción de la Salud en El Salvador*". Recuperado en: http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd65/Memoria_Primer_Foro_Nacional.pdf

- Morales, M., Mira, G. & Arias, M.** (2010). *Enfoques y retos de la función de extensión universitaria como mecanismo de integración: Universidad, Empresa, Estado*. II Congreso Internacional de Gestión Tecnológica e Innovación. Bogotá, D. C., Colombia.
- Muñoz M, Cabieses B.** (2008). Universidades y promoción de la salud: ¿cómo alcanzar el punto de encuentro? *Rev Panam Salud Pública*. 2008;24(2):139–46.
- PAHO.** (2006) *La promoción de la salud en las Américas: reflexiones sobre los avances y lecciones aprendidas en los 20 años de Ottawa a Bangkok y recomendaciones para una agenda de trabajo regional*. Recuperado en: http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd59/Informe_II_Foro.pdf
- Pelechano Barbera, V.** (1990) "Valoraciones psicopedagógicas y familiares" *Psicologemas*. 4 (8): 153-191.
- Proyecto Tunning** (2000). Recuperado en: <http://www.tuningal.org/es/competencias>
- Puiggrós, A.** (1994). *"Recaudos metodológicos" en Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. y Gómez Sollano, M.** Coordinadores (1994). *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Quinta Conferencia Mundial de Promoción de la Salud** (2000) *Hacia una mayor equidad Ciudad de México*. Recuperado en: http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/mexico/en/hpr_mexico_report_sp.pdf
- Real Academia Española.** (2014) *Diccionario de la lengua española*. 23ª ed. Madrid: Espasa. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=FB700Op>
- Sector Salud de Centroamérica y República Dominicana.** (2001) XVII RESSCAD. *Informe Final Organización Panamericana de la Salud Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud Ministerio de Salud MINSA Managua, Nicaragua*. Recuperado en: http://www.paho.org/resscad/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=199&Itemid=192
- Segunda Conferencia Internacional de Promoción de Salud.** (1988) *"Políticas a favor de la luz"* Adelaida Australia. Recuperado en: <http://www.mspbs.gov.py/promociondelasalud/wp-content/uploads/2013/08/Segunda-Adelaida.pdf>
- Tünnermann Bernheim, C.** (2000) *El nuevo concepto de la extensión universitaria*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia, Michoacán, México. Recuperado en: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/InformacionInstitucional>

l/Autoevaluacion/SistemaUniversitarioExtension/NuevoConceptoExtensionUniversitaria-CarlosTunnermann.pdf

UDUAL (1972). p. 493 en Cano Menoni, J. *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. Recuperado en:

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo_cano_premio_pedro_krotsch.pdf

UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. París, 5-9 de octubre de 1998. Tomo I. Informe Final. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/9FCF6D8B-D6A7-40D9-8D66-4355DA786393/FinalDownload/DownloadId-A40C5E411C6EB45C58274C64DD6E67ED/9FCF6D8B-D6A7-40D9-8D66-4355DA786393/images/0011/001163/116345s.pdf>

Vega Mederos, J. F. (2002). *La extensión universitaria: función integradora del quehacer universitario en el presente siglo*. Rev. Investigación y desarrollo. 2002; 10(1): 26-39.

Tutorías académicas en la escuela media santafesina para la inclusión socio-educativa y cultural de adolescentes en contextos de vulnerabilidad social.

Apuntes y socialización de experiencias

ARNAU SHORT

PABLO MISAEEL

pablo.arnaushort@gmail.com

Becario Graduado Programa de Extensión Educación y Sociedad – Secretaría de Extensión (UNL)

MARÍA FLORENCIA REY

florenciarey.93@gmail.com

Voluntaria Estudiante Programa de Extensión Educación y Sociedad – Secretaría de Extensión (UNL)

Algunas consideraciones preliminares de encuadramiento teórico-práctico

El propósito central del presente trabajo, como ya indicáramos oportunamente en el resumen, radica en socializar más también (y sobre todo) discutir los resultados –si bien aún exploratorios– de la práctica de tutorías académicas de apoyo escolar que el “Programa Educación y Sociedad: hacia una mayor inclusión educativa” (en adelante PEyS) desarrolla conjuntamente con la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada Particular Incorporada (E.E.S.O.P.I.) N° 3098 “Juan Marcos” (en adelante EJM) desde finales del año 2015 dentro del marco de las prácticas de voluntariado universitario impulsadas por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral.

En consecuencia nos proponemos presentar de manera estructurada un estado de avance del voluntariado que el PEyS gestiona desde mediados del año 2015 de forma ininterrumpida. Ello implica, al mismo tiempo, reconocer inevitablemente la existencia de algunas cuestiones “no cerradas” y socializar también aciertos y falencias –sistémicas, colectivas e individuales–. Sin embargo, sostenemos de cualquier modo que “escribir” acerca de los procesos de extensión (con todo lo que ello supo-

ne) constituye un avance importante para visibilizar, compartir y evaluar las experiencias extensionistas.

Para lograr este cometido hemos decidido dividir este trabajo en dos apartados transversales. El primero de ellos, de carácter más bien formal, se dedicará a describir el marco teórico-práctico general desde donde se inserta el voluntariado más no perdiendo de vista tampoco algunos elementos provenientes del propio espíritu de creación –y de acción– del PEyS. El segundo, estará enfocado a la socialización y discusión de la experiencia específica de voluntariado propiamente dicha en donde confeccionaremos una lectura (insistimos, para nada cerrada) acerca de las acciones que se han llevado adelante junto con lo que creemos han sido sus virtudes y sus errores. En este sentido, es necesario explicitar que la extensión –al igual que la docencia y la investigación– se aprende en el propio terreno de actuación.

Lo primero que debemos esclarecer –puesto que en gran medida constituye el marco general de referencia de la cosmovisión que el PEyS ostenta– se refiere a la idea misma de tutorías académicas. Preferimos esta nomenclatura teórico-práctica puesto que a diferencia de otras formas de intervención socio-educativas ella conforma una dimensión mucho más amplia de actividades de mero apoyo escolar. Más específicamente, las tutorías académicas permiten, además de “apoyar y sostener” a los estudiantes secundarios en la aprehensión del conocimiento, contemplar el aspecto socio-cultural y también afectivo que para nosotros es fundamental. Es por ello que insistimos en las prácticas de tutorías académicas de apoyo socio-educativo y cultural dado que es a partir de aquí que la inclusión puede ser contemplada en su faceta social, educacional y cultural. Esto permite asimismo visualizar a la escuela como aquella institución que se encuentra “siempre” situada en un contexto determinado y, a su vez, ese mismo contexto está configurado por determinados valores que les son propios y de los cuales nos apoyamos para trabajar e intervenir. Quienes hacemos extensión nunca lo hacemos desde una *tabula rasa* sino teniendo en cuenta un escenario y mosaico cultural ya configurado.

Siguiendo esta lógica, nos resulta imperativo describir algunas cuestiones acerca de la institución con la que trabajamos y a partir de la cual elaboramos los respectivos diagnósticos de intervención y efectuamos determinadas actividades, tareas y vínculos inter-institucionales. La “Juan Marcos” –como todos quienes de algún u otro modo trabajamos en ella la llamamos– se ubica en el Barrio Acería de la ciudad de Santa Fe. Es una institución educativa localizada en el noroeste de la ciudad con una zona de influencia urbana (siendo núcleo educativo de recepción de otros barrios aledaños tales como Yapeyú, Loyola, San Agustín, Los Ángeles y UPCN). La misma cuenta con una matrícula aproximada de 360 estudiantes y posee dos tur-

nos: mañana y tarde. En cada uno de los turnos existen cursos de primer a quinto año.

El emplazamiento geográfico de esta institución en el noroeste de nuestra ciudad no constituye un dato menor puesto que Santa Fe se ha caracterizado como una ciudad clara y simbólicamente diferenciable en términos norte/sur. El norte ha estado (y continúa estando) subsumido en contextos de vulnerabilidad social mucho más “densos” que el sur¹. Ello genera sin lugar a dudas un marco simbólico de referencia particular que se debe tener obligatoriamente en cuenta al momento de la intervención. Con ello no queremos expresar sino la importancia, en tanto equipo, del conocimiento de la zona geográfica-urbana en donde se interviene².

Otro elemento que debemos tener en cuenta –sobre todo si tomamos en consideración las “turbulentas” opiniones actuales sobre las escuelas públicas vs. escuelas privadas– es que la EJM constituye una Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada Particular Incorporada. Dicho en otros términos, es una escuela privada. Existen varias motivaciones para trabajar allí. Sin embargo, podemos expresar que más allá de ser una escuela privada, los salarios de todo el personal de la EJM son liquidados íntegramente por el Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Se cobra una cuota mínima para afrontar los gastos administrativos y académicos propios para el normal desempeño de la misma. Dicho lo cual, la caracterización de escuela “privada” no le quita en absoluto las problemáticas socio-culturales asociadas al contexto. En efecto:

[...] la evidencia empírica disponible indica que no se aprende más en las escuelas privadas. Los resultados de las prueba de aprendizaje implementadas en diversos países permiten evaluar los conocimientos de los estudiantes en algunas materias centrales. Si se compara una escuela privada de sectores medios altos con una escuela pública de sectores medios bajos, el caudal de aprendizaje será mayor en la primera. Pero eso no se debe a que una de las escuelas sea pública y la otra privada, sino a que el nivel socioeconómico y educativo de los padres es un factor determinante en la capacidad o la posibilidad de aprendizaje de los alumnos. Así, cuando se comparan alumnos de escuelas diferentes pero de igual nivel socioeconómico no hay diferencias en los aprendiza-

1 En este sentido es oportuno aclarar que, a partir del diagnóstico realizado con directivos y personal tanto de la EJM como del PEyS, la población de del Barrio Acería posee altos niveles de vulnerabilidad social con una proporción considerable de ocupación en el sector informal de la economía santafesina.

2 Es muy revelador, siguiendo esta línea argumental, las dificultades “simbólicas” (sin desconocer por supuesto aquellas materiales) de los “pibes” para acceder a estudios superiores. Inversamente, si nos posicionamos desde la perspectiva de nuestros voluntarios también es muy revelador el desconocimiento acerca de los barrios del norte y noroeste de nuestra ciudad.

jes, pero sí los hay cuando se comparan dos escuelas públicas donde concurren alumnos de estratos sociales muy diferenciados [el subrayado es nuestro]. (Tenti Fanfani y Grimson, 2017:pp sin consignar)

Dentro de este contexto, las dificultades socio-cognitivas y de aprendizaje constituyen un problema transversal a todos los cursos de la EJM, encontrándose además algunos casos de repitencia y de sobre edad. Desde el diagnóstico realizado junto a los docentes y directivos, y a partir del trabajo de tutorías académicas de apoyo escolar que ya hemos iniciado con estudiantes universitarios, podemos reconocer que las dificultades más importantes se vinculan con inconvenientes en la interpretación de textos, de consignas, de comprensión de ciertos contenidos de las distintas disciplinas escolares y en la escritura; éstas problemáticas se cristalizan (y se visibilizan más claramente) a la hora de las evaluaciones. Asimismo, percibimos en los alumnos baja autoestima y falta de expectativas futuras, por ejemplo, las de continuidad de estudios superiores y, especialmente, las de ingreso a la Universidad. Es por ello que desde el inicio, y como ahondaremos en la segunda parte del trabajo, nuestras intervenciones estuvieron enfocadas fundamentalmente en realizar distintas actividades que fortalezcan la inclusión educativa, vinculadas al acceso, a la permanencia, al aprendizaje y al egreso de la escuela tal y como lo sostiene Terigi (2004). A su vez, muchas de las tareas también estuvieron orientadas a colaborar con la ampliación del horizonte simbólico –siguiendo tal vez heterodoxamente a Bourdieu y Passeron (2003)– y promover expectativas de estudios superiores universitarios. Tal y como sostiene una voluntaria:

Particularmente, me parece que los tutores podríamos ser un nexo importante entre los chicos y la Universidad, no sólo aportando con nuestro labor al estudio del material de ingreso a UNL, sino comentando nuestras experiencias, motivaciones y perspectivas relacionadas a los estudios superiores, lo cual reforzaría y ampliaría nuestra actividad como tales.

Frente al diagnóstico descrito, el objetivo general del voluntariado estuvo (y continuará estando) ligado al fortalecimiento de la inclusión socio-educativa y cultural de estudiantes secundarios de tercero, cuarto y quinto año³ de la EJM. Aquí debemos necesariamente aclarar porque nuestro objetivo general se basa en

³ Cabe aclarar que no trabajamos con estudiantes de primero y segundo año puesto que para estos cursos, la EJM cuenta con el Plan de Tutorías del Ministerio de Educación de la Nación.

el fortalecimiento de la inclusión. Ello se debe a dos cuestiones (para nosotros centrales) que a su vez nos permite posicionarnos desde una perspectiva propicia para desarrollar nuestras actividades. En primer lugar, la EJM es una institución no sólo altamente reconocida en el barrio sino que también su personal directivo y docente contribuye, a partir de sus propias herramientas, a la inclusión de sus propios estudiantes. Es notable y valorado por nosotros la comprensión que se poseen acerca de los estudiantes⁴. La EJM es una institución altamente comprometida con su población educativa. En segundo lugar, esta actuación es muy bien percibida por los padres de los estudiantes secundarios. Ello no genera sino un terreno altamente propicio para la actuación de nuestros voluntarios en terreno. En consecuencia, desde el PEyS no podemos sino acompañar el proceso de inclusión que, podríamos decir, existe. Nuestro rol, además de aportar recurso humano (algo bastante complicado dentro de las instituciones públicas en nuestro país), radica justamente en fortalecer los procesos de inclusión de alguna manera ya iniciados.

La llegada a terreno a partir del objetivo general específico del voluntariado no hace sino reconocer y poner en práctica la concepción del PEyS acerca de la idea de inclusión educativa. En primer lugar, este propósito rector está absolutamente ligado a la concepción de la inclusión educativa que el programa sostiene, es decir:

la plena inclusión educativa requiere el desarrollo de políticas que aseguren el acceso, la permanencia, los aprendizajes y el egreso de toda la población escolar, en particular de los sectores más vulnerables. (Terigi 2004)

En segundo lugar, lo dicho también se vincula a las propias líneas generales de acción del PEyS, o sea: el fortalecimiento de acciones interinstitucionales orientadas a favorecer la inclusión educativa; el acompañamiento para la culminación de la escolaridad obligatoria y las actividades de difusión y de orientación educativa acerca de la propuesta académica de educación superior de la región. En resumen, el voluntariado que llevamos adelante condensa y materializa no sólo la cosmovisión que desde el PEyS se promueve sino que también está ligado fuertemente a las principales líneas de acción del mismo.

4 Siempre nos impresionó (para bien) el grado de conocimiento de la matrícula escolar por parte de todo el personal. A ello hay que agregar también el buen trato que todos los estudiantes secundarios reciben por parte de la escuela.

Voluntariado social en práctica. Experiencias en terreno

La gestión y puesta en marcha de determinados proyectos de voluntariado universitario orientados siempre a diferentes facetas de la inclusión educativa no conforma una estrategia nueva dentro del PEyS. De hecho, existen antecedentes próximos que merecen la pena enunciarse puesto que conforman de alguna manera “la base” a partir de la cual insertamos esta nueva propuesta. El primer vínculo formal con la EJM se produjo en el año 2013 a partir del “Proyecto de apoyo escolar y orientación educativa para la inclusión social de jóvenes en situación de pobreza en escuelas secundarias de Santa Fe” desarrollado durante los años 2013 y 2014 y dirigido por la profesora Ana María MÁNTICA dentro del marco de la 12va. convocatoria de extensión universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Si bien este proyecto articuló con 4 escuelas secundarias de nuestra ciudad, fue la EJM la institución educativa con la que se establecieron vínculos más estrechos. Ello permitió continuar con el desarrollo de actividades conjuntas con la Universidad Nacional del Litoral.

Este antecedente resulta trascendente ya que fue uno de los primeros eslabones que nos posibilitaron conocer a los diferentes actores sociales que intervienen en la EJM y comenzar a diagramar acciones de más largo plazo. En este sentido, estamos convencidos que el trabajo sostenido en el tiempo con las instituciones en general y con aquellas educativas en particular permite el logro de metas más amplias. Además nos permite generar procesos de evaluación mucho más certeros.

Posteriormente, en el año 2015 –inicio formal de la experiencia que motiva la presentación de esta ponencia– se continuó trabajando en la EJM pero a partir de las herramientas institucionales propuestas por nuestra propia universidad, es decir sujetándonos a las respectivas convocatorias de voluntariado universitario impulsadas por la Secretaría de Extensión. Desde el 2015 ya hemos realizado tres convocatorias a voluntariado para que el trabajo, como indicábamos, no se diluya sino todo lo contrario, es decir, se consolide y genere la sinergia que esperamos.

En efecto, en la primera de las convocatorias a partir de la cual trabajamos durante el segundo semestre de 2015 contamos con un total de 12 voluntarios. Allí, dada la fecha de inicio, se intervino principalmente en aquellos casos de estudiantes que:

1. se “llevaban” el primer y segundo trimestre de una o varias materias;
2. tenían dificultades específicas durante el tercer trimestre en una o varias materias;
3. querían ingresar a la universidad.

Durante la segunda de las convocatorias, en el primer semestre de 2016, contamos sólo con 6 voluntarios. Allí, teniendo en cuenta el bajo número de participantes se decidió trabajar con aquellos estudiantes que:

1. poseían determinadas “materias previas”.

Finalmente, en la tercera de las convocatorias, para el segundo semestre de 2016 contamos afortunadamente con la presencia de 24 voluntarios. Allí, pudimos focalizarnos más pormenorizadamente en los casos de estudiantes que:

1. se llevaban el primer, segundo o tercer trimestre de una o varias materias;
2. tenían dificultades específicas durante el tercer trimestre en una o varias materias;
3. querían ingresar a la universidad.

En cada una de las convocatorias contamos con estudiantes avanzados de diferentes carreras de nuestra universidad. Ello es importante ya que si bien el PEyS se radica dentro del ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHuC) – facultad destinada básicamente a la formación de formadores– ello no nos impide “reclutar” a todos los estudiantes universitarios que deseen realizar prácticas en instituciones educativas⁵.

Volvamos a nuestro hilo conductor de esta segunda parte. Aquí debemos responder a un interrogante clave: ¿cómo trabajamos en terreno? La respuesta al mismo estará dada a partir de nuestra propia experiencia en terreno y consideramos por tanto una parte esencial de la ponencia. Aquí, volvemos a expresar, no se encontrarán muchas respuestas, tal vez se hallen muchas más inquietudes, pero esto, en definitiva constituye el núcleo central de nuestra presentación.

Todos los voluntarios, no importando la convocatoria a la que cada uno perteneció y/o pertenece⁶, trabajan tres horas por semana. Durante dos horas reloj se intervine en la EJM y la otra restante la dedicamos para tener encuentros más bien quincenales o mensuales con el equipo coordinador del PEyS. La metodología de trabajo del voluntariado en la EJM se organiza según las diferentes áreas de conocimiento propuestas por el currículo general de la educación secundaria santafesina. En este sentido, durante las primeras reuniones de organización se pide que cada voluntario escoja una asignatura relacionada con su carrera universitaria de

⁵ De hecho, y ello constituye una gran paradoja para nosotros en tanto equipo, en la mayor parte de los casos, nuestros voluntarios no provienen de carreras docentes sino de otras.

⁶ Decimos perteneció y/o pertenece porque existen muchos voluntarios que continúan el trabajo desde hace ya más de un año y medio. Comenzaron durante el 2015 y continúan. Esto también conforma un muy buen ejemplo del trabajo continuado en el tiempo.

base además de elegir la franja horaria que le conviene⁷ teniendo en cuenta su propia cursada.

Las materias con las cuales se trabaja, según las diferentes convocatorias, son matemática, lengua, inglés, físico-química, ciencias sociales, historia, sociología, administración y contabilidad⁸. Frente a ello, las actividades que se plantean son absolutamente “flexibles”, es decir, se adecuan a la demanda de los propios estudiantes, de los profesores y de las disciplinas académicas específicas comprendiendo como bien expresa María Gracia Clérico (2000) que “el tutor se expone, arriesga a cada instante, porque vive relaciones, se encuentra con alumnos que asoman a la vida (...)”.

Consideramos que la flexibilidad de abordaje de las diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje (para la realización de las tutorías académicas), resultan indispensables. De este modo, a partir de las primeras intervenciones en terreno se toman en consideración básicamente tres elementos: aquellos que provienen de los propios estudiantes secundarios, aquellos relacionados a los docentes de cada una de las materias y, finalmente, aquellos que se refieren a las especificidades propias de las materias.

La escucha a los estudiantes secundarios conforma la premisa central de nuestra práctica. Es a partir de sus propias necesidades que abordamos los diferentes contenidos específicos a reforzar. Claro que ello también debe vincularse con las necesidades del propio profesor. En consecuencia, los voluntarios actuamos todo el tiempo como “nexos” entre el docente y el estudiante por medio de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, como decíamos, ello también debe amoldarse a cada una de las disciplinas y materias a partir de estrategias didácticas específicas. Todo esto se condensa en la colaboración con la confección de trabajos prácticos, la resolución de actividades y/o problemas, el fortalecimiento de determinados tópicos, el incentivo a la lectura y también la asistencia en el estudio del material del ingreso a la UNL (para aquellos estudiantes que se encuentran en quinto año y desean ingresar a la universidad) bajo en telón de fondo del incentivo socio-cultural y afectivo. Los estudiantes secundarios, como cualquier persona (más

7 Caben aquí dos aclaraciones. La primera se refiere a que desde el PEyS priorizamos el horario de cursado de nuestros voluntarios. En este sentido, si bien resulta complejo, cada vez que comenzamos con un nuevo ciclo lectivo esperamos a que cada uno de los voluntarios cuente con sus respectivas ofertas académicas para de este modo acordar un horario de cumplimiento seguro. La segunda alude a las disciplinas que los voluntarios escogen. Existen materias, inglés es una de ellas, con la que como universidad no contamos con esa carrera. Por tanto, son los voluntarios que poseen conocimientos de idiomas, sin importar su carrera universitaria de base, los que se dedican a ello.

8 Vale aclarar que no siempre pudimos cubrir con todas las materias descritas. Ello depende de cada una de las convocatorias y de la cantidad de voluntarios con la que contamos.

aún como cualquier adolescente) necesitan sentirse respetados, reconocidos, en definitiva, queridos por nosotros.

Ahora bien, todo ello no siempre resulta... y aquí debemos explicitar por tanto las dificultades que hemos tenido en el terreno. Para ello es necesario separar la experiencia que como voluntarios hemos tenido por un lado en relación con los docentes y la escuela y por otro lado en relación con el trabajo con los propios estudiantes secundarios.

Con respecto a la experiencia de intervención con el equipo docente y con la EJM podemos expresar tanto fortalezas como debilidades. Ello nos permite de alguna manera poder evaluar nuestras tareas y tener en cuenta aquellas con las que debemos continuar y aquellas que debemos modificar. Siguiendo esta lógica podemos expresar que existen cuatro grandes fortalezas. La primera de ellas se refiere al recibimiento y acogida de la EJM. Esto que parecería un dato menor no lo es en absoluto. “Ingresar” a trabajar a un establecimiento educativo por fuera del sistema formal de la educación no constituye una tarea sencilla. Sin embargo, la EJM nos ha recibido y lo continúa haciendo de una manera excelente. Con sólo evocar la frase “somos los voluntarios de la UNL” basta. El equipo directivo nos presenta frente a todos los docentes y ello genera un clima excelente de trabajo. Es muy importante el reconocimiento a nuestra labor al interior de la escuela. Como bien indica una voluntaria:

El ambiente que prevalece en la escuela es sumamente agradable, tanto los chicos como los docentes y no docentes nos hacen sentir que valoran la tarea que llevamos a cabo y se encuentran siempre predispuestos para colaborar con nosotros. Los chicos comparten el mate con los tutores (y/o viceversa) y a veces experiencias o anécdotas de sus vidas personales. En mi caso, la docente de matemática me ayuda con respecto a cómo explicar determinados temas o cómo encararlos, en qué aspectos profundizar con determinado grupo de chicos y qué actividades son más urgentes que otras.

Esto se relaciona con la segunda gran fortaleza, es decir, al compromiso que la EJM posee con nosotros pero sobre todo con su propia matrícula educativa. La institución, como decíamos antes, tiene una percepción y compromiso muy importante con sus estudiantes. Ello genera que los voluntarios la mayoría de las veces sepamos de antemano las situaciones problemáticas que existen con los estudiantes secundarios que luego irán a nuestras tutorías. La tercera fortaleza se relaciona con la forma de institucionalización de las prácticas de tutorías académicas al interior de la EJM. Desde que comenzamos a trabajar con ellos, el vicedirector confecciona una

nota que se envía a cada uno de los padres/tutores de los estudiantes con los horarios de las tutorías. Esto permite que todos los padres estén al corriente de lo que sus hijos puedan necesitar. Esto ha generado una retroalimentación muy interesante. Inclusive algunas veces son los mismos padres que preguntan cuándo comenzarán las tutorías. La última de las fortalezas, de carácter material podríamos decir, se refiere al lugar físico de trabajo. Contamos como voluntarios de dos espacios permanentes para realizar nuestra tarea. Por un lado tenemos a nuestra disposición la sala de usos múltiples donde podemos trabajar con el cañón, hay pizarrones, mesas y sillas y también contamos con una netbook que es de la escuela. Realizar las tutorías en la sala de usos múltiples nos permite romper con las barreras de poder impuestas institucionalmente dentro de un aula convencional. En esa sala, el poder de la enseñanza “circula”. Por otro lado, cuando hay tutorías en simultáneo nos permiten utilizar un aula libre.

¿Cuáles son las debilidades, errores y/o falencias? En primer lugar, no hemos logrado poder entablar un diálogo completo con todos los docentes de la EJM. Por supuesto que ello no se debe a la no predisposición ni de los docentes ni de la institución educativa. Ello más bien responde a aquellas falencias sistémicas de las hablábamos al comienzo. Es decir, muchas veces los horarios escogidos por los voluntarios no se corresponden a los horarios de los profesores. Esto genera que los voluntarios no conocen al docente responsable de los cursos sino a través del equipo directivo y de los estudiantes secundarios. Creemos vital el diálogo entre voluntarios y profesores y es por ello que en virtud de esta problemática a partir de este año intervendremos en las diferentes reuniones plenarias de la propia EJM. Ello nos permitirá conocernos entre todos los actores. La otra gran falencia, también sistémica y de contexto, se debe a la dificultad de poder ir a la escuela cuando llueve. Esto que para quienes vivimos en el centro de la ciudad nos parece algo irrisorio no lo es en absoluto para quienes viven y para quienes vamos a trabajar al barrio. La mayoría de las veces que llueve los colectivos urbanos no ingresan al barrio lo cual genera que no podamos ir a cumplir con nuestras tareas pero lo más problemático es que esto interrumpe el proceso de acompañamiento⁹.

Con respecto a la relación de los voluntarios con los estudiantes secundarios podemos, de igual modo, socializar fortalezas y debilidades. La gran fortaleza se vincula a la contención. Dicho en otras palabras, los estudiantes de la EJM se encuentran ya contenidos. Ello no quiere decir que nuestros voluntarios no deban las veces que haga falta hacerlo, pero en general los pibes perciben a la escuela como

⁹ Esto constituye una verdadera problemática puesto que ya hemos comprobado que cuando un tutor no va y los estudiantes sí en general, al próximo encuentro son los pibes quienes no van.

un lugar en donde ellos pueden ser escuchados. Ello allana sin lugar a dudas nuestro terreno de acción. También, como es lógico de suponer, existen algunas debilidades que deberemos ir saneando con el tiempo. En primer término, la asistencia es altamente intermitente. Sabemos que esto se debe a la comprensión general que poseen los estudiantes secundarios acerca de lo que implica estudiar. Hemos comprobado que la asistencia aumenta cuando existen exámenes, trabajos prácticos o lecciones a presentar. En este sentido, es nuestra tarea poder hacer comprender que el estudio conforma un proceso y no se puede arribar a buenos resultados con asistencias intermitentes. En segundo término, una falencia sistémica y material se corresponde con la falta de material de estudio. Muchos de nuestros estudiantes no cuentan con las fotocopias que deben llevar para trabajar. Ello es un problema a la hora de la labor de enseñanza. Esto se ve agravado por la falta de la carpeta. Sabemos que el “no copiar en la carpeta” constituye lamentablemente en una práctica recurrente de los estudiantes secundarios. Sobre este asunto no dejamos de incentivar al cambio de hábito mostrando en la propia tutoría lo complicado que ésta resulta si ellos no tienen la carpeta completa. Otra de las falencias se corresponde a la falta de concentración de los estudiantes. Sin embargo ello se ve relativamente saneado puesto que las tutorías son encuentros entre pocos estudiantes. Esto permite que se pueda tener un acercamiento mayor con cada uno de ellos y percibir más rápidamente cuando ello sucede.

Como se podrá interpretar, no consideramos a las falencias actuales como elementos estancos que no puedan solucionarse. Creemos, por el contrario, que en su reconocimiento mismo radica el primer paso para su posterior solución y mejoramiento (total o parcial). Sabemos que existen cuestiones que no podremos “arreglar” porque ellas dependen de factores exógenos. Pero sin embargo ello no nos impide “estar”, “palear” e “intervenir” en la EJM puesto que hemos comprobado que nuestra labor no sólo es reconocida sino que genera verdadera inclusión socio-educativa y cultural.

Breves comentarios finales acerca de un proceso de feedback

Para finalizar esta breve ponencia –o mejor dicho esta especie de manifiesto experiencial– no podemos sino expresar lo que todos, quienes han trabajado alguna vez en extensión, indican. Esto es: el alto carácter dialógico que las experiencias de extensión generan. No sólo los estudiantes secundarios se conforman en los destinatarios de las prácticas de tutorías académicas sino que también los voluntarios

son quienes de alguna forma se enriquecen con la experiencia. Para los futuros profesores, estas prácticas permiten un acercamiento a lo que será su trabajo principal una vez recibidos. Para quienes no provienen de carreras docentes, las tutorías muchas veces generan un incentivo importante a la labor docente.

Como bien expresa una de nuestras voluntarias:

Enseñar es muy gratificante, y quizás hacerlo en un lugar alejado del centro de la ciudad, con adolescentes y en situaciones de vulnerabilidad social más aún. La conexión con los chicos, la confianza que ellos depositan en nosotros, como así también los docentes nos llena de satisfacción. Además, el hecho de tener un acercamiento con la docencia como esta actividad lo permite, es una fuente rica en herramientas y valores para más adelante si pretendemos continuar por ese camino.

En este pequeño fragmento, podemos claramente percibir la importancia de las tutorías académicas por parte de nuestros voluntarios. Se percibe (y explicita, lo que es mejor aún) lo gratificante de la experiencia tanto con los estudiantes secundarios como con los profesores y el personal no docente. En este sentido, otra de nuestras voluntarias expresa que todos quienes trabajan en la EJM “son muy cálidos, amables y predispuestos para todos los proyectos que se llevan adelante”.

Siguiendo esta misma lógica argumentativa, hay que indicar que la experiencia de poder enseñar/aprender y compartir con estudiantes diferentes momentos permite darnos cuenta de cuánto todavía queda por realizar y de cómo (muchas veces) con tan poco se logra muchísimo.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2003). Los herederos, los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Cantero, Carlos Raúl (2011). Educabilidad, equidad y protagonismo personal. *Memorandum*, 75-87.

Clérico, María Gracia (2000). La tutoría con adolescentes: una posibilidad de ampliar nuestra mirada educativa. *I Congreso Internacional de Educación. Los adolescentes y la escuela* (págs. 1-9). Santa Fe: Universidad Católica de Santa Fe.

Tenti Fanfani, Emilio y Grimson, Alejandro (2017). Caer en la escuela pública. *Revista Anfibia*, pp. sin consignar.

Terigi, Flavia (2004). La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender. *Infancias y adolescencias*, 50-85.

El rol del tutor en los trabajos de campo: reflexiones a partir de la experiencia

MARÍA CONCEPCIÓN GALLUZZI

A. MARCELA CORINGRATO

EMILCE VUYOVICH

XAVIER SÁNCHEZ REALES

mgalluzzister@gmail.com / amcorin@gmail.com / emilcevuyovich@gmail.com /

xsreales@gmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata

Introducción

Las Prácticas socio-comunitarias se instalaron formalmente en la Universidad Nacional de Mar del Plata el 22 de diciembre de 2011, cuando el Consejo Superior aprobó el proyecto que proponía su inclusión curricular en las carreras de grado y pregrado, a través de la OCS n° 1747/11.

La Facultad de Humanidades creó el Seminario de Prácticas socio-comunitarias en el año 2013 y desde entonces, este año por cuarta vez, los responsables de su dictado hemos recorrido diversos caminos y propuestas con miras a optimizar lo que creemos debe ser una instancia formativa ineludible en nuestros estudiantes.

Respecto de la curricularización, se ha avanzado notablemente, teniendo en cuenta que supone la adecuación de los planes de estudio de todas las carreras. En este sentido, durante el año 2014, en primer lugar el Consejo Académico y posteriormente el Consejo Superior, aprobaron la reforma de los planes de estudio de las carreras de Bibliotecario documentalista y Bibliotecario escolar, del Departamento de Ciencia de la Información, que han incluido la aprobación del Seminario como requisito para la titularización. El mismo camino están recorriendo los Departamentos de Letras y Sociología con sus carreras.

En el aspecto académico, la respuesta del estudiantado ha sido desigual, teniendo en cuenta el carácter voluntario, para el resto de los Departamentos, de la asistencia. Aun así consideramos que la experiencia ha sido altamente exitosa pues hemos podido sostener algunos espacios en el campo con resultados satisfactorios, tanto para la comunidad como para nuestros estudiantes.

Como ya hemos mencionado, en el año 2013 se inició el dictado del Seminario. Consiste en una primera instancia teórica, o de conceptualización, con una serie de encuentros donde se desarrollan conceptos vinculados al Compromiso social universitario, las pedagogías emancipatorias y el itinerario para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio solidario según lo propuesto por Nieves Tapia y disponible en el sitio web del Ministerio de Educación. El segundo momento supone el trabajo de campo, es decir, la inserción en algún espacio de la comunidad con un problema concreto a resolver donde los alumnos puedan poner en juego conocimientos adquiridos durante su formación.

La universidad como actor social

La universidad argentina, al igual que las del resto de Latinoamérica, se encuentra atravesada por variables políticas, sociales y educativas. Pero en el caso puntual de nuestro país, la universidad se define como un actor social, político y cultural. En tal sentido, cabe destacar que la actual formación académica apunta a consolidar la producción de conocimiento acorde con los demandas del siglo XXI y que en nuestra universidad incluye no solo los aspectos disciplinares sino también la formación de un estudiante socialmente comprometido con la sociedad en la y para la que se forma.

En tal sentido, Pérez Lindo (2010) sostiene que:

“La universidad es la institución legitimada socialmente para la apropiación social del conocimiento, que es su carácter constitutivo democrático. Aunque cuando caracterizamos a este conocimiento avanzado debemos incluir un nuevo matiz o propiedad. Cuando hablamos de conocimiento avanzado también hacemos referencia al conocimiento gestor, es decir, conocimiento más la capacidad de aplicarlo administrándolo desde el momento de su localización, evaluación, acondicionamiento y utilización en situaciones que, a su vez, reclaman diagnósticos y estrategias de abordaje.”

Es por ello que la UNMdP desde el año 2011 instituyó las Prácticas Socio-comunitarias como requisito para la titulación de grado de todas las carreras que se brindan en esta casa de estudios. A través de la OCS 1747/11 que regula la implementación de dichos espacios en cada unidad académica, la UNMdP combina la formación disciplinar con el desarrollo de un servicio solidario que permita a sus estudiantes llevar a cabo propuestas de abordaje de necesidades sentidas por la co-

munidad. Es así que se busca la formación integral del futuro profesional que contempla, por un lado, la puesta en marcha de una propuesta pedagógica que busca mejorar la calidad de los aprendizajes, y por otro, la formación solidaria, que pretende ofrecer respuestas participativas a necesidades sociales.

Esto conlleva a una nueva perspectiva en cuanto a la relación que guarda el conocimiento académico adquirido a lo largo de la formación y la puesta en marcha de un proyecto social a partir de una realidad demandada por la comunidad. En este sentido, pensar el compromiso social del futuro graduado promueve una reflexión acerca de la vinculación que puede establecer entre la necesidad social y el saber adquirido. Respecto a esta cuestión Charlot (2008) sostiene:

“Analizar la relación con el saber es analizar una relación simbólica, activa y temporal. Este análisis se refiere a la relación con el saber de un sujeto singular inscripto en un espacio social. La relación con el saber es un conjunto de relaciones y no una acumulación de contenidos psíquicos y ampliando la idea más allá del saber objeto y de la escuela.

Llamo relación con el saber al conjunto de imágenes, expectativas y juicios que se refieren a la vez al sentido y a la función social del saber y de la escuela, con la disciplina enseñada con la situación de aprendizaje y con uno mismo.

La relación con el saber es el sujeto mismo, en tanto debe aprender, apropiarse del mundo, construirse. El sujeto es la relación con el saber”¹

Desde esta perspectiva se plantea la necesidad de que el estudiante universitario incorpore en su formación su rol como transformador de la realidad social. Pero para ello se deben propiciar los medios para que el alumno se acerque a la comunidad que lo rodea con una mirada sensible y un oído atento a lo que la sociedad tiene para decir. Construir su proyecto Socio-comunitario demanda no solo de su saber disciplinar sino que también interpela su lugar como sujeto social.

Llevar a cabo una intervención exitosa de campo, vinculando los saberes acumulados en los años de formación con las acciones de la vida cotidiana del contexto social, presenta varias dificultades:

1) En un principio, suele haber complicaciones en la detección del problema y la génesis de un entendimiento en ambas partes. La comunidad puede tener una visión de mundo que sea completamente diferente a la del grupo encargado de desarrollar la práctica.

1 Charlot, B. (2008) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Bs. As. Libros del Zorzal. (Pag. 49)

2) La visión de mundo puede coincidir, pero la acción comunicativa puede generar disrupciones que imposibiliten el entendimiento en ambos colectivos. Esto se debe a la posible asimetría o resistencia que un grupo opone a la intervención de desconocidos en su comunidad.

3) La imposición de una realidad social sobre otra, puede llevar al fracaso de la intervención comunitaria, ya que se generan distanciamientos que terminan por desarticular los vínculos entre los actores, a través del desinterés y la omisión de la participación.

Es por ello que se considera que en este ámbito particular de la formación y más allá del trabajo que los responsables del Seminario realizan, la acción de un estudiante avanzado que se desempeña como tutor resulta central en el acompañamiento del proceso de sensibilización.

El rol del tutor en las prácticas comunitarias genera espacios de entendimiento entre los estudiantes, en relación con su formación académica, y el entorno social. Configura un puente de significados que facilita el cumplimiento de los objetivos dentro del seminario, y promueve la transformación de la realidad social, en función de una demanda sentida.

Más adelante se explicitarán los fundamentos de esta afirmación con los ejemplos concretos del trabajo desarrollado durante el año 2016.

La construcción del rol del tutor

A lo largo de la historia se reconocen formas de tutoría que buscan acompañar diversos procesos de aprendizaje. La orientación y la enseñanza de los más jóvenes, estuvo siempre en manos de personas que prestaban este servicio junto a otras tareas que iban desde el cuidado personal hasta la transmisión de las tradiciones culturales de su pueblo. La Antigua Grecia es un ejemplo de ello que puede rastrearse en textos tales como La Odisea donde aparece la figura del “mentor”. Los nombres que se destacan en este campo son Sócrates, quien enseñó a Platón, y este a su vez hizo lo mismo con Aristóteles, quien fuera el encargado de tutelar a Alejandro Magno.

Entre los primeros autores que destacaron el valor pedagógico del tutor se encuentran Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Manjón (1846-1923), Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Vigotsky (1896-1934) y Piaget (1896-1980), entre otros. Todos ellos recuperan la noción del rol individual y diferenciado del alumno a quienes debe brindarse

una tarea orientadora particular. Pero a pesar de ello, hubo que esperar un tiempo hasta que esta forma de acompañamiento tutorial llegara al mundo educativo de manera institucionalizada.

En el caso particular de las universidades este proyecto se desarrolló de manera muy dispar y no sin revestir algunas dificultades para su inserción en la vida académica universitaria. Los cambios sufridos en la sociedad argentina en las últimas décadas promovieron la necesidad de pensar formas de tutorías que permitieran la inserción de los estudiantes y su permanencia en cada una de las carreras de nivel superior universitario. Por ejemplo, el programa PACENI está orientado al acompañamiento tutorial de los ingresantes en las carreras de Ciencias Económicas con muy buenos resultados. También se destacan otros proyectos o programas que presentan distintas universidades a lo largo del país, destinados a fortalecer la formación académica de sus estudiantes. Tal es el caso de las Universidades de Luján, Tecnológica Nacional, Comahue, Atlántida, Belgrano, General San Martín, Catamarca, Salta, La Matanza, Misiones, Rosario, Ciudad de Río Cuarto, etc.

Por otro lado y, no con menor éxito, algunas universidades llevan adelante propuestas de tutorías entre pares. Estas son las Universidades de San Luis, San Juan, Litoral, Salta, entre otras. Sobre este último tipo de tutorías abordamos la presente propuesta.

Las tutorías en el nivel universitario

Hace varios años que se vienen desarrollando programas de tutorías en el nivel universitario en nuestro país que tienen como destinatarios a estudiantes en diferentes momentos de su vida académica. En la UNMdP se han implementado planes de tutoría que están orientados a los ingresantes o estudiantes de los primeros años de algunas de las carreras que se brindan en este espacio de formación académica. Todos ellos cuentan con resultados positivos en el acompañamiento de los alumnos en su ingreso a la vida universitaria y su permanencia en las carreras elegidas.

La tutoría es una actividad que recae sobre un grupo de docentes, por lo general profesionales que se inician en el camino de la docencia universitaria y que cuentan con una experiencia como estudiantes no tan lejana a la de aquellos que recién ingresan al sistema universitario.

Por otra parte, también existen experiencias de tutorías académicas vinculadas con algunas materias de la carrera elegida y apuntan a acompañar en el proceso de

aprendizaje disciplinar brindando clases de apoyo en los temas que presentan mayor dificultad.

En estos casos las experiencias han resultado positivas ya que los estudiantes han recurrido al tutor como un sostén frente a diferentes cuestiones que surgieron en el ámbito universitario y que, sobre todo para los ingresantes, representan el arribo a un universo desconocido que difiere ampliamente de la vida escolar que desarrollaban en la escuela secundaria.

Las Prácticas Socio-comunitarias en la UNMDP

Por lo general, la reinserción de graduados dentro de la UNMDP, tenía un perfil que se encuadraba en el contexto de investigación o docencia. Muchos de los estudiantes recién tenían contacto con el territorio a finales de sus cursadas, solo en el caso de los profesorados universitarios. Las licenciaturas pocas veces podían experimentar la aplicación de los saberes aprendidos en un contexto que no fuera el académico. Con el desarrollo de las actividades de la Secretaría de Extensión y el reclutamiento de voluntarios de las diversas unidades académicas, comienzan a forjarse grupos multidisciplinarios, que comparten experiencias territoriales y aprenden a elaborar en conjunto planes de acción, con el fin de mejorar algún aspecto de la realidad social de las instituciones involucradas.

Es en este contexto donde surgen las prácticas socio comunitarias, como herramienta de compromiso social universitario, donde todos los estudiantes tienen que involucrarse desde sus disciplinas con la realidad social que los rodea. La Facultad de Humanidades no es ajena a esta necesidad, y si bien ya venía desarrollando diversas actividades, el Departamento de Ciencia de la Información es el primero en incorporar en sus planes de estudios este requisito para la titulación.

El rol del estudiante en la práctica socio comunitaria

Durante el año 2015 se llevó adelante la práctica en el Centro de Extensión barrial Coronel Dorrego, en el marco del Proyecto de Extensión “La Juegoteca”, dirigido por el Lic. Néstor Cecchi. En esta propuesta se vinculaban diversas actividades lúdicas con el espacio de lectura desarrollado por nuestros estudiantes, promoviendo así el interés de la población por el acercamiento a la biblioteca de la sociedad de fomento, e inculcando el valor de la cultura de los libros en las personas. Nuestras

alumnas implementaron estrategias que resultaron en una grata experiencia para ambas partes.

En el espacio de reflexión sobre esta práctica surgieron varias contingencias que nos llevaron a replantearnos cuál es el rol del estudiante en estos espacios. Pudimos constatar que en el accionar cotidiano se genera un aprendizaje dialéctico que enriquece a todos los involucrados. La realidad se transforma a través de las acciones que se desarrollan y, a su vez, éstas promueven el aprendizaje de los destinatarios de dicha práctica.

Entonces el estudiante asume un rol transformador, ya que modifica estructuras, y lleva a la reflexión de saberes adquiridos culturalmente. El modificar la subjetividad de forma recíproca es lo que genera una acción que subvierte significados, porque desde el momento cero donde se inicia la práctica, la visión de mundo de los sujetos cambia rotundamente. Pero esta tarea no se logra en solitario, se requiere del otro y ese otro muchas veces no está representado sólo por aquel que encontrará en el campo de su práctica sino que además puede ser un par que favorezca el tránsito formativo por el seminario.

El rol del tutor en las PSC

En el Seminario de Prácticas Socio-comunitarias hemos decidido promover un sistema de tutorías entre pares. Es decir, implementar acciones de acompañamiento en territorio por parte de estudiantes que han transitado previamente la experiencia de vivenciar la elaboración y puesta en marcha de un proyecto socio-comunitario. Esta experiencia representa una instancia de formación en dos direcciones ya que, por una parte, permite en los estudiantes que cursan el seminario fortalecer y profundizar lazos con un par que ha vivido lo que ellos están transitando y, por otro, la formación pedagógica desde el espacio de tutor para el estudiante que ya ha pasado por el seminario.

El rol del alumno-tutor surge en el año 2016, primero de la implementación de la Ordenanza de Consejo Superior OCS n° 1747/11 en el plan de estudios de la carrera de Bibliotecario Escolar y Bibliotecario Documentalista de forma obligatoria, con un perfil que busca definirse en la frontera de la experiencia y de la práctica. El tutor se constituye así como una figura que acompaña el tránsito por una práctica que interpela al estudiante desde sus presupuestos culturales, sociales, educativos y democráticos. Es por ello que la posición del tutor se construye en el diálogo con el/los tutorando/s y por lo tanto se produce de manera individual y colectiva en el

desarrollo de prácticas atravesadas por el tiempo, los espacios, la dinámica de cada grupo, el establecimiento de tareas, el modo en que concretan acuerdos, entre otras cuestiones.

Este trabajo no solo contempla la manera de abordaje de una tarea, la forma en que se resuelve una situación, sino que apunta a los modos de crear relaciones, construir vínculos y establecer redes que promuevan el trabajo en los distintos centros y escuelas. Por el carácter de estas prácticas, el establecimiento de estos vínculos personales son fundamentales para una adecuada articulación de las relaciones con las instituciones que participan de la propuesta en territorio.

Independientemente de las expectativas que pusimos al imaginar este espacio, lo que legitima su implementación es la experiencia de los tutorandos. Al finalizar la actividad, en las bitácoras que producen en cada visita al campo, evaluaron la figura de sus compañeros tutores:

“El rol del tutor impactó positivamente en el proyecto. La figura de las tutoras fue de fundamental importancia, ya que en lo personal, me brindaron contención, apoyo y me sentí acompañada en el campo. Considero que este rol es imprescindible para el buen funcionamiento del proyecto porque, desde un lugar anónimo y silencioso, las tutoras están atentas a aquellas situaciones que se escapan de la mirada de uno, pudiendo señalarlas o avisar sin entorpecer la práctica, exponer o incomodar al responsable de la práctica socio-comunitaria. Además, son un sostén y referente de las prácticas con las cuales se puede contar incondicionalmente.” (Silvina)

“Pienso que son un pilar fundamental para los grupos en el campo, ya que mantienen la unión, enriquecen con su experiencia y brindan su apoyo en todo momento en que se los necesite. A pesar de que no intervengan en las actividades del grupo el solo hecho de contar con su presencia da una sensación de seguridad que me parece indispensable”. (Rosario)

“Fue como un motor que nos empujaba a todos, contra la corriente de la poca gente que teníamos para realizar las practicas, siempre positiva y presente para ayudarnos en todo.” (Franco)

“En lo personal creo que el rol de nuestra tutora Karina, ayudo mucho brindando su opinión e ideas en cada encuentro, además colaboró personificando algún que otro personaje de los cuentos, nos prestó material a su alcance, y fue siempre amable hacia nosotras, por mi parte agradecida a ella.” (Liliana)

“Fue muy importante su presencia. Sin ella seguramente algunas cosas no las hubiéramos podido hacer, más allá de las actividades nos dio un gran aporte en cada encuentro. Nos ayudó un montón y nos daba consejos sin intervenir demasiado.” (Larisa)

“Considero que la manera en que la tutora impactó en el proyecto fue muy positiva. Durante los encuentros que Emilce estuvo con nosotras, la situación del Proyecto dio un giro de 360° porque no sabíamos de qué manera reorientar las prácticas que estábamos llevando a cabo. Su presencia nos reconfortó muchísimo desde el primer momento porque nos dio la seguridad de saber que ante cualquier eventualidad que surgiera podríamos contar con ella. Me siento muy conforme y agradecida de haberla podido tener como tutora porque realmente su presencia nos aportó muchísimo. El simple hecho de saber que estaba allí siempre me dejó tranquila.” (Camila)

“Fue de gran ayuda en los momentos más tensos, cuando se veía que costaba que las personas fueran nos dio ideas para tratar de atraerlos y nos contuvo cuando nos decepcionábamos. Aportó al proyecto muchísimo realizando promoción, tomándose el tiempo para ayudarnos. Creo que son una parte importante en el proyecto cuando se comprometen y cumplen verdaderamente su rol; y mucho más si realizan cosas que no les competen pero que lo hacen para ayudar, para que todo marche lo mejor posible.” (Tamara)

En virtud de lo manifestado por los estudiantes sobre el impacto del tutor en sus prácticas observamos que el resultado ha sido muy satisfactorio. Su presencia promovió una forma de interacción social que impactó en los modos de construcción de la subjetividad de quienes atravesaron la experiencia. Establecer vínculos entre el estudiante universitario (actor social) y los centros barriales/ instituciones educativas (mundo social) resultó claramente visibilizado por la mirada atenta del tutor-estudiante. La experiencia previa de los tutores en las Prácticas Socio-comunitarias les permitió establecer un alto grado de empatía con la propuesta de trabajo en el marco de actividades que contemplan el Compromiso Social Universitario como sustento para su futura práctica profesional.

El marco que sustenta desde lo teórico esta experiencia es el *interaccionismo simbólico* (Blumer, 1937). Esta visión nos permite pensar el modo en que los sujetos se relacionan con el objeto y esto solo puede producirse en el estrecho contacto y en la *interacción* directa con la gente en su propio contexto, comprendiendo así el mundo *simbólico* de esa comunidad en particular. Resulta central para la propuesta

del trabajo de campo focalizar la importancia que reviste el modo en que las relaciones entre los actores dan lugar a entendimientos que se producen en una doble relación dialéctica. Por un lado, aquella que se ajusta al trabajo del estudiante con la comunidad en la que desarrolla su práctica y, por otro, la relación simbólica que construye con el tutor. Para el *interaccionismo simbólico* la socialización del individuo es el único medio que permite al sujeto actuar conscientemente, reflexionar sobre sus acciones pasadas y hacer prognosis sobre acciones futuras.

En la bitácora final, un estudiante resume su experiencia del siguiente modo:

“Cuando empezó este proyecto me veía medio perdido y bajoneado porque no me gustaba la idea de trabajar con niños y en barrios lejos de la ciudad. Además no conseguía grupo y por suerte las chicas pudieron agregarme con ellas. En las primeras semanas, al conocer la sociedad de Fomento nos dimos cuenta de la realidad, que casi no asistía gente a la biblioteca, sólo algunos alumnos para apoyo escolar a la tarde. Además tuvimos mala suerte con el clima, por ser las calles de tierra se inundaba y los alumnos no podían ir hasta la Sociedad.” (Franco)

Este fragmento presenta los presupuestos y dificultades con las que uno de los estudiantes se encontraba antes de iniciar la actividad propuesta. En tal sentido, observamos la premisa desde la que se parte y para la cual Blumer sostiene que lo importante no es la actitud, como tendencia internalizada dentro del actor, sino el proceso de definición a través del cual el actor le da forma a su acto. Así se puede leer sobre el final de la bitácora:

“Al pasar los días y ver que nadie asistía al establecimiento, nos vimos forzados a cambiar la idea del proyecto, es decir, dejar los juegos de mesa, y dividirnos en dos grupos, para poder ayudar a los niños en lo que necesiten, por ejemplo, buscar información para sus tareas. Aquí es donde me sentí que era útil para los chicos y me sentí gratificado con ayudarlos”.

Para seguir pensando...

Hoy en día el estudiante universitario demanda una formación que le permita saber interpretar sus diversas experiencias, considerar las diferentes perspectivas y encontrar un sentido a sus vidas. Los tutores se sitúan ante el reto de favorecer el empoderamiento de sus pares y la adaptación flexible a su propio mundo simbólico,

abordando nuevas perspectivas de autorregulación y autodeterminación en sus itinerarios vitales de formación, de ejercicio profesional o desempeño laboral (Lobato e Ilvento, 2013).

Estamos convencidos de que los beneficios de las tutorías de pares en este contexto son diversos. Para los actores universitarios (estudiantes en su primera experiencia y tutores de pares) se destaca lo pedagógico y lo social, así como también el devenir de sus vidas académicas y el fortalecimiento de vínculos con sus pares con quienes comparten experiencias similares (Duran Gisbert y Flores Coll, 2014; Alba-naes et al., 2015). Por otra parte, esta intervención genera compromiso con el otro, acercándose a la realidad hasta alcanzar juntos los objetivos propuestos (Casado-Muñoz et al., 2015).

Bibliografía

- Alvis Gómez, K. M.** (2009). *Acompañamiento estudiantil y tutoría académica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bianculli, K., Marchal, M.** (2013). *Las tutorías universitarias: estudio de caso: Programa de Tutorías PACENI de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Blanco, S.** (2006). El uso de las bitácoras como herramienta de optimización del aprendizaje. Revista del grupo de investigación *Didáctica y Multimedia* (D.I.M). Universidad Autónoma de Barcelona, N° 4. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/56109> [Consulta 4 dic. 2016]
- Blumer, H.** (1937). Symbolic interaction. En Schmidt (Ed.) *Man and society*. Nueva York: Prentice Hall.
- Casado-Muñoz, R.; Lezcano-Barbero, F. y Colomer-Feliu, J.** (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare* [en línea], 19(2), 155-179. <<http://www.una.ac.cr/educare>>.
- Charlot, B.** (2008 a) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Bs. As. Libros del Zorzal.
- Coll, C.** (1994). El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. En Actas del *Seminario internacional sobre Tecnología Educativa en el contexto latinoamericano*, Ciudad de México.
- Coringrato, A., Galluzzi, M., Ernalz, K.** (2016). Taller de animación a la lectura: una experiencia de formación en las Prácticas Socio- comunitarias. *En Actas de la V Jorna-*

da de Extensión del Mercosur. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

- Duran Gisbert, D., Flores Coll, M.** (2014). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea], 13(1), 5-7. <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num1/art1.pdf>>.
- Lobato Fraile, C. e Ilvento, M. C.** (2013). La Orientación y Tutoría universitaria: Una aproximación actual. *REDU: Revista de Docencia Universitaria* [en línea], 11(2), 17-25. <<http://www.red-u.net>>.
- Lobato, C., Arbizu, F., Castillo, L.** (2004). *Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: un estudio de caso*. Revista Educación XXI, N° 7.
- Mead, G. H.** (1934). *Mind, Self and Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pérez Lindo, A.** (2010). "Gestión del conocimiento y universidad". Material de cátedra del *Seminario de Especialización en docencia universitaria*. UNMdP.
- Schön, D.** (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Tapia, M. N.** (2002). *El aprendizaje-servicio en América Latina*. CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. *Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Cultura.

Voluntariado universitario: experiencia de una praxis contra hegemónica

VALERIA CARRARA SOMARE

cmariavaleria3@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Río Cuarto- UNRC

Consideraciones preliminares

En este trabajo se describirán aspectos centrales de un Proyecto de Voluntariado Universitario presentado a la Secretaría de Políticas Universitaria (SPU) que tiene sus inicios en el año 2008 y que continúa consolidándose desde entonces.

El propósito de estos proyectos de voluntariado para los estudiantes universitarios se centra en consolidar desde la formación de los mismos un pensamiento en términos contra hegemónicos, desde una perspectiva emancipadora.

Partiendo de esta concepción, el proyecto que se presenta tiene como propósito fundamental generar junto a niños y jóvenes marginarizados, que concurren a instituciones primarias y secundarias públicas de dos barrios de una ciudad intermedia ¹ un espacio de acompañamiento, de contención cognitiva y socio-afectiva, a través de dos tareas centrales; por un lado apoyo escolar y preparación de materias previas, buscando de esta manera su permanencia en el sistema educativo formal y previniendo futuras deserciones y/o repitencias. Por otro lado, la continuidad de las ludotecas comunitarias, ya en funcionamiento desde hace más tiempo, destinadas a los niños de dichos territorios, las cuales ofrecen espacio, tiempo y medios para el juego, promoviendo el desarrollo de múltiple potencialidades afectivas, creativas, motrices, intelectuales, así como de comunicación de intereses, emociones y transformación de conflictos en oportunidades de aprendizaje. Este espacio lúdico permite el fortalecimiento de lazos afectivos, la confianza en sí mismos y en los demás. Además, se convierte en un vehículo para crear vínculos con las familias pudiendo propiciar nuevos encuentros y la integración barrial.

En un sentido amplio, las ludotecas comunitarias, al funcionar dentro del radio del barrio, pueden favorecer el intercambio social y el desarrollo cultural al permitir que esas poblaciones se incorporen a las mismas resignificándolas a partir de la inclusión de sus tradiciones, intereses, necesidades. En este caso se piensan como

1 Río Cuarto- Córdoba

puntos de anclaje en las comunidades más desprotegidas, en tanto ofrecen alternativas de sostén y red, al mismo tiempo que propician nuevos encuentros entre los miembros del barrio.

Atendiendo a estos propósitos, se ha pretendido construir un espacio en el cual sean fortalecidos procesos de subjetivación en niños y jóvenes de estos barrios.

La elaboración, implementación y desarrollo del proyecto en el territorio está a cargo de estudiantes voluntarios de diferentes carreras de la Universidad Nacional de Río Cuarto, algunos pertenecientes al Equipo de Pastoral Universitaria (EPU) y un grupo de docentes, cuya función es realizar supervisiones periódicas del trabajo, así como talleres de formación en la temática específica de ludotecas y a nivel más general de educación popular.

Cabe destacar que el proyecto ha sido presentado para su aprobación académica, de modo que la experiencia tenga reconocimiento curricular como Práctica Socio-comunitaria (Resolución Consejo Superior N° 322/09 y 634/2011 del C. D. Facultad de Ciencias Humanas).

Para los estudiantes es esencial en su formación la vinculación con sectores sociales históricamente marginados, en un trabajo concreto junto a ellos, acompañados por docentes que posibiliten la teorización y circulación permanente de interrogantes acerca de la propia práctica. En este sentido la formación de estudiantes que se insertan en los territorios busca transformaciones desde el plano educativo, entendiendo a la educación como un acto político, así como la adquisición de herramientas teórico- prácticas que posibiliten una construcción política de base territorial que ponga a la comunidad como protagonista.

Características generales de los barrios donde se desarrolla el proyecto

Los barrios donde se asientan las ludotecas², están conformados por familias con altos niveles de pobreza e insatisfacción de necesidades básicas. En general se caracterizan por contener una cantidad importante de niños cuyos padres o tutores, por diferentes razones, se ausentan del hogar gran parte del día, quedando a cargo de sus hermanos mayores. También se evidencian situaciones de jóvenes y niños que trabajan y se encuentran en situación de calle. Estas condiciones tienen impor-

2 Barrio Obrero y barrio Jardín. Río Cuarto. Córdoba

tantes repercusiones en sus vidas, ubicándolos en situación de vulnerabilidad afectándolos en su dimensión singular y social.

Una de las problemáticas que presentan es un bajo rendimiento escolar, deserción y repitencia. Se busca entonces, a partir del trabajo otorgar herramientas sólidas que posibiliten construir y potenciar capitales, aún en situaciones desfavorables, propias de sus entornos.

De esta manera, el proyecto tiene como objetivo general consolidar el espacio destinado a niños y jóvenes que posibilite, desde un paradigma de derechos, el desarrollo integral, promoviendo experiencias alternativas de protagonismo y creatividad y atendiendo a necesidades pedagógicas. Para ello es necesario respetar y rescatar el patrimonio cultural de los niños y los saberes de sus familias que participan de la experiencia.

Por otra parte, generar espacios de participación socio-comunitaria, donde los estudiantes voluntarios tengan la posibilidad de realizar su formación académica acompañando en contextos desfavorables.

En este escenario la participación de los estudiantes en la realización de actividades y tareas específicas es esencial en:

- Planificación y organización del encuadre de trabajo del espacio con los niños, jóvenes y referentes comunitarios del barrio.
- Participación en tareas de formación ligadas fundamentalmente a la educación popular.
- Realización de planificación, implementación y análisis de las actividades.
- Coordinación de los espacios semanales de juego.
- Organización del apoyo escolar a los estudiantes.
- Relevamiento de las demandas comunitarias vinculadas a los objetivos del proyecto y otras.
- Generar acciones de vinculación entre voluntarios y comunidades barriales.

Las metas

En el transcurso de la ejecución del proyecto en un trabajo conjunto entre estudiantes y docentes, así como los diferentes actores que participan del espacio se proponen como metas a cumplir:

- Tener un encuentro semanal del Taller de Juego cooperativo que promueva la creación de relatos, juegos, dibujos, construcciones de niños y adolescentes.

-Conformar un equipo de trabajo, formado por docentes y voluntarios. Que éste equipo tenga el desafío de seguir incluyendo voluntarios durante todo el año, con deseos de participar de éste proyecto.

-Realizar al menos dos encuentros con las familias para mostrar las producciones de los niños y jóvenes compartiendo una experiencia que los reúna y fortalezca en sus vínculos.

-Llevar adelante visitas por las casas del barrio con los miembros del equipo conformado para convocar a los vecinos, anunciar la existencia de las actividades y conocer la realidad del barrio.

-Efectuar cuatro encuentros al año para coordinar acciones y esfuerzos voluntarios, docentes y organizaciones barriales ya mencionadas.

-Evaluar el curso de las actividades y plantear posibles propuestas frente a nuevos desafíos, junto a referentes barriales, familias del barrio, voluntarios universitarios y docentes.

-Brindar al menos dos instancias de taller para ofrecer herramientas de educación popular al grupo de voluntarios universitarios.

-Realizar actividades semanales con los voluntarios durante el desarrollo del proyecto, para organizar y revisar constantemente la tarea y el proceso en general.

-Generar propuestas en que los destinatarios se vinculen con el barrio apostando por la integración y lograr mayor alcance y visibilidad del proyecto.

-Evaluar el curso de las actividades y plantear posibles nuevas propuestas junto a referentes, familias del barrio, estudiantes y docentes de la universidad.

El diagnóstico inicial en el espacio territorial fue realizado principalmente a través de entrevistas a referentes de la comunidad: persona a cargo de la llave del centro comunitario, responsables del merendero del centro comunitario, personas que trabajan en la parroquia; también se obtuvieron datos de la encuesta permanente de hogares (INDEC) y del sitio web de la Municipalidad de Río Cuarto.

Pero en estos cuatro años de trabajo directo con gran parte de las personas de la comunidad, principalmente los más cercanos geográficamente al Centro Comunitario Irma Figueroa, permitió tener instancias de mayor indagación y un diagnóstico de la realidad del barrio junto con los voluntarios, a través de visitas domiciliarias y entrevistas que ayudaron a cumplir con el objetivo de afianzar cada vez más los vínculos con la comunidad destinataria y fortalecer el compromiso social de los jóvenes universitarios con la tarea. Esto permitió entre otras cosas: descubrir la falta de propuestas que animen y convoquen a la participación de actividades comunitarias en éste barrio, de articulación entre los diferentes entes, instituciones y

organizaciones que ofrecen propuestas y canalizan necesidades e inquietudes de la comunidad.

Uno de los barrios situado en Banda Norte, que comprende un gran sector dentro de la ciudad que alberga vecinales, iglesias, organizaciones sociales y comunitarias, centro de salud, centro comunitario, destacamento policial, registro civil, siete escuelas primarias y cuatro secundarias, jardines maternos y de infantes; todas estas instituciones y organizaciones con fines diversos (asistenciales, de promoción social, educativas, recreativas, artísticas, etc.) responden a una multiplicidad de necesidades, pero en general trabajan de manera aislada. Es la intención potenciar la red de contención de los mismos mediante la participación de estudiantes y docentes universitarios de carreras afines. Es por eso que la finalidad de sostener el curso de este proyecto tiene que ver con continuar la indagación y diagnóstico cada vez más profundo para llegar a más personas, logrando una articulación a largo plazo con el barrio lo cual posibilitará descubrir nuevas demandas y necesidades más allá de las que se abordan en este proyecto.

Marco conceptual

Martínez Bonafé (2004), circunscribiéndose a la formación docente específicamente, plantea que toda propuesta implica un posicionamiento ideológico sustentado en una concepción de sujeto, de conocimiento, en una teoría del poder y en una postura ética y política. Es interesante ampliar esta idea para que nos posibilite pensar que cualquier tipo de formación académica conlleva en su esencia una postura política.

En ese sentido, parafraseando a Freire (2009), en una práctica educativa se ponen en juego los sujetos que la constituyen, el espacio en que se desarrolla, la experiencia de conocer y generar conocimiento y esto muestra una opción política en su esencia. De esta manera, la educación popular es una herramienta poderosa que posibilita interpelar las posiciones de quienes enseñan y quienes aprenden, replanteando la unidireccionalidad y posesión del conocimiento, es decir de aquel que enseña hacia aquel que aprende. Esta manera de entender que es educar, lleva a la reproducción de las desigualdades sociales, así como al ejercicio del poder justificado en el saber legitimándolas.

Por lo tanto, formar desde una propuesta de educación popular, implica una praxis asociada a la posibilidad de potenciar a los grupos para reflexionar, cuestionar, comprender los mecanismos de dominación, organizarse colectivamente para

transformar situaciones de opresión de los sujetos, en empoderamiento de los mismos. Formar a un sujeto que se posiciona desde una conciencia de inacabamiento, de una búsqueda permanente, crítico, situado que busca la transformación de situaciones cotidianas. “Ser ese sujeto situado es asumirse como sujeto del hacer, sujeto del conocer, como sujeto del transformar (...) Sujeto que interpreta ese universo contextual y que opera sobre él” (Quiroga, 1986: 20).

A través de procesos de educación popular los sujetos pueden posicionarse en una realidad en la cual la construcción conjunta de alternativas en el territorio posibilite la autogestión de la comunidad a la que pertenecen. Para ello los voluntarios que trabajan en los diferentes territorios acompañando a sus habitantes pueden contribuir con herramientas para que luego los miembros de las comunidades continúen sosteniéndose en el tiempo más allá de la intervención de ellos. Esto implica un posicionamiento político que entiende que se puede construir poder popular en base al análisis y la reflexión de las realidades propias de cada comunidad. Aquí la universidad posee un rol central en el acompañamiento y construcción conjunta de ese poder con los habitantes en los diferentes territorios.

Estos habitantes son parte de la construcción de una universidad pensada desde una perspectiva contra hegemónica, ciudadanos que individualmente y colectivamente organizados, así como instituciones y organizaciones barriales pueden aportar en una articulación cooperativa constituyéndose en protagonistas de la universidad. De Souza Santos plantea:

“Es un protagonista que tiene que ser conquistado por la vía de la respuesta al asunto de la legitimidad, o sea, a través del acceso no clasista, no racista, no sexista y no etnocéntrico a la universidad, y por todo un conjunto de iniciativas que consoliden la responsabilidad social de la universidad en la línea del conocimiento pluriuniversitario solidario” (de Sousa Santos, 2007: 55).

Se trata de una forma de resistencia a la hegemonía; modos de formación, investigación, extensión cuyo objetivo sea la contribución de la universidad en la definición y el aporte de soluciones a los diferentes problemas en este caso de los territorios a donde llega. Los proyectos de extensión y/o de voluntariado, como en el caso del descrito en el presente trabajo, deben aportar directamente a la resolución de problemáticas tales como la exclusión y la discriminación social, otorgándole voz a quienes históricamente por no pertenecer a las elites han sido invisibilizados. De esta manera los proyectos con estas características, posibilitan una ecología de saberes (de Sousa Santos, 2007), es decir la confluencia de conocimiento cientí-

fico y otros de tipo práctico, compartidos por estudiantes, docentes, investigadores y ciudadanos generándose así comunidades epistémicas más amplias que transforman a la universidad como espacio público, en un lugar donde ciudadanos, grupos sociales pueden participar sin ser necesariamente estudiantes.

Esta ampliación de la participación muestra la potencia que posee la universidad en conjunción con los movimientos sociales, respecto de estos García Linera (2008), en Rodríguez y Bartolomé (2012), los entiende “como estructuras de acción colectiva capaces de producir metas autónomas de movilización, asociación y representación simbólicas de tipo económico, cultural y político”.

Estas estructuras, en el escenario social configurado en el territorio del barrio, pueden consolidarse en la medida en que los actores se inserten en el mismo construyendo redes y lazos sociales, cuestión complicada por estos tiempos ya que predomina la fragmentación y la búsqueda de soluciones individuales a problemas que deberían ser resueltos colectivamente. Por ello el sujeto cree que si no logra potenciar sus posibilidades y rendir eficientemente es por sus propias dificultades y no porque hay un sistema capitalista descarnado que no posibilita la inclusión de los que menos tienen dejándolos en la periferia, librados a sus propios capitales. En este sentido la perspectiva neoliberal caló hondo con sus principios individualistas en los sectores excluidos.

El dispositivo ludoteca

En oposición a esto, el trabajo en los barrios, a partir de diversos dispositivos, en este caso la ludoteca, pretende constituirse en una praxis contra hegemónica con un sentido de lucha política (Roffinelli, Lizuaín y Ciolli, 2011). Es una praxis que pretende generar espacios democráticos, en el cual tanto los involucrados directamente en él como son los niños y jóvenes, así como los adultos que acompañen el proceso de los mismos, puedan lograr posibilidades emancipatorias por medio de la construcción de herramientas colectivas en los espacios comunitarios, que fortalezcan lazos sociales reconstruyendo una trama fragmentada.

Esta praxis no puede pensarse sin tener presente las características de los lazos sociales y concretamente los vínculos entre los niños y los intergeneracionales sin remitirnos a lo epocal, es decir, a las coordenadas socio-históricas actuales, a sus características y configuraciones.

Frente a esa realidad, se piensa que el establecimiento de lazos sociales, el placer que puede surgir de nuevos entramados con otros, el sentido de pertenencia a

un grupo, la estabilidad en los vínculos que funcionen como referentes de la identidad, pueden parafraseando a Kaes , contribuir al sostén intersubjetivo y social del psiquismo.

Desde una perspectiva psico social se proyecta la construcción de ludotecas comunitarias como una posibilidad de generar redes de pertenencia. Ante situaciones sociales y familiares adversas descritas con anterioridad, el grupo social puede operar como continente protector de niños y jóvenes, de esta forma las acciones colectivas pueden tener un efecto ligador, permitiendo identificaciones grupales fundamentales (B. Janin, 2011).

Es desde aquí que creemos que las posibilidades futuras del proyecto tiene que ver con el anclaje territorial y el avance en la construcción conjunta con referentes barriales, personas e instituciones que ayuden a consolidar el trabajo, en un proceso crítico, reflexivo acerca de la propia práctica. “Ello implica la construcción de un espacio simétrico de encuentro reflexivo entre sujetos autónomos portadores de experiencias diversas” (Roffinelli, Lizuaín y Ciolli, 2011: 4).

Se planteó con anterioridad, que el proyecto de voluntariado universitario descrito, apuntaba entre sus propósitos, a lograr que las personas del barrio en los cuales se encuentran las ludotecas, puedan lograr autogestionar este y otros espacios.

El concepto de autogestión según Lowy (2007) “se orienta con un sentido político y pretende intervenir en el interior de las estructuras económicas y sociales, hacia la reconstrucción (y generalización) de relaciones solidarias, equitativas y sin explotación sobre la base de la democracia directa” (Roffinelli, Lizuaín y Ciolli, 2011: 20).

Es un concepto que implica un posicionamiento ideológico en donde se apunta a la apropiación colectiva y no individual, propia del capitalismo, del producto del trabajo, no sólo en términos económicos sino también simbólicos. La configuración vincular que se da en este tipo de emprendimiento apunta a una circulación más equitativa de las relaciones y posibilidades de quienes participan en él. La participación democrática es una de las características de estos emprendimientos, en los cuales las propuestas, discusiones y toma de decisiones no se da de manera verticalista, por ejemplo en nuestro caso, desde quienes venimos de un espacio académico, sino horizontal, construyéndose con quienes conocen y viven en el barrio de manera simétrica.

Se puede establecer, salvando las distancias, cierto paralelismo entre el trabajo que como equipo se realiza por un lado y el que a posteriori los alumnos voluntarios realizan con la gente en el barrio; el elemento en común es la circulación de la

palabra, la democratización del conocimiento, donde todos, absolutamente todos, tienen algo para decir y aportar, recuperando diferentes tipos de saberes.

Se cree y se ha comprobado por la experiencia previa que el trabajo en los barrios donde están nuestras ludotecas, necesita aún fortalecerse más. Se sabe también que esto llegará en la medida en que se logre un intercambio fluido con organizaciones territoriales que se asientan en los mismos, así como con instituciones como las escuelas próximas a las cuales concurren varios niños y jóvenes de nuestro espacio. Es sumamente importante el aporte que el Estado realiza para sustentar este tipo de proyectos. Se es consciente también de las dificultades que implica aunar esfuerzos en poblaciones que están “desgastadas” por la afluencia de ofertas de acompañamiento, ayuda, apoyo muchas veces a cambio de favores políticos. Recuperar la voz de aquellos que han quedado invisibilizados por este capitalismo salvaje se constituye en un verdadero desafío. De igual modo como docentes sostener a nuestros jóvenes para que continúen generando alternativas que permitan la construcción conjunta con otros sobreponiéndose a las frustraciones cotidianas, generando preguntas que motoricen su aprendizaje y revaloricen las potencialidades propias y del otro.

Para finalizar hago propias las palabras de un participante en un taller con organizaciones sociales:

“(...) A veces no somos capaces de reconocernos entre nosotros mismos y ver las posibilidades que tenemos como pueblo, como comunidad.

Si mucha gente se da cuenta que hay uno solo que está viviendo por sobre todos nosotros cambia la historieta digamos ¿no? ...Si nosotros nos damos cuenta de nuestro poder colectivo, que tenemos más poder que unos pocos...” (Roffinelli, Lizuáin y Ciolli, 2011: 50).

A modo de síntesis, no se puede dejar de lado la obligación sustancial que como educadores en una institución pública se tiene; pensar al acto educativo desde y con una responsabilidad ética y social para mejorar a la sociedad. La educación así se convierte en una “herramienta para la liberación, la emancipación social y la construcción de una nueva hegemonía” (Shabel, P, Silber, V. y Wanschelbaum, C., 2012: 181).

Parafraseando a Freire (2009), se piensa en una práctica educativa que aúne valores, proyectos y utopías con la convicción del deber social de la transformación.

De esta forma buscamos que tanto nuestros alumnos voluntarios universitarios, así como los niños y jóvenes con los cuales trabajan y comparten sean protagonistas de un proceso social transformador, crítico, emancipatorio y contrahegemónico,

que construya conocimientos y praxis que provoquen nuevos interrogantes, visiones y posibilidades.

Bibliografía

- de Sousa Santos, B.** (2007): La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad, La Paz, Bolivia, CIDES- UMSA, ASDI y Plural editores.
- Janin, B.** (2011-2012): *El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires, Noveduc.
- Quiroga, A.** (1986): Identidad y realidad social en Revista de Psicología Social, Buenos Aires, Ediciones cinco.
- Freire, P.** (2009): El grito manso. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Martinez Bonafé, J.** (2004): La formación del profesorado y el discurso de las competencias. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Rofinelli, G, Lizuáin, S., y Ciolli, V.** (2011): “Economía Popular y autogestión (investigación participativa)”, en *“Hegemonía y proceso de acumulación capitalista en Latinoamérica hoy (2001-2007). El caso argentino”*. Buenos Aires, FISYP
- Rodríguez, C, y Bartolomé, M.** (2012): “Movimientos sociales transnacionales”, en *Revista Periferias* n°20, segundo semestre.
- Shabel, P, Silber, V. y Wanschelbaum, C.** (2012): “Formar para transformar. Experiencias de formación en la fundación de investigaciones sociales y políticas”, en *Revista Periferias* n20, segundo semestre del 2012.

Redes Cooperativas en el marco de las Prácticas de Investigación de la FCEyS-UNMdP

DAIANA ANDREA BARRAGÁN

AYELÉN GARCÍA COSTOYA

MELISA CLAUDIA OLIVERA

NICOLÁS SÁNCHEZ

daianabarragan1994@gmail.com / agc91@outlook.com / melisaolivera41@gmail.com /

nicolassanchez238@gmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata. UNMdP

Introducción

A partir del proyecto de Extensión “Redes Cooperativas: Hacia un modelo de gestión colaborativa” de la UNMdP (2016) que busca crear y fortalecer lazos para la generación de una plataforma tecnológica que permita sustentar una red entre más de 300 cooperativas de trabajo que se encuentran en el partido de General Pueyrredón, se contactó a estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de esta Universidad que desearan cumplimentar sus Prácticas de Investigación, las cuales son un requisito curricular para completar las distintas carreras que existen en la misma. La convocatoria se realizó mediante un formulario on-line en la página web de la Universidad para los interesados, y luego se organizó una reunión en donde se informó en qué consistiría el trabajo a realizar. En total fueron seis los estudiantes interesados en realizar el trabajo de campo y el procesamiento de la información.

El presente trabajo expondrá los resultados obtenidos por dichos estudiantes, que se dividieron en dos grupos para el análisis y desarrollo de la información. Con esta investigación se pretende dar apoyo a proyectos como "Redes Cooperativas" y otros trabajos que puedan realizarse que requieran de una base de datos cierta y confiable respecto de las cooperativas existentes en el Partido de General Pueyrredón hasta la fecha de noviembre 2016.

A su vez en este trabajo se describirán detalladamente cuáles fueron las tareas realizadas para llegar a las conclusiones obtenidas, además de explicar si los resultados fueron o no los esperados por los investigadores. Es también intención de

éste, detallar distintas situaciones y experiencias vividas por los encargados del relevamiento para esclarecer los motivos de las conclusiones alcanzadas.

Objetivos

Objetivo General:

Generar un listado de las cooperativas de trabajo del partido de General Pueyrredón que se encuentren “activas” en el año 2016, con el fin de crear mecanismos de articulación a través del uso de las tecnologías de la información en pos de fomentar la integración cooperativa y atender las diferentes problemáticas que se plantean.

Objetivos específicos:

Identificar las cooperativas de trabajo en General Pueyrredón a relevar.

Realizar encuestas registrando toda información relevante de las visitas a las organizaciones.

Registrar el cuestionario en un aplicativo informático denominado *Google Forms*.

Favorecer la toma de conciencia por parte de los distintos participantes sobre la importancia de la articulación y cooperación para lograr la sustentabilidad en el tiempo de cada organización a través del proyecto “Redes de Cooperativas”.

Metodología

La presente investigación se trata de un *estudio exploratorio*, ya que se busca identificar las cooperativas de trabajo activas en el Partido de General Pueyrredón para luego, en etapas posteriores del Proyecto de Extensión, desarrollar nuevos instrumentos de investigación.

El diseño es de carácter *no experimental*, debido a que no se pretende medir la relación causa-efecto entre las variables estudiadas sino determinar:

- a) Cuántas y cuáles son las Cooperativas de Trabajo Activas en el Partido de General Pueyrredón.

b) Cuántas y cuáles son las Cooperativas de Trabajo interesadas en participar del Proyecto de Extensión “Redes Cooperativas: hacia un modelo de gestión colaborativa”.

Asimismo, esta investigación posee características de *investigación-acción*, dada su relación con dicho Proyecto de Extensión y la participación de los autores en los Encuentros de Cooperativas realizados posteriormente con las cooperativas cuyo contacto surgió del relevamiento aquí presentado, que supuso un trabajo en comunidad buscando la formación de redes cooperativas.

Los pasos seguidos fueron los siguientes:

1. Planificar el relevamiento

A partir de la base de datos provista por el equipo del Proyecto de Extensión, se filtraron las cooperativas sin datos de contacto (teléfono y/o correo electrónico), se armó un mapa interactivo con cada una de las direcciones que poseían, y luego se designaron los voluntarios que asistirían a cada una de las zonas establecidas para realizar la encuesta confeccionada previamente como parte de dicho proyecto de extensión;

2. Ejecutar el relevamiento

En primera instancia, se realizó una búsqueda en Internet para conseguir toda la información posible en redes sociales, AFIP y buscadores en general. Se contactó vía Internet a las cooperativas cuyos datos figuraban en la red. Para el resto de los casos, los estudiantes se dirigieron a la dirección indicada en la base de datos para realizar la encuesta y verificar si la cooperativa se encontraba activa.

Se estableció como premisa para esta etapa que, en el caso de que la cooperativa no estuviese funcionando o no se encontrase ningún referente de la misma, se debería regresar posteriormente para confirmar dichas situaciones.

Cada encuesta realizada se completó en un formulario creado por el equipo de proyecto en *Google Forms*.

El formulario de carga de datos se puede observar en el siguiente enlace: <https://goo.gl/yoSqRz>

3. Organizar y presentar la información relevada

A partir de los datos ingresados en el formulario vía Internet, donde además se indicaron comentarios pertinentes a cada situación, se confeccionaron gráficos para la exposición de la información relevada para su presentación.

Las actividades se realizaron en equipo, dividiendo el trabajo entre todos los participantes y efectuando periódicamente reuniones en forma presencial, además de intercambiar información vía correo electrónico y utilizando la plataforma *Google Docs*.

Desarrollo

Prácticas de Investigación

Los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas realizaron la tarea en cumplimiento de las Prácticas de Investigación (PI), requisito curricular, acreditando el total de 30 horas de trabajo de investigación. La formación del investigador en Ciencias, es un largo camino que comienza desde temprano en la formación de grado en la FCEyS-UNMdP.

La Facultad ofrece anualmente a sus estudiantes activos la posibilidad de realizar actividades teórico-prácticas, en el marco de un Proyecto de Investigación acreditado. Dichas tareas pueden ser muy variadas, como participar de las salidas de campo, de la realización de muestreos, del análisis estadístico de los datos o de la discusión de los resultados obtenidos.

Las prácticas se realizaron en el marco del Proyecto de Extensión “Redes Cooperativas: hacia un modelo de gestión colaborativa”, en la etapa del revelamiento y recolección de datos sobre las Cooperativas de Trabajo de Mar del Plata.

Cooperativas de Trabajo

Según la Alianza Cooperativa Internacional, en su Declaración sobre Identidad y Principios Cooperativos, adoptados en Manchester en 1.995, se define:

"Una Cooperativa es una asociación autónoma de personas que se han unido voluntariamente para hacer frente a sus necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales comunes por medio de una empresa de propiedad conjunta y democráticamente controladas".

La ley 20377 en su artículo 2 las define ampliamente como:

"Las cooperativas son entidades fundadas en el esfuerzo propio y la ayuda mutua para organizar y prestar servicios, que reúnen los siguientes caracteres:

- 1º. Tienen capital variable y duración ilimitada.
- 2º. No ponen límite estatutario al número de asociados ni al capital.
- 3º. Conceden un solo voto a cada asociado, cualquiera sea el número de sus cuotas sociales y no otorgan ventaja ni privilegio alguno a los iniciadores, fundadores y consejeros, ni preferencia a parte alguna del capital.
- 4º. Reconocen un interés limitado a las cuotas sociales, si el estatuto autoriza aplicar excedentes a alguna retribución al capital.
- 5º. Cuentan con un número mínimo de diez asociados, salvo las excepciones que expresamente admitiera la autoridad de aplicación y lo previsto para las cooperativas de grado superior.
- 6º. Distribuyen los excedentes en proporción al uso de los servicios sociales, de conformidad con las disposiciones de esta ley, sin perjuicio de lo establecido por el artículo 42 para las cooperativas o secciones de crédito.
- 7º. No tienen como fin principal ni accesorio la propaganda de ideas políticas, religiosas, de nacionalidad, región o raza, ni imponen condiciones de admisión vinculadas con ellas.
- 8º. Fomentan la educación cooperativa.
- 9º. Prevén la integración cooperativa.
10. Prestan servicios a sus asociados y a no asociados en las condiciones que para este último caso establezca la autoridad de aplicación y con sujeción a lo dispuesto en el último párrafo del artículo 42.
11. Limitan la responsabilidad de los asociados al monto de las cuotas sociales suscriptas.
12. Establecen la irrepartibilidad de las reservas sociales y el destino desinteresado del sobrante patrimonial en casos de liquidación."

En particular los estudiantes trabajaron tomando como caso al cooperativismo como práctica económica, que se inspira en principios y valores tales como la autonomía, la democracia participativa, la igualdad, la equidad y la solidaridad (Giudice, 2005), entre otros, que abonan a esta forma distinta de propender al desarrollo.

Debido a que la cantidad de cooperativas que existen en nuestro país aumentan exponencialmente: Según el Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES), con administración propia (organismo descentralizado del Ministerio de Desarrollo Social), existen casi 31.000 cooperativas en todo el país, mientras que en el año 2008 había registradas 12.700 y 1.500 en la década del '90; creemos que es

fundamental para las economías regionales hacer hincapié en estas organizaciones, que necesitan de un apoyo como el que le puede brindar la Universidad para poder desarrollarse a la escala de las empresas privadas.

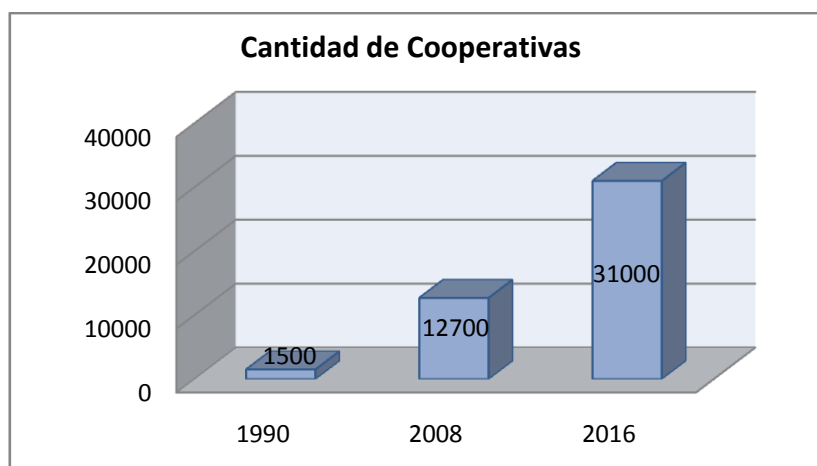


Gráfico 1: Cantidad de Cooperativas de Trabajo en el Partido de General Pueyrredón en los años 1990, 2008 y 2016

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INAES

Si bien la Ley de Cooperativas no hace una clasificación de los tipos que existen, las podemos clasificar de acuerdo al objeto social por el cual fueron creadas y así encontramos:

- Cooperativas de Trabajo.
- Cooperativas Agropecuarias.
- Cooperativas de Provisión de Servicios Públicos.
- Cooperativas de Provisión.
- Cooperativas de Vivienda.
- Cooperativas de Consumo.
- Cooperativas de Crédito.
- Bancos Cooperativos.

De las cooperativas actuales, casi el 80% son cooperativas de trabajo; por ejemplo, en Mar del Plata coexisten 330 entidades con este perfil. El proyecto prioriza comenzar el relevamiento con estas entidades, sin que eso impida en una etapa posterior ampliarse a todo tipo de organizaciones sociales.



Gráfico 2: Cantidad de Cooperativas de Trabajo en el Partido de General Pueyrredón según año de inicio de actividades

Fuente: D'Incá, M. L., Fratuzzo J. P., Garcia N., Giudise A., Ghirelli I., Rech L., Teyseyre D & Vial Y. (2016) "Los desafíos de la Economía Social y Solidaria frente a los nuevos escenarios políticos en Latinoamérica"

El 60% de dichas cooperativas fueron creadas entre 2006 y 2013 y desde 2012 en adelante hay un aumento, pero en 2013 casi la totalidad corresponde a cooperativas sociales que habían iniciado su actividad previamente.

Proyecto de Extensión "Redes Cooperativas: hacia un modelo de gestión colaborativa"

A diferencia de proyectos previos, que buscaban trabajar sobre las necesidades puntuales de un pequeño grupo de cooperativas u otras organizaciones de la Economía Social y Solidaria, consideramos que es necesario ampliar el alcance haciendo foco en la necesidad de crear y fortalecer lazos con otras cooperativas para ampliar su red de contactos y generar acciones mancomunadas que permitan incrementar el nivel de actividad, desarrollo y capacidades de cada cooperativa, buscando incluir todas las cooperativas de trabajo activas en el partido de General Pueyrredón.

Así, este proyecto está destinado a fortalecer las cadenas de valor cooperativas entre las entidades participantes y en su vinculación con el espacio territorial donde se desarrollan, con los centros de extensión. Asimismo, se atenderán a las relaciones sociales e interpersonales entre los integrantes de las Cooperativas que lo avalan.

Uno de los aspectos esenciales en el desarrollo del proyecto es la integración de múltiples disciplinas, necesaria para la puesta en marcha de la metodología de extensión y las estrategias propuestas, donde la temática se aborde desde distintos

campos de conocimiento a fin de explicar las características del asociativismo y la economía solidaria en las organizaciones participantes mediante la interacción conjunta de diversos saberes.

Esta articulación entre las diferentes áreas de conocimiento es de suma relevancia para la obtención de un diagnóstico integrado, una formulación colectiva de las acciones a poner en marcha y el diseño e implementación de las acciones compartidas y las herramientas informáticas que serán base de la red cooperativa que se pretende construir. La multidisciplinariedad en el campo de trabajo da lugar a un encuentro entre sujetos sociales y, por tanto, a la alteración de cada uno de ellos mediante una interacción constante. La mirada desde distintos campos de conocimiento se torna indispensable en pos de lograr un análisis integrado acerca de la realidad de las entidades participantes, así como también la posibilidad de conocer las debilidades y fortalezas a las que se enfrentan dichas organizaciones. De esta forma y apostando a un diálogo continuo entre el equipo de trabajo y los asociados, se apuesta a obtener un diagnóstico participativo que dé lugar a espacios de formación colectiva y fomenten la sustentabilidad y la autogestión de las cooperativas intervinientes.

Durante el proceso de extensión, se visualizarán las diferentes técnicas de intervención y de investigación de los quehaceres propios de las disciplinas abordadas.

Se pretende, a partir de la información recabada, diseñar e implementar redes que abarquen a las cooperativas de trabajo que elijan participar, pudiendo tener una visión más precisa de las necesidades de interacción con otras organizaciones y las potencialidades de desarrollo a futuro formulando estrategias para cada una de las problemáticas que presenten.

Se plantea el impacto sobre el medio en los términos del aumento de la sustentabilidad de las cooperativas como parte de un proceso de mejora en la autogestión de las mismas.

A partir de la generación de redes de cooperación, el impacto de podrá observar a través de tres vías:

- un aumento en el nivel de actividad de las mismas, a partir de un incremento en la demanda de los productos que estas producen;
- una disminución de los costos de producción u operación, por ejemplo, a través de la realización de compras comunitarias; y
- un refuerzo de los valores de la Economía Social y Solidaria, impactando positivamente en la calidad de vida de los socios, motivándolos a continuar impulsando nuevos proyectos e incluir a nuevos participantes.

Trabajo de Campo

A continuación, se presentan las acciones y resultados de las etapas de relevamiento incluidas en estas Prácticas de Investigación:

1. Planificación del relevamiento

Mediante la información basada en un listado publicado en el mes de Julio de 2016 por el Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES), hay 335 cooperativas de trabajo activas en la Municipalidad de General Pueyrredón. Se puede observar que cinco cooperativas se encontraban repetidas con distintos números de matrícula, por lo que se trabajó sobre una base de 330 cooperativas de trabajo activas.

Se seleccionó para realizar una primera visita presencial a aquellas cooperativas de las que no se contaba con datos de contacto tales como correo electrónico o teléfono. Las mismas fueron distribuidas entre un grupo de estudiantes de distintas carreras de ciencias económicas. Dicha distribución se observa en la **Imagen 1**, correspondiendo cada color a un estudiante o grupo de estudiantes diferente.



Imagen 1: Cooperativas de Trabajo en el Partido de General Pueyrredón sin datos de contacto
 Fuente: *Elaboración propia en Google Maps a partir de datos del INAES*

Antes de la primera visita cada voluntario realizó un trabajo de investigación, a partir de la razón social y domicilio que se poseía de las cooperativas, para conseguir toda la información posible vía internet, a través páginas web, redes sociales, páginas amarillas o noticias. Con el fin de poder generar un contacto previo y acordar horario adecuados de visitas.

2. Ejecución del relevamiento

Durante los meses de agosto, septiembre y octubre de 2016 se efectuó el acercamiento dirigiéndose a las direcciones determinadas a realizar una encuesta y verificar si la cooperativa realmente se encontraba allí, como indicaba la información del INAES. En el caso de que ya no estuviese funcionando o no se encuentre ningún referente de la entidad, se debía programar una nueva visita y regresar para confirmar dichas situaciones.

Entre las preguntas más relevantes del formulario se encuentran: fecha en la que se realizó la encuesta– encuestador a cargo – barrio correspondiente de la co-

operativa – datos de la cooperativa (como razón social de la cooperativa, domicilio, número de matrícula provincial y nacional, persona de contacto de la organización y su cargo o puesto, actividad realizada por la cooperativa, cantidad de asociados, año de inicio de actividades) – descripciones opcionales – una pregunta acerca del interés que tenía en participar del proyecto. Dicho formulario se observa en el **Anexo 1**.

Del listado completo de 330 cooperativas de trabajo, se seleccionaron las 138 cooperativas de las que no se contaba con datos de contacto para realizar una primera visita presencial. Durante este proceso, el equipo de proyecto obtuvo información de contacto actualizada de las 40 cooperativas de trabajo creadas a partir del Programa “Argentina Trabaja”, que no se encontraban trabajando desde el último trimestre del año 2015. Por lo tanto, dichas cooperativas fueron excluidas del listado de organizaciones a visitar, restando 98 cooperativas por contactar. Las mismas fueron distribuidas entre un grupo de estudiantes de distintas carreras de ciencias económicas que se encontraban realizando una Práctica de Investigación. Del relevamiento realizado hasta el mes de octubre, se visitaron 62 cooperativas y fueron contactadas por medio de correo electrónico 4 cooperativas, quedando pendiente a la fecha del informe contactar con 32 entidades.

Para dirigirse a cada cooperativa los estudiantes se dividieron por zona geográfica en la medida de las posibilidades según sus propios domicilios y fueron en grupos a las zonas más periféricas de la ciudad por cuenta propia y en ocasiones miembros del proyecto original que poseían vehículo propio los llevaron y los acompañaron.

Al llegar a las direcciones designadas se encontraron con que la mayoría de éstas no eran las correctas debido a que marcaban casas particulares, o en algunas se trataba de descampados, plazas o no existía la numeración buscada. Asimismo, en gran cantidad de las direcciones donde en realidad eran casas particulares y no la sede de una cooperativa, las personas que los recibían tuvieron como primera impresión que se trataba de una inspección y aun cuando se les explicaba el motivo de la visita continuaban creyendo que eran de AFIP, de la municipalidad u otros organismos estatales.

Durante las visitas personales a las organizaciones relegadas se encontraron organizaciones en las cuales su Razón Social no aparece en el listado del INAES. Estas cooperativas se encontraban en domicilios fiscales donde según el listado ya existían otras cooperativas que actualmente no se encuentran activas. Se destaca que las organizaciones "nuevas" indicaron que su año de inicio de actividades está entre el 2008 y 2009. A su vez fue frecuente el encontrarse con varias cooperativas localiza-

das en el mismo espacio que otras Asociaciones Civiles, ONG's o Sociedades de Fomento.

Por otra parte, se encontraron muchas cooperativas que habían cesado su funcionamiento hace varios años atrás y otras lo habían hecho recientemente, ya que no lograban solventarse por sí mismas, no tenían buena estructura o administración de recursos como así tampoco contaban con apoyo estatal o de cualquier otra índole.

En otros establecimientos se destacaba que no tenían conocimiento de que en su dirección actual estaba figurando una cooperativa en el listado del INAES, lo que genera mayor evidencia de que existen datos falsos o desactualizados en el sistema utilizado por esta institución.

En general, los lugares visitados fueron muy variados y también las personas que recibieron al encuestador, debiendo este último ser versátiles y dinámicas a la hora de llevar a cabo el relevamiento. Un buen ejemplo de esto se dio con la experiencia de la cooperativa "Rolo LTDA", que consistía en una casa de familia y al preguntarle a quien respondió al llamado de la puerta por la misma, se emocionó al punto de las lágrimas debido a que era un tema conflictivo familiar por ser una iniciativa de su hijo que, si bien llegó a inscribirla, nunca llegó a concretarse. Asimismo, en las zonas céntricas o aquellas cooperativas que mostraban mayor solvencia, organización, tamaño y estructura, las personas contactadas eran reticentes y alegaban no poder atenderlos. Mientras que en las cooperativas activas de las zonas periféricas que, en gran medida, se dedicaban a la construcción o a la actividad textil los estudiantes se encontraron con muy buena predisposición. Sin embargo, éstas últimas presentaban una característica común: la dificultad de poseer muy poco trabajo, o no tenerlo en absoluto, teniendo algunas que optar por hacer actividades distintas para las que fueron organizadas. Por ejemplo, la cooperativa "Patria Construcciones LTDA", ubicada en Mario Bravo 7631 y dedicada a la construcción, comenzó a trabajar con el reciclado de basura con parte de sus asociados para conseguir para ellos y sus familias algún ingreso.

Además, llamó enormemente su atención la zona portuaria de Mar del Plata, en la cual se encuentra una gran cantidad de cooperativas de las del listado analizado, principalmente dedicadas a actividades relacionadas con la pesca (estiba, fileteado, limpieza y alquiler de cajones de la estiba, congelados, frigoríficos, etc.). En estos casos, pudieron contactarse con asociados que no sabían las respuestas a las preguntas consignadas en el formulario o en reiteradas ocasiones fueron atendidos a través de porteros, de mal modo, donde se les dijo que las autoridades no estarían a

disposición para atenderlos. O bien, les daban un día y horario de visita y al volver a visitarlos no se encontraban o no quisieron contestar las preguntas.

Por último, se observó del contacto con las organizaciones activas su intención de participar del proyecto de “Redes de Cooperativas”, pero algunas manifestaron que han participado de otros proyectos y programas llevados a cabo por la Universidad, pero no se llevaron a la práctica o comenzaron pero la gestión de los mismos fue deficiente logrando así que los mismo no prosperen. Otras, comentaron han estado trabajando con miembros del proyecto de extensión pero que por el momento no tenían tiempo para participar debido a la carga horaria de su actividad.

3. Organización de la información obtenida

— Se utilizó una de las herramientas de Google conocida como *Formularios de Google*, que son receptivos, lo que significa que es fácil y atractivo crear, editar y responder a formularios.

— Este formulario vía internet se creó en base a la Encuesta incluida en el Anexo 1 y se completó con la información obtenida y comentarios pertinentes a cada situación.

— A continuación, se presentan los principales resultados del relevamiento:

- Las direcciones fiscales de las cooperativas no se corresponden con sus direcciones reales
- Se ha detectado que la dirección corresponde a un estudio contable, pero en el mismo no se ha podido obtener información certera acerca de las cooperativas sobre las que se consultó.
- En otros casos, se trata de edificios vacíos o dedicados a otra actividad.
- Aproximadamente en un 33% de los casos se ha podido hacer contacto con las cooperativas en cuestión.

Estado de las cooperativas relevadas

Gráfico 3: Estado de las Cooperativas de Trabajo en el Partido de General Pueyrredón, activas o inactivas a la fecha del relevamiento

Fuente: Elaboración propia

Definimos como cooperativas “Inactivas” todas aquellas que no se encuentran desarrollando actividad al momento del relevamiento, las que se dieron de baja por los asociados, las que cuentan con direcciones fiscales donde existen casas abandonadas, un baldío, casa familiares que atestiguan que no existe una cooperativa en la misma, las que no coincidan con la razón social que figura en el listado del INAES, y todas aquellas que luego de reiteradas visitas al domicilio no se tuvo contacto alguno.

Conclusión

El éxito de este proyecto está basado en la participación de las cooperativas de trabajo activas y con interés de asociarse para la formación de esta red. Sin embargo, el INAES no proporciona información actualizada, ya que en ella se encuentran direcciones inexistentes o erróneas, sumado a que las cooperativas contactadas no ofrecieron un compromiso contundente, corroborándose esto en la escasa asistencia a la reunión realizada el día 30 de noviembre del año 2016 en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales como primer acercamiento con las cooperativas de trabajo relevadas. Podemos inferir que la red está en su fase de planificación y es necesario crear un nexo genuino entre universidad y las mismas cooperativas. Estas últimas se han mostrado, en muchos casos, reticentes frente a la UNMDP por haberse relacionado antes y no haber alcanzado un progreso significativo.

Creemos que es necesario además de crear la red de cooperativas, fortalecer los lazos entre la UNMDP y las cooperativas de trabajo, ya que es muy rica y amplia la gama de profesionales con la que ésta cuenta, y son muy variadas las necesidades presentes en las mismas. Podrían conectarse entre sí para desarrollar proyectos

mutuos, realizar compras en cantidades, compra o venta de materiales producidos, o que empresas puedan comunicarse con estas organizaciones para generar y promover proyectos, y de esa forma contribuir para reactivar la economía de la ciudad.

Consideramos por nuestra experiencia en el trabajo de campo, que los puntos más importantes a trabajar en futuros proyectos son:

—La falta de trabajo, principal preocupación planteada por los miembros de las cooperativas a los encuestadores, ideando alguna forma de crear demanda laboral planificando conexión de servicios sostenido en el tiempo para que las organizaciones puedan mantener un desarrollo constante de clientes y proveerse de insumos y lo que necesiten a precios que les pueden resultar favorables para las actividades correspondientes generando ahorro en materia prima y materiales de interés.

—Las dificultades administrativas con las que se encuentran los miembros al formar la cooperativa y en su funcionamiento cotidiano complican la formación y establecimiento de estas organizaciones. Para lo que se podrían buscar diferentes formas de capacitación hacia los integrantes de las mismas simplificando sus problemas administrativos a través de diferentes cursos. A su vez sería importante trabajar en la motivación para que las cooperativas entiendan que el sistema de redes cooperativas puede llegar a generar la estabilidad que necesitan para sostener sus actividades y, eventualmente, lograr la autonomía de cada cooperativa pero en conjunto con el resto de las mismas.

Bibliografía

D'Incá, M., Fratuzzo, J., García, N., Giudise A., Ghirelli I., Rech L., Teyseyre D & Vial Y. (2016). Informe presentado al XII Seminario Internacional PROCOAS con el nombre de "Los desafíos de la Economía Social y Solidaria frente a los nuevos escenarios políticos en Latinoamérica". Rosario, Argentina.

Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (2007-2016). "¿Qué es una cooperativa?". Recuperado de <http://www1.inaes.gob.ar/es/articulo.asp?id=39>

Giudice, A. (2005). Economía Social Y Solidaria ¿Programa Alternativo al Neoliberalismo?. Tesis de grado. Universidad Nacional de Mar Del Plata, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Argentina.

Gobierno de la Provincia de Córdoba (2016). Secretaria de Políticas Sociales "Tipos de Cooperativas". Recuperado de www.cba.gov.ar/tipos-de-cooperativas/

Ministerio de Desarrollo Social (2003-2017). “Organismos Descentralizados”. Recuperado de <http://www.desarrollosocial.gob.ar/descentralizados/>

Anexo 1: Formulario de relevamiento

RELEVAMIENTO DE COOPERATIVAS DE TRABAJO – GENERAL PUEYRREDON			
Esta encuesta comprende la primera etapa del relevamiento de Cooperativas de Trabajo en el Partido de General Pueyrredón, como parte del proyecto de extensión de la UNMDP “REDES COOPERATIVAS: Hacia un modelo de gestión colaborativa”.			
Fecha en que se realizó la encuesta (día, mes, año):			
Encuestador a cargo (número marcado en encuestas):			
Barrio (número marcado en encuesta):			
<u>Datos de la cooperativa (descripción opcional):</u>			
Razón Social:			
Domicilio:		Teléfono institucional	
Nro. Matrícula Provincial:		Nro. Matrícula Nacional:	
Persona de contacto (apellido, nombre)		Cargo/Puesto de la persona de contacto:	
Teléfono de contacto:		Correo electrónico de contacto:	
Actividad (Escribir como la denomina la cooperativa/la persona de contacto):			
Cantidad actual de asociados:		Año de inicio de actividades;	
¿Muestra interés en participar del proyecto? (si/no)			

La formación en extensión como desafío. Reflexiones a partir de la determinación curricular de la extensión agropecuaria en La Plata en los años '60¹

CINTIA ANALÍA BARRIONUEVO

JUAN JOSÉ GARAT

cintia.barrionuevo@agro.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata -UNLP

Sin duda no hay instrumento de ruptura más poderoso que la reconstrucción de la génesis; al hacer resurgir los conflictos y las confrontaciones de los primeros comienzos y, al mismo tiempo, los posibles descartes, reactualiza la posibilidad de que hubiera sido (y de que sea) de otra manera y, a través de esta utopía práctica, cuestiona lo posible que, entre todos los otros, se encuentra realizado.

Pierre Bourdieu, Espíritus de Estado

1. Introducción

Este artículo surge a partir del trabajo de archivo realizado por los autores para encontrar los antecedentes del actualmente denominado *Curso de Extensión Rural* en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), institución académica a la cual Barrientos (2002) atribuye la creación de la primera cátedra de esta disciplina en Argentina.

Actualmente *Extensión Rural*² es una asignatura de grado de 60 horas con una matrícula aproximada de 100 estudiantes, obligatoria para el último año de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal, y eventual optativa para estudiantes de otras facultades como Ciencias Veterinarias o Humanidades y Ciencias

1 Este artículo fue publicado en la Revista +E. Barrionuevo, A. C. y Garat, J. J. (2016). "La formación en extensión como desafío. Reflexiones a partir de la determinación curricular de la extensión agropecuaria en La Plata en los años '60". En Revista de Extensión Universitaria +E, (6), Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

2 Extensión Agropecuaria es el nombre con el que aún figura oficialmente.

de la Educación. Desde este espacio se han articulado múltiples proyectos de docencia, investigación y extensión que entrelazaron de modo significativo diversos actores sociales de la región ampliada del Gran La Plata. En los últimos 15 años su vinculación con el medio rural viene siendo encuadrada en el enfoque dialógico–crítico de extensión (Freire, 1973), con herramientas teórico–conceptuales del desarrollo territorial rural, el enfoque interdisciplinario de los sistemas agroalimentarios localizados (SIAL), entre otras perspectivas, dentro de un marco programático de Educación/Comunicación. Antes del año 2000 era una asignatura optativa de 120 horas y un promedio aproximado de 10 alumnos.

El objeto de esta indagación es la reconstrucción del marco conceptual y las actividades contenidas en un Programa de Capacitación en Extensión Agropecuaria que data de 1966/1967 y que involucró al Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y a la, entonces denominada, Facultad de Agronomía de La Plata (FALP, hoy FCAyF). Este programa dio origen a la Cátedra de Extensión Agropecuaria en el plan de estudios de la carrera de ingeniería agronómica en 1969.

La principal fuente analizada, disparadora de muchas preguntas y pistas, fue el expediente del convenio suscripto entre la FALP e INTA. Sus fojas comienzan con una resolución de noviembre de 1966 firmada por el decano de la FALP mediante la cual resolvía crear un Programa de Capacitación en Extensión Agropecuaria en colaboración con INTA. Finalizando el expediente, en una nota de noviembre de 1975, el mencionado convenio era denunciado ya que

“dado el tiempo transcurrido, este decanato estima que la Cátedra de Extensión Agropecuaria cuenta con personal docente lo suficientemente idóneo para tomar responsabilidad total de la misma” (UNLP Expte 200–24194/67:122).

Entre los años 1966 y 1975, constituyen un período de la historia argentina que requiere ser ponderado para comprender el contexto de creación de una Cátedra de Extensión Agropecuaria en el '69 platense.

En primer lugar, 1966 es el año de inicio de la dictadura cívico militar autodenominada Revolución Argentina, bajo la presidencia de facto del general Juan Carlos Onganía. Es importante tener en cuenta que nos situamos en la segunda etapa del modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (Campos, 2010); en el intento de implantar el Estado Burocrático Autoritario (O'Donnell, 1977) en la Argentina; en una dinámica político–social de alta conflictividad que tiene en el Cordobazo de 1969 y otros “azos” sus hitos más reconocidos; y en el despliegue de políticas para el desarrollo de un modelo económico que, según los analistas, se

venía agotando desde mediados de los años '50.³ Además, según Cavarozzi (1983) desde el '66 en adelante la modalidad de intervención de las fuerzas armadas sobre la política nacional se vuelve más violenta y autoritaria, en consonancia con la política exterior de Estados Unidos en los países latinoamericanos, a partir de la Doctrina de Seguridad Nacional en el contexto de la Guerra Fría.

En segundo lugar, la determinación (y estructuración) curricular que investigamos está emparentada a un proceso regional que responde, sin lugar a dudas, a los modelos conceptuales y sistemas institucionales norteamericanos; cuya difusión contaba con impulsos muy precisos por parte del gobierno de EEUU y organismos internacionales (Ver Otero y Selis, 2016). Pero, si bien los procesos de escala global, regional y nacionales más amplios influyeron sobre las características del programa de formación estudiado, éste implicó también una perspectiva que incorporaba una región específica (La Plata y otros nueve partidos circundantes) como área de intervención de una Universidad Nacional. El programa traía al aula la experiencia de técnicos de las agencias de extensión de otra institución del complejo científico–tecnológico nacional (INTA) y proponía que los estudiantes avanzados de una carrera de grado lleven a cabo prácticas en terreno.

Sintéticamente, decimos que la enseñanza universitaria de la extensión agropecuaria tanto a nivel de grado como de posgrado⁴ fue institucionalizada en un período inaugurado por violentos gobiernos de facto que a su vez se proponían proyectos modernizantes y que es recordado por grandes movilizaciones y luchas del movimiento obrero y estudiantil argentino.

Dicho el contexto, consideramos que el proceso de determinación curricular de la disciplina extensión agropecuaria se vuelve cautivante y pertinente para aportar a los debates teórico–conceptuales y metodológicos con relación al campo actual del conocimiento de la extensión universitaria. Nuestra meta es que esta reconstrucción supere lo disciplinar y abone a una reflexión más amplia sobre la importancia de la formación teórico–metodológica en “extensión crítica” (Tommasino y Hegehdus, 2006), la “curricularización de la extensión”, la ‘integralidad de funciones’

3 “Argentina 1966 supuso una transferencia en la distribución de la plusvalía en perjuicio de la burguesía pequeña y mediana y de la llamada “oligarquía agropecuaria”, proceso al que se superpuso un flujo constante de ingresos en favor del Litoral en detrimento del Interior. Una política de tal modo agresiva, que busca quebrar una situación de “empate”, no puede desatarse sino a través del respaldo de la violencia desnuda, montada sobre una estructura vertical, autoritaria del Estado” (Portantiero, 1973: 13 en Cirio, 2014:104).

4 Nos remitimos a la formación dentro del ámbito universitario, pero incluso la Escuela para Graduados en Ciencias Agropecuarias ubicada en Castelar es una entidad establecida por convenio IICA, INTA, UNLP y Universidad Nacional de Buenos Aires en junio de 1967. (Documentos del Posgrado de Formación en Extensión, Escuela para Graduados en Ciencias Agropecuarias 1972).

(Arocena, 2010; Tommasino y Rodríguez, 2010); la 'educación experiencial' (Menéndez y otros, 2013), entre otras discusiones vigentes.

1.1. Apunte breve sobre la determinación curricular

Un breve apunte sobre el concepto de curriculum sirve para introducir la idea de que no es posible pensar la introducción de la extensión agropecuaria en la currícula de grado como un proceso lineal y mecánico. Antes que sólo presentar cómo estaría reflejando la imposición lineal de un modelo foráneo (el estadounidense) en el ámbito local, nos permitimos pensarlo como un proceso más complejo. En este sentido, Alicia De Alba indica que el curriculum reúne "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." (De Alba, 1998:76).

La determinación curricular es el proceso de génesis de esa síntesis que deviene de un juego de negociaciones e imposiciones sociales propios de determinado momento histórico. De esto participan sujetos sociales con interés en (y poder para) fijar su orientación y sus rasgos centrales. Del mismo modo, el proceso de estructuración formal del curriculum y el desarrollo curricular tienen sus propios agentes: por un lado, aquellos que le dan forma en el ámbito institucional y, por otro lado, aquellos que lo convierten en una práctica cotidiana. Retomando a Bourdieu (1970) la autora citada afirma que hay que entender al curriculum como un arbitrario cultural, antes que como un sistema congruente y articulado.

Sin dudas, no podremos dar cuenta, en toda su complejidad, de los procesos de determinación, estructuración y desarrollo curricular asociados al origen a la Cátedra de Extensión Agropecuaria en la UNLP en 1969. Sin embargo, presentamos una reconstrucción basada en la revisión bibliográfica y en los resultados de análisis documental haciendo hincapié en dos cuestiones: a) un recorrido histórico por las conceptualizaciones y las instituciones de la extensión agraria entre fines del siglo XIX y los años '60 y b) las actividades de docencia/investigación/extensión implícitas en el Programa de Capacitación en Extensión Agropecuaria iniciado en 1966/1967.

2. Una periodización ad hoc: del fomento agrario a la extensión agropecuaria

En el recorrido histórico “del fomento agrario a la extensión agropecuaria” en Argentina, se halla no sólo un panorama de las perspectivas, desafíos e intervenciones relacionadas a esta temática, sino que también aparecen mencionados los antecedentes institucionales directos de la Facultad de Agronomía de La Plata.

2.1. El fomento agrario

En Argentina, podemos hallar las primeras experiencias de extensión agropecuaria —en un sentido amplio y abarcativo del término— con fines educativos y/o productivos, entre fines del siglo XIX y principios de siglo XX. En esa época distintas esferas estatales comienzan a asumir medidas dirigidas, en última instancia, a mejorar indicadores productivos (volumen, calidad) fomentando el uso de determinadas técnicas y/o insumos así como a extender la frontera agrícola. Una de las medidas más importantes fue la promoción a rango de Ministerio en el año 1898 del Departamento de Agricultura (que había sido creado en 1871, dependiente del Ministerio del Interior), el cual tenía entre sus propósitos tanto la formación de técnicos como la difusión de información que promuevan el incremento de la productividad de la tierra. Djenderedjian (2013) indica que:

“De ese modo, uno de los medios fundamentales de transformación que comenzó a ser visto como una necesidad fue la creación de un instrumento estatal con la envergadura y la capacidad suficientes como para cambiar la realidad agraria a través de la coordinación sistemática de organismos y programas de fomento agrario, y capaz asimismo de realizar en gran escala la experimentación y difusión de nuevos métodos agrícolas (p.14)”.

Las acciones iniciales iban destinadas a incorporar nuevos cultivos, fomentar el uso de semillas mejoradas y aplicar técnicas que permitan incrementar rendimientos.

El autor citado afirma que, en la misma época, además del Ministerio, hubo otras novedades institucionales de procedencia tanto estatal como privada, orienta-

das a desarrollar la formación, la experimentación y la literatura especializadas⁵ en torno a la actividad agropecuaria. Indica que la generación, recopilación y difusión de información técnica y estadística, así como las tareas de difusión de conocimientos y técnicas mejoradas de cultivo y cría de ganado figuraban en el presupuesto del Ministerio, mientras que las escuelas agropecuarias —cuyo objetivo fundamental era el de formar prácticamente a sus alumnos en las técnicas relativas a la producción— fueron una de las instancias de formación en producción agropecuaria. Asimismo, a fines del siglo XIX fueron creadas las primeras instituciones dedicadas exclusivamente a la formación práctica y “científica” en agronomía y veterinaria: la Escuela Agronómica de Mendoza y el Instituto Agronómico–Veterinario de Santa Catalina, en Lavallol, hoy partido de Lomas de Zamora en el conurbano bonaerense. Este último, tiene como antecedente la Escuela Práctica de Agricultura de Santa Catalina, creada en 1872. El Instituto Agronómico–Veterinario de Santa Catalina es el antecedente histórico directo de la actual Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, que en el período que abarca este artículo, se denominaba Facultad de Agronomía de La Plata.⁶

Aquello que contemporáneamente podemos incluir dentro de una noción de extensión y que se contemplaba con el nombre de fomento agrario, tenía a la estación experimental agrícola como núcleo de experimentación y difusión, muy al estilo consolidado de los Land Grant College norteamericanos, creados por la Ley Federal conocida como “Smith-Lever Act” en 1914 (Otero y Selis, *op.cit.*). Este modelo se perfecciona y se generaliza en todo el territorio nacional, fundamentalmente en áreas extrapampeanas (Gargano, 2011). A principios del nuevo siglo, se crean el

5 El autor señala “La Quinta de Aclimatación de Santa Cruz, creada en 1885, contó desde 1893 con un agrónomo especializado; las colonias oficiales formadas por impulso nacional (y a veces también administradas por el estado) en diferentes provincias y territorios fueron en algunos casos acompañadas por escuelas de agronomía (por ejemplo la de Caroya, en Córdoba) o campos de ensayos (la de Yerúa en Entre Ríos); proyectos de nuevas escuelas agronómicas fueron llevados a cabo también en Bella Vista, en Corrientes, en 1894, o en Córdoba, en un plan para crear cuatro de ellas sancionado en el presupuesto de 1895. La literatura producida por las diversas instancias estatales y privadas crecía sin cesar.” (Djenderedjian, 2013: 15)

6 El Instituto Agronómico Veterinario de Santa Catalina deviene Facultad de Agronomía y Veterinaria de la provincia de Buenos Aires en 1889 y ésta es trasladada a la ciudad de La Plata en 1890. En 1905 esta institución pasa a formar parte de la flamante Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En 1921 Agronomía y Veterinaria se establecen como unidades académicas autónomas. En los años 60’s es creada la Escuela Superior de Bosques para la enseñanza de la carrera de ingeniería forestal. Finalmente, la UNLP introduce en 1990 el actual nombre de su precedente Facultad de Agronomía y ésta pasa a llamarse Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales.

Servicio de Agronomías Regionales⁷ y la Oficina de Estaciones Experimentales, dependientes del Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación. Cabe resaltar que a cargo de la primera Agronomía Regional estuvo el italiano Hugo Miatello quien es considerado “pionero de la educación y extensión rural en Argentina” (Tranchini, 2013:381).

Para 1920 el sistema funcionaba en red, compartiendo información y resultados de ensayos y experimentaciones. Alemany (2012) señala que mantiene su formato hasta principios de la década del '40. En 1944 se da un nuevo paso al crearse la Dirección de Enseñanza Extensiva, dentro de la Dirección General de Enseñanza Agrícola, como instancia de difusión de técnicas y tecnología agropecuaria, dentro del Ministerio de Agricultura y Ganadería. Asimismo, se crean Clubes Agrícolas dedicados a la juventud rural, antecedente de los Clubes 4 A,⁸ mientras que la mirada sobre la mujer en el espacio rural se orienta hacia la economía doméstica (Gargano, op. cit.). Se dirige la mirada hacia la familia rural, pero desagregándola según un modelo teñido de raíces religiosas.

En términos de cómo se entendía la extensión, la divulgación de información generada en las distintas instancias estatales y privadas era la estrategia para mejorar la productividad de la tierra: las mejoras se suponían —y en muchos casos se alcanzaban— producto de la difusión de técnicas, del uso de material informativo y materiales genéticos mejorados y el trabajo junto a productores de profesionales sin una formación específica para la intervención en el medio, pero dotados de materiales e información técnica necesaria para superar la “brecha tecnológica”. No encontramos en la bibliografía de la época referencias a una formación particular de los técnicos en una metodología que facilitara la transmisión de la información generada en los centros de investigación y adaptación. Es un difusionismo que concebía al estímulo de factores exógenos como inductor de la modernización agraria. Por un lado, de acuerdo con los enfoques teóricos que Bravo (2001) identifica en un trabajo sobre distintas perspectivas del fenómeno de la innovación en el medio rural, este es un período en el que la innovación tecnológica se entendía como de *innovación inducida* por factores del entorno macroeconómico y por el propio “estado de la ciencia” que dotaba de ciertas cualidades al objeto técnico. Este período se prolonga hasta los años '50. Por otro lado, si nos remitimos a los modelos de comunicación la extensión (aunque es más pertinente hablar de fomento agrario) se de-

7 La primera Agronomía Regional fue creada en la localidad bonaerense de Mercedes en abril de 1908. Promediando el siglo XX, las Agronomías Regionales pasarán a ser Agencias de Extensión Rural del flamante INTA.

8 Cuyo antecedente son los norteamericanos Clubes 4H: Heart, Head, Health, Hands.

finía bajo un modelo exógeno con énfasis en la información (Ver Kaplún, 1985). Alcanzaba con una formación técnica para transferir las novedades tecnológicas. En este sentido, se puede decir que hasta mediados del siglo XX la extensión agropecuaria era una intervención sin formación, o bien, que alcanzaba con haber recibido instrucción (tanto sea universitaria o terciaria) en disciplinas vinculadas con las ciencias agropecuarias para promover mejoras en la producción. Esto se verá modificado a partir de la década del '50, cuando comienza una nueva etapa para la extensión en estas latitudes – que superará de alguna manera la noción de fomento agrario- para dar lugar a un abordaje disciplinar, sistemático y metódico con el fin de influir en la conducta del productor agropecuario y su familia. La extensión dejará de ser “fomento” para ser “educación”.

2.2. La etapa de la formación en la posguerra

Finalizada la 2° Guerra Mundial, una serie de hechos moldearon un cambio en la mirada sobre lo rural, la producción y el productor en toda América Latina: EEUU buscaba consolidar su hegemonía sobre el continente, territorio con una población rural más que significativa y gran productora de materias primas, fundamentalmente alimentos. Al mismo tiempo, en el marco de la Guerra Fría, hechos políticos como la revolución cubana y la presencia de movimientos revolucionarios –con fuerte componente campesino– suponían un riesgo para el lugar que EEUU le asignaba a América Latina, como proveedora de alimentos a su fortalecida industria alimenticia. En este sentido, el concepto de *agribusiness* viene a promover –o bien sintetizar– el desarrollo de una agroindustria dominante y demandante de grandes volúmenes de materias primas para lo cual había que modernizar un campo “atrasado” y generar productos agroalimentarios en grandes volúmenes y estandarizados, a la vez que promover una relación fuertemente dependiente de los productores con la gran industria.

En este contexto, se fue consolidando una mirada sobre la población objetivo de la intervención: la familia rural. En ese entonces, el escenario de las propuestas de modernización era definido como un campo latinoamericano dual, en el cual la presencia del latifundismo improductivo convive con el minifundio ineficiente. Este agro atrasado, según el enfoque dominante entre los expertos norteamericanos, tenía que transformarse. Y aquí se cruzan la propuesta desarrollista, que busca, a través de la modernización liberar mano de obra campesina para la industria urbana –sustitución de importaciones mediante– y las necesidades de la gran industria

alimentaria. De esta forma comienzan a conjugarse la mirada norteamericana de la extensión, sostenida en enfoques de la sociología y la comunicación propios de los modelos del consenso (o del equilibrio o del orden, según Sánchez de Puerta, 1996) con el diagnóstico cepalino.⁹

Acorde con esta tendencia modernizante en América Latina, comienza a pensarse la formación en extensión agropecuaria como necesaria para acelerar tiempos y resultados. Las propuestas de formación se complementan con publicaciones que responden directamente al modelo norteamericano en su proyecto continental, como la revista *Extensión en las Américas*. En la década del 50 son introducidos en la región los primeros cursos y se crean organismos de carácter nacional especializados en desarrollo agrotecnológico. El Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) perteneciente a la Organización de los Estados Americanos (OEA) con sede en Costa Rica, será clave para este despliegue.

Entre los hitos de la década del '50 podemos destacar tres:

1) El dictado del "Primer curso de Extensión para América Latina" impulsado por el IICA-OEA y la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura —conocida mundialmente como FAO— en 1952 en Montevideo. En dicho curso participaron técnicos de la región, quienes posteriormente serán multiplicadores de los conceptos trabajados.

2) En 1955, un seminario de extensión en la Estación Experimental de Pergamino —preexistente a la creación del INTA— dictado por técnicos de la OEA, recibió a cuarenta agrónomos regionales (Alemany, 2012). Por esta época, las estadías de los profesionales en el exterior y las capacitaciones que seguían un modelo definido fronteras afuera completaban el cuadro de la formación de los técnicos en extensión (Gargano, 2011.; Barrientos, 2002).

3) La creación del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria en el 1956, siguiendo las políticas continentales a favor de la institucionalización de la modernización del campo. Su creación marca un hito en la intervención del Estado en la investigación y difusión de mejoras en la producción agropecuaria, al tiempo que responde a la concepción de la extensión que se estaba generalizando en el continente, así como a la necesidad de formar técnicos para llevar a cabo la tan requerida modernización, al menos hasta fines de los '60.

9 El pensamiento de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), que Naciones Unidas activa en 1948 y donde se desarrolló una versión regional de las teorías del desarrollo. Por esta época, el énfasis del pensamiento cepalino estaba en la industrialización de la región. Ver Bielschowsky, 1998.

En 1960 se dicta el “Segundo Curso Internacional de Economía Doméstica en Extensión Agrícola”, realizado en Concepción del Uruguay y organizado por el IICA, reafirmando estos preceptos y el lugar que le cabe al productor y a la familia rural. (Ver Gutierrez, 2009). Según Alemany (2009) en esta primera etapa, en el INTA predomina el *modelo educativo*, caracterizado por promover la modernización del agro local, involucrando a la familia —aunque siempre atribuyéndole roles y lugares diferenciales al hombre, a la mujer y a la juventud. Siguiendo a Kaplún (1985), entendemos que la concepción que se tenía de la comunicación se ubicaba en un modelo que buscaba la modernización deseada a través de la persuasión de la población rural. Y la formación de los técnicos, ahora sí, iba en esa dirección.

3. La extensión camino a la currícula de grado

3.1. El "Expediente X": colaboración INTA y FALP 1966-1975

En la introducción decíamos cuán significativo fue para nosotros sumergirnos en las más de 130 fojas del Expediente 200-24194/67; referido a la colaboración entre la FALP y el INTA durante 1966 y 1975 para el desarrollo de un Programa de Capacitación en Extensión Agropecuaria en el ámbito de la FALP. Del contenido explícito del convenio se desprende no sólo la presencia de determinado paradigma teórico–metodológico; sino también cuestiones logísticas y de coyuntura que atravesaban el desarrollo del Programa.

En este documento es posible encontrar diversos actores entrelazados en distintos niveles. Aproximadamente 50 personas son mencionadas, cuya pertenencia institucional se circunscribe mayoritariamente a FALP (con cargos de decanos, vicedecanos, interventores, secretarios, jefes de departamento, docentes del Programa en cuestión y otros) e INTA (presidentes, interventores, directores, técnicos de Agencias cercanas, docentes del Programa en cuestión y otros). En menor medida aparecen funcionarios de organismos de gobierno de la provincia de Buenos Aires (como Ministerio de Asuntos Agrarios e Inspección General de Escuelas, entre otros), mientras que sólo un empresario de la región es mencionado: el gerente de los frigoríficos Armour y Swift a quien se solicita que responda una encuesta.

Según lo expresado en el expediente, el Programa comprendió inicialmente cinco actividades: dos cursos de grado programados para 1967 y 1968; un Estudio de Situación de la “zona de influencia” de la Facultad de Agronomía; la capacitación del plantel docente y la no menos importante tarea de organización de los elemen-

tos didácticos (preparación de los programas, selección de la bibliografía, materiales, etc.).

En primer lugar, con respecto a los cursos, el curso de Orientación era obligatorio y duraba dos meses. Estaba destinado a estudiantes de 4º año de Agronomía, a los que se pretendía dar conocimientos básicos sobre el proceso de extensión y la actuación profesional del extensionista. Al mismo tiempo, el desarrollo incluía instancias de panel en el que intervenían extensionistas de las Agencias de Extensión INTA circundantes: Coronel Brandsen, Pereyra Iraola y Magdalena. El curso de Formación, por su parte, era optativo y estaba dirigido a alumnos de 5º año. La carga teórico-práctica duraba entre marzo y noviembre, a las que se sumaban horas de “intensificación de prácticas” en las áreas de influencia de las Agencias mencionadas.

En segundo lugar, acerca del plantel del Programa de Capacitación en Extensión Agropecuaria en este periodo se destacan dos figuras: por un lado, el ingeniero agrónomo Rolando Jacinto Vellani, quien cumplió actividades docentes primero como colaborador (por INTA) y, a partir de 1970, con el cargo de Profesor Titular Libre de la flamante cátedra. Por otra parte, el ingeniero agrónomo Isvert Valdemar Cometta, técnico de la Dirección de Colonización del Ministerio de Asuntos Agrarios de la Provincia de Buenos Aires, quien fue el coordinador del Programa por parte de la FALP. A partir de 1970, ocupó el cargo de Profesor Adjunto de la cátedra. Son ellos los interlocutores clave, quienes remiten o son remitentes de las comunicaciones (notas, informes, proyectos, etc.) incluidas en el expediente del Convenio.

En tercer lugar, el “Estudio de Situación” pretendía describir el área geográfica constituida por los partidos de La Plata, Berazategui, Coronel Brandsen, Ensenada, Florencio Varela, General Paz, Quilmes, Berisso y San Vicente. El estudio comprendía cuatro etapas, una de descripción de todas las localidades de la región en aspectos económico-productivos, socio-demográficos e históricos. Las etapas siguientes pretendían determinar y caracterizar en el área de trabajo los “sectores de producción homogéneos”, “la organización y manejo técnico-económico de los predios agrícolas” y por último los “factores sociales, culturales y económicos asociados con *la adopción de prácticas agropecuarias*” (foja n. 81, la cursiva es nuestra).

Por último, en cuanto a los programas y la bibliografía seleccionada es notable observar las líneas de continuidad con el modelo de Extensión Rural que EEUU había impulsado a través del IICA. La sociología rural norteamericana, la antropología cultural y la psicología educativa conductista ostentaban un lugar privilegiado en los programas y manuales de lectura compilados por Vellani para el desarrollo

del Programa. Tanto es así, que las publicaciones de la revista *Extensión en Las Américas* son parte mayoritaria de la selección bibliográfica y Joseph Di Franco, uno de sus emisores privilegiados, el autor más citado¹⁰ del manual de lectura; junto con Luis Carlos Cruz y George McClelland Foster.¹¹

La pretensión de contribuir no sólo a la formación de “ingenieros agrónomos con orientación en extensión agropecuaria” sino de aportar en términos teórico–metodológicos a la pregunta por la adopción tecnológica es explícita en el expediente. En este sentido, hay un posicionamiento teórico claro, pero a su vez, *la promesa* de que desde estas latitudes podía aportarse algo original, debido justamente, a su especificidad y que ello posibilitaría además “un reajuste de los planes de la Facultad a los problemas reales de los productores” (foja n. 1 bis).

4. Conclusiones

La perspectiva que desarrollamos a lo largo de estas páginas fue analizar el contexto histórico, los espacios institucionales, los enfoques y otros elementos de un proceso de determinación curricular para la formación de extensionistas ocurrido en La Plata en las década del '60.

Entendimos que ya a fines del siglo XIX-principios del siglo XX, con la incipiente pero compleja institucionalización del “fomento agrario” como cuestión de Estado, fue que irrumpió -de manera embrionaria- un problema que consideramos clave al hablar de formación de extensionistas y que podríamos sintetizar como el problema de la producción *de cierto tipo de información* y de *cierto tipo de agentes* capaces de encarnar *objetivos de transformación* de la realidad (agraria, en este caso); coordinados por instancias (estatales y/o privadas) más amplias. Este problema clave obtuvo un tipo de respuesta en el marco conceptual y en el sistema institucional de extensión configurados en los años '50, con un “modelo educativo” de clara influencia norteamericana. Ésta se comprueba en el programa de formación en extensión agropecuaria estudiado, lo cual guarda relación con procesos globales

10 Otero y Selis (op cit: 10) afirman que “En los números analizados, los autores que aparecen con mayor frecuencia presentando artículos con contenido conceptual sobre la extensión rural son Joseph Di Franco y Earl Jones. (...) Joseph Di Franco escribe sobre la ‘esencia’ de la extensión y el desarrollo de la comunidad. Fue un norteamericano de origen italiano. Se educó en las instituciones del Estado de Ohio, donde también trabajó en el Servicio de Extensión. Realizó el doctorado en Educación en la Universidad de Columbia, y luego trabajó como Profesor en la Universidad de Cornell. En 1958 ingresó al IICA y ocupó cargos de alta jerarquía como ‘Jefe de la Disciplina de Economía y Ciencias Sociales’.”

11 Este último es autor de un trabajo antropológico titulado “Las culturas tradicionales y los cambios técnicos” (1964)

ocurridos luego de la 2da Guerra Mundial particularmente en el discurso y en la implementación de políticas orientadas por el binomio desarrollo/subdesarrollo.

Interpretamos finalmente que, en consonancia con una vocación “práctica” de determinación de un espacio político y pedagógico específico, el Convenio INTA-UNLP del que surge la Cátedra de Extensión Agropecuaria en el '69 platense constituyó también un paso del “territorio a la currícula”. Introdujo, desde un enfoque difusionista y con huellas visibles de las teorías de la modernización, actividades de investigación (el Estudio de Situación) y docencia; dispositivos que acercaban a los estudiantes a las problemáticas específicas del desarrollo de la región (La Plata y otros partidos circundantes) y a las prácticas profesionales extensionistas.

Reconstruyendo los antecedentes y la génesis de un proceso ocurrido hace 50 años en la Universidad pública, pretendimos poner sobre la mesa algunas tensiones (y posibilidades) vigentes no sólo en el campo de la extensión rural, sino también en el de la extensión universitaria.

Las tensiones aparecen en los planteos dialógicos actuales de la formación en extensión rural —producto de una revisión de los contenidos y de una mirada crítica del sentido que tiene la intervención en el medio— y la tradición con sesgo difusionista que impera en dichas intervenciones. En la coexistencia y la tensión entre estos mismos enfoques en los sistemas de extensión universitaria, tanto como en los vínculos entre lo local, lo nacional y lo global de lo que se vuelve materia de debate en determinado momento histórico; se encuentra la complejidad y parte de las contradicciones que deberán ser disputadas si se iniciaran o profundizaran procesos curriculares para la formación de extensionistas en otros campos.

Las posibilidades residen en la potencia de aquella *promesa*¹² de hacer aportes originales desde la especificidad local y de aquel objetivo que en las primeras fojas del convenio descripto llamaban “reajuste de los planes” a partir de la vinculación con otros actores y sus problemáticas. En el presente, intentando superar la dicotomía intramuros/extramuros, estos aspectos nos remiten a la búsqueda de transformaciones no sólo en el difuso “allá afuera”. Desde una óptica reflexiva y crítica de un proceso estudiado en el difuso “acá adentro” (o de una moneda que se derrite y cuyas caras se vuelven más difíciles de apreciar con claridad) afirmamos que es esto lo que rebasa el campo de la extensión rural y constituye nuestro puente con los debates de la extensión universitaria.

12 Hemos elegido la palabra promesa aunque no asignamos *per se* una connotación positiva o negativa a lo que decimos que constituye. Cabe resaltar que las propuestas y posturas ideológicas detrás de un mismo objetivo aparente pueden ser variadas y hasta contrapuestas. Eso es parte de lo que es disputado y negociado en este tipo de procesos.

Por último, queda abierto el desafío de superar la discusión entre extensionistas. Otros actores universitarios y no universitarios se hallan entrelazados cotidianamente por y con estos discursos y prácticas sociales. Involucrarlos en las discusiones y acciones dirigidas hacia propuestas político-educativas de formación en extensión sería una forma de reconocer y trabajar sobre la base de la compleja “arbitrariedad cultural” del currículum. Enriquecer esta discusión (negociar / confrontar sus múltiples significados) no se trata de un afán voluntarista y participativo en sus formas. Se trata de una búsqueda colectiva de salidas a los modelos lineales y unidimensionales, sin perder de vista el reto de interpelar en lo concreto a los responsables de la extensión.

Bibliografía

- Alemaný, C. (2009).** Los cambios de la extensión del INTA y su relación con los paradigmas del desarrollo. Buenos Aires: INTA.
- Alemaný, C. (2012).** Elementos para el estudio de la dinámica y evolución histórica de la extensión rural en Argentina. Tesis doctoral. Instituto de Sociología y Estudios Campesinos (ISEC) Universidad de Córdoba. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Arocena, R. (2010).** “Curricularización de la Extensión: ¿porqué, cuál, cómo?” en “Integralidad: tensiones y perspectivas”. Cuadernos de Extensión. n. 1; pp 9-18.
- Barrientos, M. (2002).** “Evolución de los servicios de extensión en nuestro país. Vinculación con los planteos pedagógicos vigentes”. Compendio Bibliográfico de Extensión Rural. Córdoba: FCA-UNC.
- Bielschowsky, R. (1998).** "Evolución de la ideas de la CEPAL". Revista de la CEPAL, n. extraordinario (Octubre), pp 21-45
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970).** La reproducción. París: Minuit.
- Bravo, G. (2001).** “Procesos de innovación agropecuaria: un punto de vista sobre sus características en una perspectiva de gestión”. II Jornadas Interdisciplinarias en Estudios Agrarios y Agroindustriales. Facultad de Ciencias Económicas, UBA, Buenos Aires, 6-8 de noviembre.
- Campos, L. (2010).** “La segunda fase de la sustitución de importaciones” En Yamile Socolovsky y Nicolás Arceo (Comps) Desarrollo económico, clase trabajadora y luchas sociales en la Argentina contemporánea. IEC-CONADU
- Cavarozzi, M. (1983).** Autoritarismo y democracia 1955-1983. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina

- Cirio, G. W. (2014).** “Planificación territorial y acumulación capitalista. Vínculos entre modelos de acumulación y políticas de planificación del territorio argentino 1955-2014”, *Realidad Económica*, n. 286 (Agosto-Septiembre), pp. 93-121
- De Alba, A. (1998).** *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Djenderedjian, J. (2013)** “El peso útil del estado. Las políticas gubernamentales de desarrollo tecnológico, investigación y extensión rural en la Argentina de inicios del siglo XX”. *Historia Política*; 12; 1-24.
- Gargano, C. (2011).** “Rupturas y continuidades en investigación y extensión rural: el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) durante la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983)”. XIII Jornadas Interescuelas. Departamentos de Historia Catamarca.
- Gutiérrez, T. (2009)** “Agro pampeano y roles familiares en la década de 1960” *Mundo Agrario*, vol. 10, n. 19 (Segundo semestre).
- Kaplún, M. (1985).** *El comunicador popular, parte I*. Quito: Ciespal,
- Menéndez, G. et al, (2013).** *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- O'Donnell, G, (1977).** “Estado y alianzas en la Argentina, 1956-1976” *Desarrollo Económico*, Vol. 16, n. 64 (Enero - Marzo), pp. 523-554.
- Otero, J. y Selis, D. (2016).** “La revista ‘Extensión en las Américas’. Influencia de los EEUU em los servicios de extensión rural latinoamericanos” *Revista Extensão Rural*. v. 23, n. 1. Recuperado de: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/extensaorural/article/view/17359> (20/03/2016)
- Sánchez de Puerta Trujillo, F. (1996).** *Extensión agraria y desarrollo rural. Sobre la evolución de las teorías y praxis extensionistas*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. Serie Estudios nº 123.
- Tommasino, H y De Hegedüs, P. (2006).** *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Montevideo: UDELAR - Facultad de Agronomía.
- Tommasino, H y Rodríguez, N. (2010).** “Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República” *Cuadernos de Extensión*. n. 1; pp 19-42.
- Tranchini, E. (2013).** *Granja y Arado. Spenglerianos y Fascistas en la Pampa 1910-1940* Buenos Aires: Dunken.

Documentos

- Vellani, R.J. (1970)** Manual de lectura. Cátedra de Extensión Agropecuaria. Facultad de Agronomía, Universidad Nacional de La Plata. 226 págs.

- _____ (1967) Temas desarrollados en las clases del primer curso de orientación en extensión agropecuaria. Programa de Capacitación en Extensión Agropecuaria. Facultad de Agronomía, Universidad Nacional de La Plata. 43 págs.
- Convenio con el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), de un trabajo coordinado para el desarrollo de un programa de extensión agropecuaria. Archivo de la Mesa de Entradas de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata. 1967. Expediente 200-24194/67.
- Naumann y Vellani** (1972) Seminario de Desarrollo Curricular de Extensión Agropecuaria. Escuela para Graduados en Ciencias Agropecuarias. Castelar. 22-24 Mayo.
- Programa de Posgrado de Formación en Extensión. Escuela para Graduados en Ciencias Agropecuarias 1972
- Nota al Secretario de la FALP firmada por Valdemar Cometta, con fecha el 22 de noviembre de 1967
- Programas de los Cursos de Orientación y Formación en Extensión Agropecuaria. Programa de Capacitación en Extensión Agropecuaria. Facultad de Agronomía, Universidad Nacional de La Plata. s/d.

Estrategia metodológica de integración de procesos sustantivos universitarios: contribución de la extensión universitaria a la promoción de salud en la Universidad de La Habana

AMADO BATISTA MAINEGRA

TANIA ORTIZ CÁRDENAS

amainegra@rect.uh.cu / tania@cepes.uh.cu

Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES). Universidad de La Habana (UH), Cuba.

LISSETTE HERNÁNDEZ GARCÍA

ODETTE GONZÁLEZ APORTELA

lissette@rect.uh.cu / odette@rect.uh.cu / amado@cepes.uh.cu

Dirección de Extensión Universitaria (DEU). Universidad de La Habana (UH), Cuba.

Introducción

La razón de ser de la universidad contemporánea es satisfacer las necesidades sociales e individuales, a partir de la preparación del ser humano como ente activo de la sociedad en la que se desempeña.

Para poder dar cumplimiento a esta misión, la universidad, en tanto institución formativa y transformadora, requiere aglutinar todo su quehacer y proyectarlo, a través de un proceso fundamental: la Extensión Universitaria, facilitando el vínculo Universidad-Sociedad a través de la promoción de las diferentes formas de cultura (científico-tecnológica, artístico-literaria, cultura física, de salud, socio-humanística, económica, jurídica, político-ideológica, entre otras), para dar respuesta a las necesidades de superación y capacitación, por lo que contribuye al desarrollo cultural integral (Del Huerto, 2007; Pérez, 2010).

Es así que la Extensión universitaria tiene la cualidad de ser integradora, pues se nutre de los contenidos de los demás procesos, aunque tiene personalidad propia y totalizadora. Esta cualidad de la Extensión universitaria sustenta un nuevo paradigma para este proceso-función que descansa en un concepto amplio, diversificado con su consecuente aplicación en la práctica, asumiéndolo como un proceso formativo, dinámico, integrador y multifacético.

Siendo el ámbito educativo un escenario donde se favorecen procesos de aprendizaje, convivencia y crecimiento individual y social para el logro del bienestar integral de los estudiantes y su calidad de vida, es un lugar ideal para el desarrollo de acciones de promoción de la salud y de prevención de enfermedades, de amplio alcance y repercusión, ya que, como institución social, ejerce gran influencia en los estudiantes, de manera que, sus familias y comunidad en general también se ven beneficiadas con dichas acciones.

Desde esta perspectiva se hace necesario potenciar actividades curriculares que tributen al desarrollo de una cultura de la salud, sustentada en los valores que deben estar presentes en el joven profesional cubano y contribuya de igual manera al desarrollo integral y saludable de los futuros profesionales, principalmente de aquellos cuyas esferas de actuación incluye al sector de la Salud Pública.

Es por ello que el objetivo del presente trabajo es socializar la implementación de una estrategia metodológica de integración de procesos sustantivos en la Universidad de La Habana, como contribución a la conceptualización y praxis de la curricularización de la extensión universitaria en Cuba.

Las IES y sus procesos sustantivos. Una aproximación a su necesaria integración

Las IES, al igual que otras organizaciones, pueden considerarse como un sistema de procesos que actúan de manera interrelacionada, donde los procesos sustantivos, al constituir su razón de ser y como resultado de su integración, cumplen con su misión de preservar, desarrollar y promover la cultura acumulada a la sociedad; sin embargo, al estar involucradas en constantes procesos de transformación, ante los nuevos escenarios económicos, políticos, sociales y educativos, tanto nacionales como internacionales, en aras de dar cada vez mayores y mejores respuestas a las demandas de la sociedad, es inminente la necesidad de que estas instituciones educativas perfeccionen constantemente sus procesos sustantivos. Todo ello con la certeza de que la excelencia académica se mide a través de la comprobación de la pertinencia social, para lo cual será necesario realizar cambios cualitativos en su gestión para garantizar la integración de dichos procesos.

En busca de la necesaria integración de los procesos sustantivos universitarios, la extensión universitaria debería constituir un puente entre las actividades de investigación y formación con las demandas educativas de la sociedad. Esta perspectiva de la extensión universitaria podría incidir en un avance hacia mayores niveles

de pertinencia social de la educación superior, que se manifiesta al asumir el compromiso de plantear soluciones para atender la complejidad de las situaciones económicas, políticas y sociales presentes

Ante este desafío, resulta impensable que el desarrollo de los procesos universitarios y su gestión, en las IES, se limite a garantizar el cumplimiento de lo planificado, pues, coincidiendo con el criterio de Galarza y Almuiñas (2014: 6), este proceso debe:

“proyectar y llevar a vías de hecho el desarrollo integral de la institución, para cumplir con eficiencia y eficacia su función social mediante el perfeccionamiento de sus relaciones internas y con el medio exterior, convirtiéndola a la vez, en un relevante centro cultural de su entorno comunitario, que permita, con un concepto de integralidad, la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos, capaces de interactuar y transformar la realidad circundante, con una concepción de universalidad de los saberes, pero con base en los fundamentos de la cultura nacional y un sentido de desarrollo autóctono al interior de sus entornos territoriales y regionales más concretos”.

En el presente trabajo se asumen las clasificaciones de León (2011) y López (2012), en las que se definen los procesos universitarios en procesos estratégicos, procesos claves o sustantivos (hace referencia a los procesos fundamentales) y procesos de apoyo, y en consecuencia se asumirá como base conceptual de procesos sustantivos universitarios a aquellos que inciden de manera significativa en los objetivos estratégicos y son críticos para el éxito de la organización, y que se definen a continuación:

1. **Formación:** “término utilizado para caracterizar el proceso sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria y abarca, tanto los estudios de pregrado como los de posgrado” (Horruitinier, 2006: 17).

2. **Investigación:** “proceso cuya misión de crear cultura se rige por la dinámica económica y social, junto con la actuación política; se realiza y evalúa por la capacidad de responder a los problemas sociales (dentro de los que se encuentran necesidades de los propios procesos sustantivos universitarios), al contextualizar y hacer asequible sus propuestas de solución a la comunidad” (González, 2004: 26).

3. **Extensión universitaria:** “proceso que, como parte del sistema de interacciones Universidad-Sociedad, tiene el propósito de promover la cultura en la comunidad intra y extra universitaria para interrelacionado con los demás procesos principales de la educación superior: la docencia y la investigación, contribuir a su

desarrollo cultural. La extensión constituye una regularidad en la interacción Universidad-Sociedad con personalidad propia y que aporta un producto final o resultado de la labor universitaria" (González, 1996: 67).

La gestión de estos procesos, los cuales tributan de manera coordinada al cumplimiento de la misión de la IES, deben desarrollarse cada vez con más intencionalidad, mediante la planificación, organización, ejecución y control (González, 1996; Álvarez, 2002; González, 2002; Horruitiner, 2006; Ortiz, 2014; González, 2016), para obtener resultados superiores con el objetivo de lograr la excelencia y la satisfacción de la sociedad.

Por ello, tomando como referentes básicos las definiciones de González (1996), Horruitinier (2006) y Ortiz (2014), en las que se hace referencia a la necesidad de la integración dialéctica de los tres procesos sustantivos como garantía del cumplimiento de la misión de la IES, se asume en este trabajo la definición de Batista (2016) de **integración de procesos sustantivos universitarios** como el proceso de planificación, organización, implementación, control y mejora de acciones sinérgicas y complementarias entre la formación, la investigación y la extensión universitaria, para satisfacer las demandas de la comunidad universitaria y de la sociedad con mayor racionalidad en el uso de los recursos (financieros, técnicos y humanos), contribuyendo así al cumplimiento de la misión universitaria.

Alcanzar dicha integración, requiere, de la extensión universitaria pensada como interrelación con los demás procesos sustantivos y las exigencias del contexto político, económico, social y cultural, lo que presupone una confrontación de realidades, cuya síntesis establecerá modificaciones sustanciales entre las partes involucradas, por constituir en esencia un aspecto de recíproco aprendizaje, debido a que una IES, al conocer la realidad nacional, enriquece y redimensiona toda su actividad académica.

De este modo, una doble vía de comunicación se establecerá, potenciando las actividades docentes e investigativas desarrolladas dentro del ámbito educativo universitario (Roble y col., 2007: 1), de tal forma que "...la extensión universitaria debe incidir de manera más orgánica en el cumplimiento del encargo social de la Universidad, y en particular, en la formación integral del futuro profesional" (Alarcón, 2015: 6).

La extensión universitaria como proceso integrador

Tünnermann (2001), entre otros autores, sustentan que a partir de los postulados reformistas de Córdoba, se dio origen a la extensión universitaria como una nueva función de las IES latinoamericanas, la función social. Afirman también que

es esta función la que más contribuye a tipificar y distinguir a las IES del área, de las de otras regiones del mundo.

Precisamente, la extensión universitaria ha devenido como el proceso sustantivo de toda IES que se identifica con el rol de promover la cultura, en su más amplia acepción¹, en la comunidad intra y extrauniversitaria, la cual se articula con la formación y la investigación, y junto con estas contribuye al desarrollo sociocultural y de los valores. Su esencia radica en el proceso de interacción dialéctica universidad-sociedad.

Es por ello que toda IES, como institución cultural, tiene una marcada responsabilidad con la sociedad que se concreta en actuar por el mejoramiento económico, político, social y cultural como sistema de vida del pueblo, por lo que no puede conformarse con el desarrollo de sus procesos de formación e investigación, sino que también requiere desarrollar el proceso de extensión para dar cumplimiento a su encomienda social, promoviendo la elevación del nivel cultural a partir de la participación del hombre como agente activo de su propio desarrollo.

Se asume entonces la definición de extensión universitaria de González (1996) reflejada anteriormente, en la que se visualiza a este proceso en su doble carácter de función y proceso consustancial a la esencia de la actividad universitaria. De este forma, los autores del presente trabajo se apropian también de los planteamientos de González y González (2006) y Santos (2001) cuando concluyen que la extensión universitaria constituye un proceso universitario formativo que tiene sus propios objetivos, contenido y método, y tiene incidencia también en la formación y la investigación, pero no se identifica únicamente con ellos, pues tiene personalidad propia como proceso y aporta un producto final.

De esta manera se corrobora el planteamiento de González (2002: 52), cuando expresa que:

“por medio de la extensión los problemas sociales (punto de partida de los procesos universitarios) se canalizan a la universidad y se reflejan en sus procesos de docencia e investigación o de la propia extensión, en los cuales se inserta, sirviendo de vía de comunicación en los dos sentidos universidad- sociedad y viceversa, lo que explica que cuando la universidad, mediante el proceso docente de pregrado o postgrado o el pro-

1 Cultura: “...conjunto de rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (UNESCO, 2001: 18).

ceso investigativo, promueve el desarrollo cultural de la sociedad en las ramas técnica, científica, política, artística, deportiva, etc., eso es extensión universitaria”.

La extensión universitaria y la promoción cultural desde una concepción integral

Tal y como expresara González (2002: 52):

“el proceso extensionista es aquel, por tanto, que como resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos que en él participan está dirigido de un modo sistémico y eficiente, a la promoción de cultura para la comunidad intra y extrauniversitaria (objetivo), con vistas a la solución del (problema) social: necesidad de contribuir al desarrollo cultural de la comunidad, mediante la apropiación de la cultura que ha acumulado la sociedad en su desarrollo (contenido); a través de la participación activa de la comunidad universitaria y extrauniversitaria (método); planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas (forma); con ayuda de ciertos objetos (medio); instrumentando indicadores que permitan medir la calidad (evaluación) y cuyo movimiento está determinado por las relaciones causales entre sus componentes y de ellos con la sociedad (leyes) que constituyen su esencia”.

Esta misma autora refleja que, por consiguiente:

“lo que distingue a la extensión universitaria de la formación o la investigación, no es el cumplimiento con mayor o menor grado de una función social, sino cómo la cumple y con qué objetivo lo hace. La extensión es más ágil, más libre, más oportuna, más hecha a la medida de las necesidades sociales, por cuanto se asienta en la metodología del trabajo social, en la promoción cultural y parte de las necesidades sentidas de las comunidades, que traducidas en problemas transitan desde su metodología al logro del objetivo: promover cultura a partir del desarrollo de acciones que se dirigen a potenciar la creación de valores culturales, la conservación de dichos valores, la difusión y el disfrute” (González, 2002: 52).

Precisamente este planteamiento fundamenta la integración de los procesos sustantivo de la IES, orientados a cumplir su encargo social: favorecer una actitud de cambio y transformación social mediante los profesionales que egresan, a través de una formación cada vez más integral.

Si bien a este propósito deben contribuir los tres procesos universitarios, es en particular el proceso extensionista, al que por su esencia y objetivo, corresponde el papel protagónico para enfrentar, desde las IES, esta nueva etapa de desarrollo y ampliación del acceso a la cultura, donde la extensión universitaria se encuentre formando parte de la vida académica, integrada con la investigación y la formación; contribuyendo de manera significativa a una mejor calidad y pertinencia universitaria; participando en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la generación de nuevos conocimientos y en la apropiación social de estos; concentrando esfuerzos para una mayor inclusión y cohesión social y cultural, especialmente, de los sectores más vulnerables de la sociedad.

El desafío planteado a este proceso sustantivo, a través del desarrollo de una promoción de la cultura desde una concepción integral, ha tenido una marcada expresión en el escenario latinoamericano contemporáneo. En el caso particular de Cuba, la sistematización realizada por Batista (2016) le permite a los autores de este trabajo presentar de manera resumida las principales tendencias de la extensión universitaria como proceso integrador, reconociendo la definición que aporta este autor sobre las **prácticas integrales de extensión universitaria (PIEU)**, las que concibió como el conjunto de actividades que propenden a la promoción de la cultura en su más amplia acepción, desde un enfoque de integración armónica de procesos sustantivos universitarios, por lo que contribuyen a la formación integral de los futuros profesionales al mismo tiempo que se cumple con el encargo social de la educación superior.

Las prácticas integrales de extensión universitaria, según Batista (2016), deben gestionarse, además del proceso de extensión universitaria, desde la formación de pregrado y en el proceso de investigación, y en cualquier nivel de decisión de la Institución (IES, facultad/centro, departamento y año académico), asumiendo para ello el criterio de González (2002) al definir los niveles básicos en los que se desarrolla el trabajo sociocultural.

Acorde a la definición anterior, cualquier actividad cuyo objetivo sea la promoción de la cultura, y que se conciba desde un enfoque de integración de los procesos sustantivos universitarios, puede considerarse una práctica integral de extensión universitaria.

Este mismo autor identificó y definió dos tendencias dentro de las PIEU, una vinculada a la formación curricular, otra directamente relacionada a las actividades extracurriculares.

A partir del desarrollo de la dimensión pedagógica de la extensión universitaria, varias IES han incorporado, desde el proceso extensionista, un grupo de actividades

que tienden a integrar los procesos sustantivos universitarios, y que se han definido como prácticas curriculares que articulan docencia, investigación y extensión en la formación de grado, que se vinculan con actores no universitarios buscando contribuir a la resolución de sus problemáticas y que incorporan abordajes interdisciplinarios.

Estas prácticas, definidas como curricularización de la extensión universitaria (Tommasino y Rodríguez, 2010; Camilloni y col., 2013), han devenido en un proceso en el que se recupera y actualiza el debate acerca de la función social de las IES, según Camilloni y col. (2013: 8):

“...concebida como posibilidad y responsabilidad, a través de la articulación entre docencia, investigación y extensión..., para seguir construyendo el vínculo universidad-sociedad y contribuyendo al diseño de nuevos espacios de aprendizaje para los estudiantes en el marco de las experiencias concretas de la extensión universitaria”.

Teniendo en cuenta estas ideas, se asume la definición que por primera vez para el contexto cubano ofrece Batista (2016), que definió la **curricularización de la extensión universitaria** como el proceso a través del cual, con el objetivo general de promover cultura, se diseñan e implementan, en el pregrado, asignaturas que incorporen naturalmente elementos de los tres procesos sustantivos universitarios, para incidir de manera más orgánica en el cumplimiento del encargo social de las Instituciones de Educación Superior y en la formación integral del futuro profesional. Esta definición se diferencia, de sus similares de la región, básicamente en su concepción, pues no se identifica con la práctica de instituir en el currículo universitario una asignatura sobre extensión universitaria, ni el establecimiento de una carga horaria o de créditos, para realizar actividades netamente extensionistas, elementos que caracterizan la concepción latinoamericana.

Bajo el principio de integración de los procesos sustantivos universitarios, también se han desarrollado en IES latinoamericanas, actividades extensionistas con un enfoque extracurricular, que en el escenario cubano han sido denominadas como **Trabajo Universitario Socialmente Útil** por Batista (2016), quien las define como una modalidad de actividad extensionista extracurricular en la que se integran procesos sustantivos universitarios, donde a través de una labor activa de los estudiantes, las IES dan respuesta a necesidades de la sociedad, al mismo tiempo que los acerca a su futura profesión, por lo que contribuye a su formación integral.

De esta manera, se hace un abordaje de la extensión universitaria desde las PIEU que sustenta un nuevo paradigma para este proceso-función, y que descansa

en un concepto amplio, diversificado con su consecuente aplicación en la práctica, asumiéndolo como un proceso formativo, dinámico, integrador y multifacético que asume hoy su propia concepción: la preparación y consolidación de las IES como organizaciones de cultura y la ampliación de la influencia recíproca e integración con la sociedad mediante la promoción de la cultura en el sentido más amplio.

Estado actual de la integración de procesos sustantivos universitarios para la promoción de salud: un diagnóstico necesario en la Universidad de La Habana

Como parte de las tareas de investigación desarrolladas se realizó la caracterización de la integración de los procesos sustantivos universitarios en las acciones de promoción de salud en la Universidad de La Habana. Para ello se realizaron varias acciones investigativas que permitieron triangular la información y obtener una caracterización válida desde el punto de vista científico, determinando las principales fortalezas y debilidades de este proceso, lo que constituyó el punto de partida para el diseño de la estrategia metodológica que se propone, de manera que esta, potenciara las fortalezas existentes para contrarrestar o eliminar las dificultades detectadas.

Al realizar la triangulación de todas las fuentes de información y los resultados de los instrumentos aplicados, se puede obtener una caracterización de la integración de procesos sustantivos universitarios en las acciones de promoción de salud que se desarrollan en la Universidad de La Habana, lo que conduce a plantear las fortalezas y debilidades de este proceso.

Se constatan como fortalezas:

- La voluntad política para el trabajo de promoción de salud, expresado en el funcionamiento de los Programas Nacionales que dirige la Dirección de Extensión Universitaria del Ministerio de Educación Superior, en correspondencia con el acuerdo 37/90 del 30 de octubre de 2000 del Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros de Cuba, donde se adopta a la Promoción de la Salud como la estrategia del Estado cubano para desarrollar la salud del pueblo.
- La voluntad de la dirección institucional, en especial, de la Dirección de Extensión Universitaria, por desarrollar un Programa Universitario de Promoción y Educación para la Salud, evidenciado en los resultados alcanzados y el nivel de compromiso de su equipo multidisciplinario de profesores.

- El funcionamiento de una Comisión Universitaria de Promoción y Educación para la Salud, que permite coordinar y asesorar en las facultades el trabajo de promoción de salud.
- La implementación de los Planes de Estudio “D”, que brindan la posibilidad de diseñar e impartir asignaturas electivas de promoción de salud como parte de lo que se define como curricularización de la extensión universitaria.
- La participación y coordinación nacional de la Universidad de La Habana en los Proyectos del Fondo Mundial de lucha contra el sida, la tuberculosis y la malaria.
- La impartición durante dos cursos académicos de un curso libre² de promoción de salud en el que se integran la formación de pregrado y la extensión universitaria.
- La existencia de un instrumento de investigación que se utiliza sistemáticamente para el diagnóstico de la comunidad estudiantil universitaria y la caracterización de los diferentes grupos de riesgo.

De la misma manera, se pudo determinar las debilidades existentes, algunas de las cuales constituyen causas originarias de otras, tal y como se muestra en el diagrama de causa–efecto o diagrama de Ishikawa que se presenta en la Figura 1, donde se pueden constatar las causas que contribuyen al origen y sostenimiento de la situación actual.

Tal situación, apunta a la necesidad de diseñar e implementar, con el apoyo de las fortalezas determinadas anteriormente y para enfrentar las debilidades (disminuir o eliminar su efecto), una estrategia metodológica que propicie la integración de procesos sustantivos para la implementación de acciones de promoción de salud, donde la extensión universitaria juegue un papel dinamizador, sistémico e integrador de los demás procesos para el desarrollo de la promoción de salud, dado su carácter de proceso–función integradora y totalizadora.

2 Se define como curso libre o extensionista, a toda aquella acción de formación, capacitación o superación, cuyo fin es la promoción de la cultura en su más amplia acepción, que es dirigida a estudiantes, trabajadores de la IES y la población en general, teniendo en cuenta las especificidades de estas poblaciones y sus necesidades sentidas. También pueden ser conocidos, según la época del año en que se oferten, como cursos de verano. (Batista, 2016).



Figura 1. Diagrama causa-efecto de la situación actual diagnosticada. Fuente: Batista (2016).

Estrategia metodológica de integración de procesos sustantivos universitarios: una propuesta en práctica para la curricularización de la extensión universitaria

El estudio de los fundamentos teórico-metodológicos de la extensión universitaria y de la promoción de salud permitió diseñar una estrategia metodológica de integración de procesos sustantivos universitarios que se caracterizara por ser abierta, flexible, contextualizada, transformadora, con un carácter sistémico y perspectivo. De esta forma se propició que el componente pedagógico incorporara al proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) prácticas de extensión universitaria con el apoyo o la utilización de elementos de la investigación científica (ver figura 2).

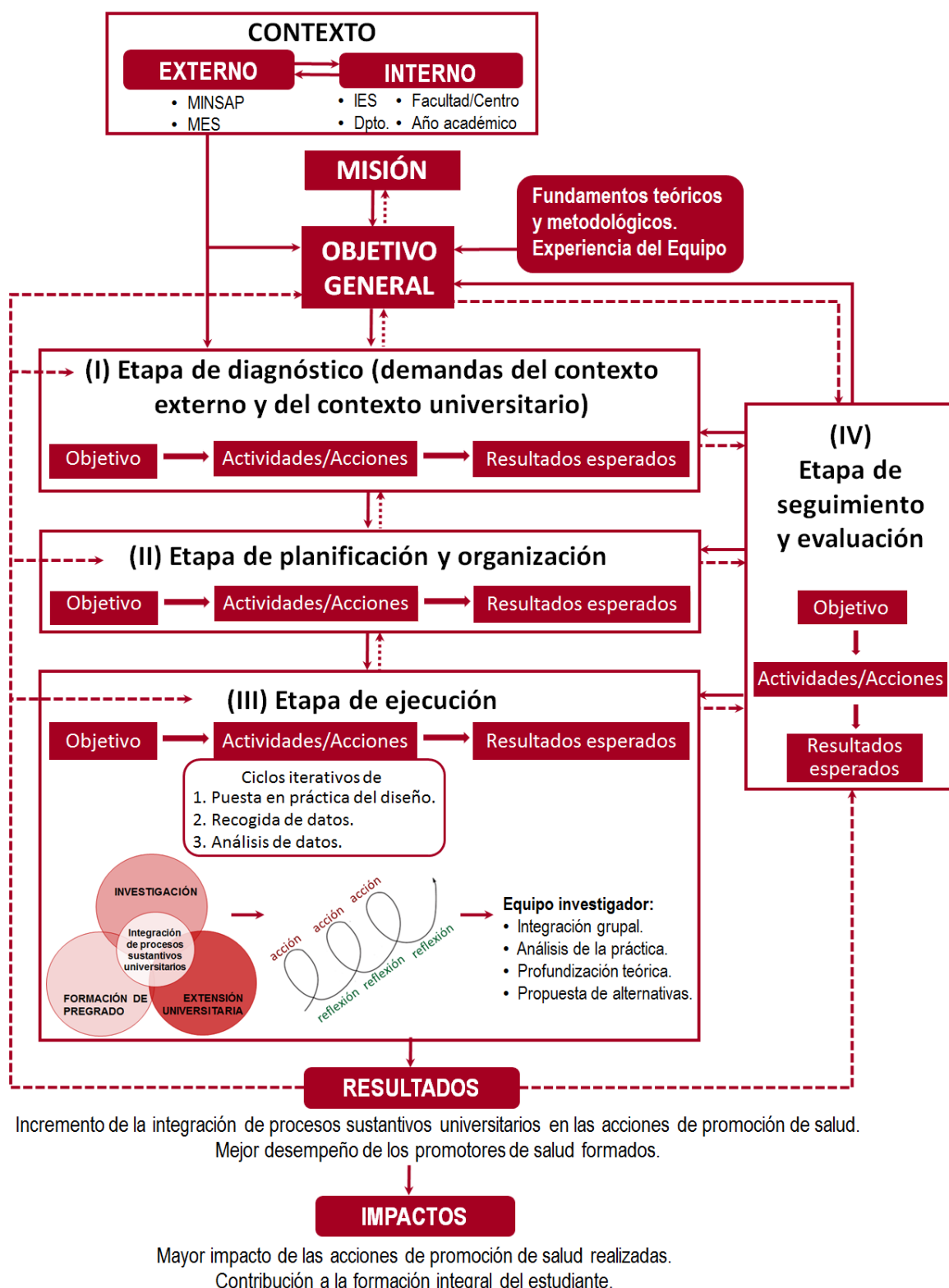


Figura 2. Estrategia metodológica de integración de procesos sustantivos universitarios. Fuente: Batista (2016).

La estrategia metodológica diseñada, responde a la definición que presenta Batista (2016) sobre este tipo particular de estrategia, al considerarla como:

“la secuencia de etapas (que incluyen actividades y acciones teórico–prácticas) que son planificadas, organizadas, ejecutadas y controladas por cualquier persona o grupo (profesor o colectivo docente), como vía más efectiva para alcanzar un estado necesario alcanzable, de acuerdo con objetivos concretos previamente delimitados que se articulan dialécticamente con la metodología propuesta en respuesta al diagnóstico, lo que permite que sean efectuados cambios y ajustes pertinentes acorde al contexto económico, político y socio-histórico, el contenido y los recursos disponibles (humanos, técnicos, materiales y financieros)” (p. 65).

A partir de esta definición, se concibe la estrategia metodológica propuesta como plan, pues indica el establecimiento de determinados objetivos para la acción, formulados de forma consciente, predeterminados y orientados a un fin de cambio, coincidiendo con el criterio de Deler (2007).

La estrategia metodológica tiene como objetivo general contribuir a la integración de procesos sustantivos universitarios en las acciones de promoción de salud que se desarrollen en la Universidad de La Habana y para ello, se sustenta en los siguientes presupuestos teóricos:

- El papel de la extensión universitaria como proceso integrador de los procesos sustantivos universitarios.
- El modelo educativo de la Educación para la Salud, como herramienta fundamental de la promoción de salud, con un abordaje de la salud de manera holística, con enfoque comunitario y participativo.
- El empleo de elementos del EHC como sustento teórico-metodológico de una enseñanza desarrolladora en las acciones de la EpS. Bajo este principio se aborda la EpS desde una perspectiva que no se limita únicamente a transmitir información, sino que busca desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas que contribuyan a la producción social de la salud, mediante procesos de aprendizajes dinámicos, donde se privilegia la comunicación de doble vía, así como la actitud crítica y participativa de los estudiantes, lo que no se lograría con una enseñanza tradicional.
- La utilización de la Investigación Basada en Diseño (IBD) como recurso metodológico en la puesta en práctica del diseño, recogida y análisis de datos, a partir de la implementación de ciclos iterativos en los que el equipo investigador, desde la integración grupal de los resultados, realice un análisis de la práctica y la profundización teórica necesaria que le permita proponer alternativas que enriquezcan la propia estrategia metodológica.

Según estos fundamentos teórico–metodológicos, se asume la estrategia metodológica propuesta, desde una concepción que la considera como una forma de expresar la dirección de un proceso, para el caso particular de esta investigación, la integración de procesos sustantivos universitarios; que parte de objetivos según el diagnóstico de necesidades, intereses y conocimientos; manifiesta la contextualización de ese proceso; que está compuesta por elementos prácticos (actividades y acciones) en estrecha relación con la teoría, para poder transformar eficientemente la realidad y en donde los recursos humanos representan el núcleo del desarrollo; considera una lógica sinérgica entre estado real y estado necesario, que transita por el cumplimiento de los objetivos (Deler, 2007).

En la concepción y desarrollo de la estrategia se asumió el modelo integral o educativo de la Educación para la Salud que está sustentado en el Enfoque Histórico–Cultural (EHC). La concepción de enseñanza–aprendizaje sustentada en este enfoque, es considerada como un proceso de socialización en que el estudiante se inserta como sujeto y objeto del aprendizaje, asumiendo una posición activa y responsable en su proceso de formación de conocimientos, habilidades y valores, guiado por el profesor. Bajo este fundamento se abordó la educación para la salud desde una perspectiva que no se limita únicamente a transmitir información, sino que busca desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas que contribuyan a la producción social de la salud, mediante procesos de aprendizajes dinámicos, donde se privilegia la comunicación de doble vía, así como la actitud crítica y participativa de los estudiantes, lo que no se lograría con una enseñanza tradicional.

La estrategia tiene como principales actores a los estudiantes universitarios y sus profesores, a los que se adicionan todos los miembros de la comunidad universitaria y otros actores de la comunidad extra universitaria, principalmente los que se seleccionen como público meta de las actividades extensionistas de promoción de salud.

La estrategia metodológica es capaz de expresar la forma específica de interrelación del objeto investigado con el entorno, por lo que, como sistema, puede ser comprendido en su conjunto de partes en constante interacción, no sólo en su interior, sino también con otros elementos imprescindibles del entorno universitario, interno y externo. Esto genera un esquema de análisis de la coherencia de cada una de las etapas de la estrategia metodológica, en la que, el cumplimiento del objetivo general y de los objetivos de cada una de las etapas, requiere la obtención de determinados resultados, y para llegar a estos, es necesaria la ejecución de las actividades y acciones previstas.

Como resultado de la estrategia desarrollada se diseñaron y ejecutaron dos asignaturas electivas: “Promoción de Salud” y “Tuberculosis: una enfermedad re-emergente”, ambas de carácter extensionista por definición, pues la finalidad en común de estas es propiciar la formación de una cultura de la salud en la comunidad universitaria.

Las dos asignaturas diseñadas fueron impartidas a 257 estudiantes de las Licenciaturas en Microbiología, Biología, Bioquímica, Geografía y Contabilidad y Finanzas durante cinco cursos académico, del 2010–2011 al 2014–2015, permitiendo la formación de los estudiantes como promotores de salud, los que realizaron un total de 65 acciones educativas, a través de las cuales se han alcanzado 2582 personas, fundamentalmente adultos mayores y estudiantes y profesores miembros de la comunidad universitaria.

Desde esta perspectiva se asume la dimensión pedagógica de la extensión universitaria que propone Menéndez (2015).

De esta manera, se hace un abordaje de la extensión universitaria que sustenta un nuevo paradigma para este proceso-función y que descansa en un concepto amplio, diversificado con su consecuente aplicación en la práctica, asumiéndolo como un proceso formativo, dinámico, integrador y multifacético que asume hoy su propia concepción: la preparación y consolidación de las IES como organizaciones de cultura y la ampliación de la influencia recíproca e integración con la sociedad mediante la promoción de la cultura en el sentido más amplio.

Este proceso de curricularización de la extensión universitaria, desde la estrategia metodológica que se propone, asume al estudiante, como centro de un proceso de enseñanza-aprendizaje donde adquirirá conocimientos, habilidades y destrezas para el propio cuidado y para la implantación de estilos de vida saludables en el plano individual, para el logro del bienestar integral de la persona y su calidad de vida, al mismo tiempo, las acciones de promoción de salud y de prevención de enfermedades que realice durante el desarrollo de las asignatura electivas, o posteriormente, contribuirá a su crecimiento individual (se generan procesos de aprendizajes al enfrentarse a situaciones nuevas) y al desarrollo de una comunidad universitaria saludable.

De esta forma se desarrolla un proceso de formación y concienciación dirigido a despertar en los estudiantes el interés por la salud y la asunción de la responsabilidad individual y colectiva en su protección y fomento a través de la comprensión crítica del fenómeno salud/enfermedad, un proceso que permite facultar a las personas para que aumenten el control que tienen sobre su salud y para mejorarla.

Con la implementación de la estrategia no sólo se garantiza una sólida formación académica, sino que se propicia un aprendizaje experiencial, según el criterio de Camilloni (2013).

Resultados similares fueron obtenidos por Rocerau y Vilanova (2011), lo que corrobora la importancia que tiene la incorporación de la extensión universitaria al currículo, evidenciado en el rol de formación que tiene la extensión universitaria para los estudiantes al ponerlos en contacto con la realidad. Algunos autores, como Camilloni (2011), han denominado “educación experiencial” a iniciativas como estas.

De manera general se puede afirmar que la estrategia que se presenta, diseñada en base a la integración de las funciones sustantivas o procesos principales de la universidad, contribuye a que estos se orienten a cumplir la misión de la Universidad y de esta forma se cumple también, en parte, el encargo social de la misma, haciendo de esta una institución pertinente.

Al respecto enfatiza Fresán (2004: 54): “en la medida en que las universidades asuman la extensión como la articulación de las distintas tareas universitarias y la vinculación entre éstas y la sociedad, podrán explotar posibilidades casi infinitas de acción (...) y contribuir formando seres humanos capaces de descubrir y reafirmar día a día su saber, de mirar críticamente la realidad y de participar en los procesos de transformación social”.

Conclusiones

El desarrollo de la estrategia planteada, a partir de la integración de los procesos sustantivos universitario con el desarrollo de prácticas integrales de extensión universitaria, permitió contar con un espacio donde los alumnos realizaron actividades en las que, a partir de la vinculación teoría-práctica, ponían a prueba, en situaciones reales, las habilidades y conocimientos teóricos que poseían, se autoevaluaban, enriquecían esos conocimientos y habilidades e identificaban nuevos problemas, lo cual, además de contribuir a su formación integral, contribuye a la educación para la ciudadanía y la formación ética de los estudiantes, facilitando también el conocimiento del contexto comunitario y social, al tiempo que les permite brindar un servicio de valor positivo en respuesta a demandas de satisfacción de necesidades exteriores o interiores a la universidad, sin lugar a dudas, estrategias como estas deben formar parte de los modelos de formación de los profesionales que se desempeñarán en el campo de la Salud Pública.

Se evidencia que la proyección social de las IES no es sólo una acción externa, sino que tiene incidencia académica a través de la vinculación de acciones docentes o de formación con el quehacer extensionista propiamente dicho, lo que contribuye a una nueva inserción social de dichas instituciones y, con ello, una mayor pertinencia al reafirmar habilidades prácticas y no exclusivamente teóricas como respuesta a problemas concretos, contribuyendo a cumplir el encargo social de la educación superior cubana.

Bibliografía

- Alarcón, Rodolfo** (2015): “La extensión universitaria promotora del cambio y la transformación sociocultural”. Discurso inaugural del XIII Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria. La Habana, del 4 al 7 de junio. Impresiones Palcograf.
- Álvarez, Carlos** (2002): “La excelencia universitaria”. Monografía en formato electrónico, Universidad de La Habana, Cuba.
- Batista, Amado** (2016): “Estrategia metodológica de integración de procesos sustantivos universitarios: contribución de la extensión universitaria a la promoción de salud en la Universidad de La Habana”. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana, 243p.
- Camilloni, Alicia; Rafaghelli, Milagros; Kessler, María Elena; Menéndez, Gustavo; Boffelli, Mariana; Sordo, Sandra; Pellegrino, Eliana y Malano, Daniel** (2013): “Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender”. Universidad Nacional del Litoral (UNL), Santa Fé, Argentina, 96p.
- Camilloni, Alicia** (2011): “La inclusión de la extensión en la formación de los estudiantes de la Universidad Nacional del Litoral”. En *Revista de Extensión Universitaria +E*, Año 1, n^o1, pp. 76-79.
- Camilloni, Alicia** (2013): “La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario”. En: G. Menéndez (ed.), *Integración Docencia y Extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Del Huerto, María Elena** (2007): “La Extensión Universitaria como vía para fortalecer los vínculos Universidad-Sociedad desde la promoción de salud”. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(2), 10p.
- Deler, Gustavo** (2007): “La estrategia como resultado científico en la investigación pedagógica”. Trabajo inédito.

- Fresán O., M.** (2004): “La extensión universitaria y la universidad pública”. *Revista Reencuentro*, Abril, núm. 039: 47-54. Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco. México.
- Galarza, Judith y Almuíñas, José Luis** (2014): “Responsabilidad Social Universitaria y Dirección estratégica en las Instituciones de Educación Superior”. 9no Congreso Internacional de Educación Superior UNIVERSIDAD 2014. XII Taller La Educación Superior y sus perspectivas.
- González, Gil Ramón** (1996): “Un modelo de extensión universitaria para la extensión universitaria. Su aplicación a la Cultura Física y el Deporte”. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior de Cultura Física “Manuel Fajardo”. La Habana, Cuba.
- González, Gil Ramón** (2016): “La extensión universitaria: promotora del cambio, la innovación y la transformación sociocultural”. Conferencia Inaugural del XIII Taller Internacional de Extensión Universitaria. 10mo Congreso Internacional UNIVERSIDAD 2016, La Habana, Cuba.
- González, Gil Ramón y González, Mercedes** (2006): “Extensión universitaria: una aproximación conceptual desde la perspectiva cubana”. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXVI, N° 2: 69-76.
- González, Maritza** (2004): “La Estrategia Participante de Capacitación sobre el proceso de extensión universitaria”. Citada por: González, M. (2006) Formulación teórico-metodológica de la promoción cultural de la investigación para la integración de los procesos universitarios de extensión e investigación en el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Tesis de Doctorado. Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA), 303p.
- González, Mercedes** (2002): “El modelo de gestión de la Extensión Universitaria para la Universidad de Pinar del Río”. Tesis de Doctorado. Universidad de Pinar del Río, 205p.
- Horrutiner, Pedro** (2006): “La Universidad cubana: el modelo de formación”. Editorial Félix Varela, La Habana, 249p.
- León, Giraldo** (2011): “Modelo de Gestión del conocimiento para las aéreas económicas del sistema de instituciones de educación superior”. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación Superior. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana.
- López, Ana Bertha** (2012): “Estrategia pedagógica dirigida a la formación de promotores estudiantiles para la prevención de las ITS y el VIH en las universidades de ciencias pedagógicas”. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), 140p.

- Menéndez, Gustavo** (2015): “La extensión universitaria: aportes para la construcción de la red de observatorios y cátedras abiertas y/o libres”. Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU), 32p.
- Ortiz, Anyuska** (2014): “Tecnología para la gestión integrada de los procesos en universidades. Aplicación en la Universidad de Holguín”. Tesis para optar por el Grado Científico de Doctor en Ciencias Técnicas, Universidad de Holguín.
- Pérez, Victor** (2010): “Conocimientos sobre el proceso de Extensión Universitaria en un área de salud”. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(1): 107-116.
- Roble, María Beatriz; Cornejo, Jorge Norberto y Speltini, Cristina** (2007): “Articulando investigación, docencia y extensión: algunas experiencias en el campo de la ciencia y la tecnología”. Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Buenos Aires, del 18 al 19 de octubre, 8p.
- Rocerau, María Cristina y Vilanova, Silvia** (2011): “Docencia y extensión: ampliando el espacio de la práctica”. XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Memorias del Congreso ISBN: 978-987-657-711-3, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
- Santos, Sinesio** (2001): “La gestión de la extensión universitaria desde una perspectiva específica”. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXI (3), CEPES. La Habana.
- Tommasino, Humberto y Rodríguez, Nicolás** (2010): “Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República”. Cuadernos de Extensión No. 1 Integralidad: tensiones y perspectivas.
- Tünnermann, Carlos** (2001): “El nuevo concepto de extensión universitaria”. En Memorias V Congreso Iberoamericano de extensión. "Sociedad, Educación Superior y Extensión: Balance y perspectivas". ANUIES. Colección Documentos.
- UNESCO** (2001): “Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo”, 66p.

Retrospectiva de los proyectos UBANEX en la Facultad de Ingeniería: una categorización posible

JORGE NORBERTO CORNEJO

PATRICIA NOEMÍ ROUX

MARÍA BEATRIZ ROBLE

DORA BARBIRIC

jcornej@fi.uba.ar / p-roux@hotmail.com / mbrobleo6@yahoo.com.ar / dbarbiri@fi.uba.ar

Gabinete de Desarrollo de Metodologías de Enseñanza (GDME) – Facultad de Ingeniería –
Universidad de Buenos Aires

Introducción

La extensión universitaria es un proceso comunicacional que comprende un conjunto heterogéneo de acciones: la divulgación científica y cultural, la promoción social y comunitaria, la capacitación de los propios actores universitarios y los servicios a terceros, entre otros. Tales acciones no son siempre independientes entre sí, sino que en ciertas oportunidades encuentran vínculos y relaciones mutuas; por ejemplo, como veremos en el curso del presente trabajo, la divulgación científica y cultural puede servir a la promoción social y comunitaria y, de hecho, ha cumplido tal función en distintos momentos de la historia universitaria.

Una de las notas distintivas de la extensión es, precisamente, su capacidad para generar vínculos y relaciones. En efecto, la extensión universitaria es un medio para establecer redes entre profesionales actuantes en diversos campos y con disímil formación académica, entre diferentes departamentos de una misma institución, entre unidades de docencia e investigación de distintas universidades y entre estudiantes de diferentes carreras u orientaciones. De esta forma la extensión se revela como un agente integrador, que puede generar o revelar conexiones, no siempre anticipadas, entre instituciones y/o individuos (Pacheco Gómez, 1999).

Las conexiones referidas establecen un proceso de circulación del conocimiento que excede incluso a la bidireccionalidad clásica de los procesos extensionistas (la relación de “ida y vuelta” entre la Universidad y la sociedad), conduciendo a una multidireccionalidad, de naturaleza organizante y transformadora. Organizante porque a partir de individuos y estamentos institucionales aislados se construye una red, interactiva, sistémica y coordinada en un proyecto movilizado por un obje-

tivo común. Transformadora porque la circulación del conocimiento entre los variados nodos de la red implica una permanente resignificación y enriquecimiento del mismo, inducida por los actores del proyecto extensionista (Cornejo y Roble, 2013). Giménez *et al* (2013) denominan a este proceso “entrelazar saberes”.

Rodríguez (2002) afirma que la extensión es un momento del proceso dinámico de la acción universitaria frente al conocimiento, en el cual se toma a la sociedad como fuente de saber y como interlocutor válido. De esa manera se interpela el conocimiento científico y se genera un diálogo entre aquel y los saberes locales, logrando una mutua imbricación y un mutuo aprendizaje que enriquece tanto a las ciencias como a las comunidades. En esta concepción el conocimiento se plantea como un bien social y no individual, pensando así a los miembros de la universidad, a los distintos actores sociales y a la sociedad en su conjunto como portadores de saberes dotados de validez.

Esta visión de la extensión como una actividad generadora de redes y de diálogos entre la universidad y la sociedad la “protege” contra la crítica, formulada en la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión (México, 1972; citado por Serina Alcántara, 2007) y reiterada en numerosas oportunidades, según la cual la extensión del conocimiento producido en la Universidad hacia otros ámbitos de la sociedad implica necesariamente una relación de superioridad, y por ende de poder, de la Universidad hacia los restantes actores sociales¹. En el referido congreso se criticaron las acciones extensionistas de corte asistencialista y se definió la extensión como una función interactiva:

“la interacción entre la Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación, en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional”.²

1 Esta pareciera que es la perspectiva a la cual adhiere el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), según se desprende del Acuerdo Plenario N° 711/09 que tipifica que la “[...] extensión es un proceso de comunicación entre la Universidad y la sociedad, basado en el conocimiento científico, tecnológico, cultural, artístico, humanístico, acumulado en la institución y en su capacidad de formación educativa, con plena conciencia de su función social”.

2 Como dato histórico de interés mencionamos la propuesta del congresal argentino Iribarne: “La Universidad debe llenar una doble función: preparar profesionales y hombres de ciencia y difundir la cultura intelectual en la sociedad. En vista de tales fines se impone la creación de dos instituciones fundamentales dentro de su régimen: la docencia libre y la *extensión universitaria*” (citado por Vera de Flachs, 2006, el resaltado es nuestro).

Históricamente, el origen de la extensión puede situarse hacia la segunda mitad del siglo XIX en Inglaterra, en los programas de extensión universitaria educativa de la Universidad de Cambridge (Díaz y Herrera, 2004). Era su objetivo primordial la divulgación amplia de la cultura, acercando el conocimiento y el saber a los sectores menos acomodados de la población, que no podían acceder a la instrucción universitaria formal. Cabe destacar que fueron los mismos trabajadores quienes demandaron una formación más acorde con las capacidades que exigía el avance industrial³. Posteriormente se desarrollaron otros modelos extensionistas, tales como los Land Grant Colleges de los Estados Unidos, orientados a la industrialización y el desarrollo tecnológico agropecuario (Menéndez, 2015).

En la Argentina, la extensión comenzó formalmente en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), fundada en 1905. Desde esa misma fecha la UNLP incorporó la extensión en su estatuto, otorgándole la misma jerarquía que las acciones de investigación y docencia (Buchbinder, 2005). Este hecho, obra del fundador de la Universidad, Joaquín V. González, es notable dado que le concede a las actividades de extensión un marco de permanencia y legalidad institucional, en un momento en que las acciones extensionistas, a nivel de las más prestigiosas universidades de los Estados Unidos y Europa, se caracterizaban por su naturaleza espontánea y voluntarista (Herrera Albrieu, 2012).

Sin embargo, la extensión en la Argentina cobra fuerza particularmente a partir de la Reforma Universitaria de 1918, en la que es incorporada a la mayor parte de los estatutos como una tarea central de la Universidad (Buchbinder, 2005; Tünnermann, 2000), generando un modelo extensionista que habría de difundirse por toda América Latina. De acuerdo con Herrera Albrieu (2012) y Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano (2011) la reforma de 1918 postulaba el desarrollo de la función social y la difusión cultural como actividades propias de las universidades latinoamericanas, que se habrían de agregar como “tercer pilar” a las funciones de docencia e investigación. Sostenía que, con este tipo de actividades, el estudiante tendría la oportunidad, no sólo de familiarizarse con los problemas de su medio y de entrar en contacto con su pueblo, sino también la ocasión de devolver a éste en servicios parte del beneficio que significaba pertenecer a una minoría privilegiada, que tenía acceso a la Educación Superior. Para Ballesteros (2010) la Reforma de 1918 incorporó la difusión cultural a las tareas básicas de la Universidad, adquiriendo la responsabilidad de democratizar el conocimiento a través de la extensión.

³ Los autores del presente trabajo han vivido una experiencia similar, dado que en varias oportunidades han sido instituciones tales como las escuelas secundarias las que les han demandado acciones universitarias de capacitación y divulgación científica.

Existen, sin embargo, antecedentes previos a esas fechas. Por ejemplo, comparando las motivaciones del Ingeniero Otto Krause para fundar las escuelas secundarias industriales (necesidad de ofrecer educación a los hijos de familias de bajos recursos, capacitación de los mismos en cuestiones prácticas de carácter técnico, vinculación de la escuela con el mundo laboral, promoción de la industria a través de la educación, entre otros) con los objetivos extensionistas de Cambridge encontramos entre ambos amplias similitudes, de donde podríamos considerar las acciones de Krause como una forma temprana de extensión, dado que éste presentó su proyecto ante la Sociedad Científica Argentina en 1899 (Krause, 1899). Krause fundamenta la formación de individuos en las escuelas industriales como nexo entre los ingenieros formados con el rigor de las ciencias “*capaces de concebir, ejecutar las grandes construcciones y dirigir las importantes industrias*” pero con una acabada instrucción formal más dilatada en el tiempo y los obreros capacitados en corto tiempo en las mismas fábricas para una labor determinada, basada en la división del trabajo. De hecho, la propuesta de Krause coincide casi textualmente con la definición dada por Menéndez (2015) de la extensión concebida como “difusión cultural”, en consonancia con el modelo de Cambridge: “*orientada a la instrucción y promoción de las artes, oficios y profesiones a personas que no tuvieron la oportunidad de seguir una carrera en la universidad*”.

Además, como Otto Krause efectuó su propuesta como una forma de contribuir al incremento del empleo y al desarrollo de la industria nacional, se corrobora lo afirmado previamente acerca de que los distintos objetivos extensionistas (en este caso, la difusión científica y cultural y la promoción social) no siempre permanecen aislados, sino que pueden relacionarse entre sí, y con frecuencia lo hacen.

La propuesta de Krause puede considerarse como realmente adelantada a su época, dado que recién en la segunda mitad de la década de 1920 Ricardo Rojas, entonces rector de la Universidad de Buenos Aires, consideraba que, a través de la extensión, la Universidad podía llevar a la “masa social” los conocimientos susceptibles de divulgación y podía además concretar uno de sus objetivos centrales: contribuir a la formación de una conciencia y una identidad nacionales (Buchbinder, 2005).

Clasificación de las acciones extensionistas

Según la clasificación presentada por el Ingeniero Gustavo Menéndez (2015), de la Universidad Nacional del Litoral, existen tres categorías básicas dentro de la ex-

tensión universitaria, correspondientes a su vez a tres enfoques y posturas ideológicas diferentes respecto de la relación entre universidad y sociedad:

a) la derivada de la universidad reformista, que comprende dos sub-categorías: la extensión dirigida a la difusión cultural y la orientada hacia la transformación social, que, como dijimos, no necesariamente son mutuamente excluyentes,

b) el modelo de los Land Grant Colleges, centrado en las pymes, la promoción de la industrialización agropecuaria y el progreso tecnológico dirigido al desarrollo económico

c) el modelo de universidad elitista, dirigido hacia la formación de líderes y cuadros políticos.

Estas categorías no son, por supuesto, taxativas, sino sólo aproximaciones a una realidad compleja y multifactorial cuya complejidad, de hecho, se ha incrementado progresivamente con el tiempo (Menéndez, 2015; Fader, 2003). Por ejemplo, el modelo extensionista centrado en la promoción de las pymes puede orientarse hacia la transformación y el desarrollo social, vinculando por lo tanto los enfoques b) y a). Otra superposición de categorías se advierte en la política extensionista llevada adelante por la Universidad Nacional del Tucumán después de la Reforma Universitaria, en la que, con el objetivo de trabajar por el desarrollo de las industrias locales, particularmente la industria azucarera, los mayores esfuerzos se dirigieron hacia la educación popular, a los efectos de contribuir a la formación de técnicos para las instalaciones industriales y auxiliares para la administración de los departamentos (Buchbinder, 2005). En ese caso, por lo tanto, la difusión cultural (a) se orienta hacia el desarrollo industrial (b).

Existen, naturalmente, otras formas de clasificar las actividades extensionistas. Por ejemplo, Serna Alcántara (2007) las divide en cuatro modelos: altruista, divulgativo, concientizador y vinculatorio empresarial, mientras que González y González Fernández-Larrea (2006) lo hacen en tres: tradicional, economicista y de desarrollo integral. Sin embargo, estas categorías tienden a solaparse con las adoptadas en el presente estudio, por lo que no se considerarán en el presente trabajo.

Buenos Aires y La Plata

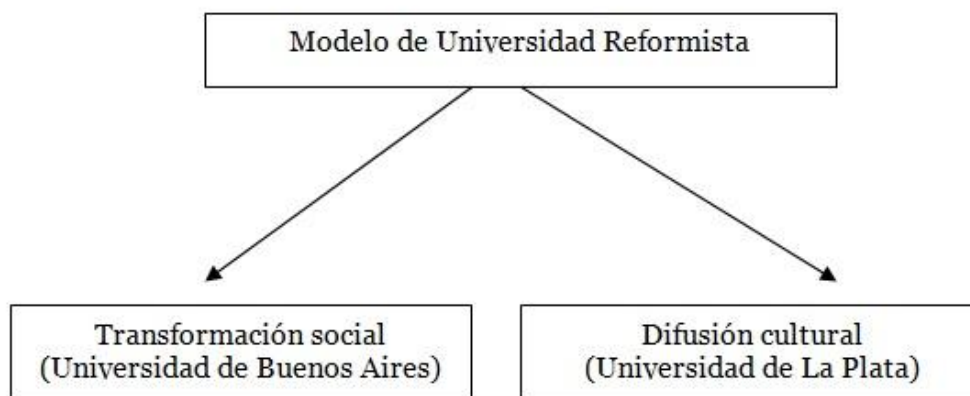
En la Universidad de Buenos Aires (UBA) el Departamento de Extensión, actualmente Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, fue creado en 1956, si bien las tareas extensionistas habían comenzado décadas antes. Sus primeras acciones fueron proyectos sobre mejoras en las condiciones de vida de

poblaciones marginales y acceso a viviendas dignas para los sectores menos favorecidos económicamente. Esta forma de proceder ha sido definida por Pérez Lindo (1985) como que el primer compromiso de la universidad con la sociedad consiste en aportar una visión lúcida de los problemas sociales, y en formular alternativas realizables para solucionarlos.

Se trataba, por lo tanto, de acciones dirigidas directamente al trabajo sobre problemas sociales, mientras que en la Universidad Nacional de La Plata las primeras tareas extensionistas apuntaron más a la divulgación científica y la difusión social del conocimiento. En tal sentido, la UNLP se encontraba más cerca del espíritu manifestado por los estudiantes argentinos en el Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, llevado a cabo en Montevideo en 1908, cuando plantearon que el rol de la universidad es promover y difundir la educación del pueblo, buscando el engrandecimiento nacional por medio de la educación de todas las clases sociales (Biagini, 2002).

Las Universidades de Buenos Aires y La Plata, por lo tanto, iniciaron sus trabajos formales de extensión en el marco del espíritu reformista, pero siguiendo lineamientos que, si bien no se contraponen, son, en principio, distintos.

Representamos esta situación en el Cuadro 1:



Cuadro 1: Los estilos de extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata, en las instancias iniciales de la extensión en ambas universidades

Los proyectos de extensión en la Universidad de Buenos Aires UBANEX

Un hito importante en la historia de la extensión en la Universidad de Buenos Aires lo constituyen los proyectos UBANEX, cuyo primer llamado data del año

2006. En realidad, los UBANEX conforman un momento importante para la extensión universitaria en todo el ámbito de nuestro país, dado que, según refiere Herrera Albrieu (2012) hasta el año 2002 sólo cinco universidades de gestión pública (Entre Ríos, La Plata, San Juan, el Comahue y el Litoral) contaban con convocatorias de proyectos de extensión, y éstos sin la institucionalización de procesos de evaluación, tratándose en la mayoría de los casos de proyectos orientados a la vinculación tecnológica⁴.

De acuerdo con la declaración explícita de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la UBA (S/autor, 2016), los UBANEX fueron creados para fortalecer las tareas de extensión llevadas a cabo en las distintas unidades académicas de la Universidad de Buenos Aires, a los efectos de promover, estimular y fortalecer la vinculación de la universidad con la sociedad. El objetivo implícito de esta propuesta era reunir en un conjunto orgánico de proyectos las iniciativas extensionistas dispersas que hasta ese momento se llevaban a cabo en la universidad. Según la declaración referida, los UBANEX jerarquizan la tarea docente en el marco de las acciones de extensión universitaria, valorando el impacto en la currícula de las acciones pedagógicas que resignifiquen la práctica social, propiciando un nivel alto de participación de estudiantes y fomentando la interdisciplinariedad. Actualmente, se están llevando a cabo los proyectos incluidos en el octavo llamado de este programa y se encuentran en proceso de evaluación los correspondientes al noveno llamado.

Un carácter distintivo de los proyectos UBANEX es que, para que un proyecto sea aprobado por la comisión evaluadora correspondiente, debe incluir entre sus integrantes un mínimo de quince estudiantes. Resaltamos este hecho porque expresa plenamente el espíritu reformista de 1918, en el que se manifestaba que a través de este tipo de actividades el estudiante universitario tenía la oportunidad de familiarizarse con los problemas de la sociedad, de entrar en contacto con el pueblo y de devolver hacia éste parte de la educación que había recibido.

La convocatoria a proyectos UBANEX coincide con lo afirmado por Herrera Albrieu (2012) acerca de que en los últimos diez años se visualiza en nuestro país una tendencia a revalorizar el rol de la extensión universitaria. A pesar de ello, sin embargo, necesidades largamente sentidas, tales como el efectivo reconocimiento curricular de las actividades extensionistas, aún se encuentran lejos de haberse concretado.

Los autores del presente trabajo, docentes-investigadores del Gabinete de Desarrollo de Metodologías de Enseñanza (GDME) de la Facultad de Ingeniería de la Uni-

4 Un tema de estudio sería, por lo tanto, analizar si, con el paso del tiempo, en la UNLP se operó un cambio en la orientación de las prácticas extensionistas, desde la difusión cultural hasta la vinculación tecnológica.

versidad de Buenos Aires (FIUBA), han participado en el programa UBANEX con distintos proyectos, desde su misma creación. Tales proyectos han versado sobre los siguientes temas: “Las radiaciones ionizantes y sus efectos sobre la salud”; “Las nuevas tecnologías médicas”; “Difusión de la ciencia y la tecnología en el nivel medio del sistema educativo argentino” y “Las radiaciones no-ionizantes y sus efectos sobre los seres humanos”. Algunos de estos proyectos han comprendido varias etapas, correspondientes a distintos llamados del programa UBANEX. Asimismo, a partir de la experiencia recogida, el grupo de trabajo ha realizado diversos trabajos de investigación sobre la naturaleza y la conceptualización de la extensión (Cornejo y Roble, 2016 y 2013; Cornejo *et al*, 2008). Paralelamente han efectuado otros proyectos extensionistas, tales como los proyectos INVOFI (Incentivo de Vocaciones Para la Física), subsidiados por la Asociación Física Argentina, que se integraron naturalmente con los proyectos UBANEX (Cornejo y Roble, 2016 y 2013; Roble *et al*, 2015).

En el presente trabajo se realiza un análisis de los proyectos UBANEX presentados en FIUBA por los distintos grupos de trabajo, a los efectos de establecer el estilo de extensión imperante en la mencionada Facultad.



Imagen 1: Conferencia llevada a cabo durante la “I Jornada de Radiobiología y Radioprotección”, organizada por el proyecto UBANEX “Las radiaciones ionizantes y sus efectos sobre la salud humana” en octubre de 2010

Los proyectos UBANEX en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires (FIUBA)

La difusión de los proyectos UBANEX en la FIUBA ha sido muy paulatina, en forma paralela a la progresiva y demorada construcción del concepto de extensión universitaria y, sobre todo, de su reconocimiento a nivel institucional. La noción de

la actividad universitaria como un tríptico conformado por tres instancias: docencia-investigación-extensión, aún no se encuentra instaurada con firmeza en el imaginario de los actores de la labor académica (López, 2010).

Por otra parte, de acuerdo con Quinteros y Guterres Ludwig (2011) entre las tareas que implica llevar adelante cualquier proyecto de extensión universitaria se destaca, entre otras cuestiones, la reflexión crítica sobre dicho proceso, a los efectos de detectar fortalezas y debilidades en el mismo. En tal sentido, consideramos que reflexionar sobre la naturaleza de los proyectos UBANEX llevados adelante en la FIUBA puede ser un aporte útil a la extensión universitaria en la Facultad.

A partir de la clasificación previamente descrita (Menéndez, 2015), se enmarcarán los proyectos UBANEX llevados a cabo en la FIUBA dentro de las categorías correspondientes. Se busca detectar las tendencias básicas seguidas por estos proyectos de extensión universitaria en FIUBA, a fin de definir las características esenciales adquiridas por la extensión en la Facultad de Ingeniería.

En la Tabla 1 se enumeran los proyectos UBANEX presentados en la FIUBA desde la creación del programa hasta el 8° llamado inclusive⁵.

1ª Convocatoria Año 2006	
1	Las radiaciones y sus efectos sobre la salud.
2ª Convocatoria "Dr. Risieri Frondizi"- Año 2009	
1	Las radiaciones y sus efectos sobre la salud – Segunda Parte.
3ª Convocatoria "Proyectos UBANEX Bicentenario"- Año 2010	
1	Aulas virtuales y modalidades de aprendizaje en matemática y física con el uso de las TIC, para docentes de Escuela Media.
2	Alfabetización científica y tecnológica para el siglo XXI - las nuevas tecnologías médicas.
3	Diseño de un dispositivo para disminuir el nivel de arsénico y otros contaminantes en agua de consumo.
4	Concientización a poblaciones que se encuentran en emergencia hídrica y ambiental.
5	Evaluación de contaminación crónica de arsénico mediante indicadores biológicos en la población del barrio Los Álamos de la localidad de Virrey del Pino - La Matanza.
4ª Convocatoria "190 años de la UBA"- Año 2011	
	No hubo presentación de proyectos.
5ª Convocatoria "Malvinas Argentinas"- Año 2012	
1	Construcción de un sistema de recolección de agua de lluvia para abastecimiento de agua potable en el asentamiento aborigen La Esperanza, departamento de Patiño, en la provincia de Formosa.
2	Fortalecimiento técnico de la comunidad del barrio La Cárcova.

⁵ Fuente: Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de FIUBA.

3	Difusión de la ciencia y de la tecnología en el nivel medio del sistema educativo argentino.
4	Programa de concientización mediante el uso de la Ingeniería para demostrar la importancia de las obras de agua potable y cloacas en los barrios de la ribera del Riachuelo en el partido de Lomas de Zamora.
5	Acompañamiento y asesoramiento a imprenta cooperativa integrada por detenidos de la unidad penitenciaria de Devoto.
6	Fortalecimiento del vínculo entre la producción, los trabajadores de productivos autogestionados y las relaciones sociales en la población en la que se encuentra inserta.
7	Protección del ambiente a través del reciclado y la reutilización de aceite comestible domiciliario.
8	Acompañamiento del desarrollo de infraestructura y planificación productiva en cooperativa carpintería - escuela en Escobar. (subsidio no asignado) ⁶
9	Diseño, fabricación e instalación de filtros comunitarios para la remoción de Arsénico (As) utilizando nanomateriales. (subsidio no asignado)
10	Concientización a poblaciones que se encuentran en emergencia hídrica y ambiental en la Escuela de Educación Media Nº 10 de Lomas de Zamora. (subsidio no asignado)
6ª Convocatoria "Profesor Carlos Eroles"- Año 2013	
1	Fortalecimiento técnico para el desarrollo de la Comunidad Pilagá La Esperanza – Provincia de Formosa.
2	Acompañamiento y asesoramiento a imprenta cooperativa integrada por detenidos de la unidad penitenciaria de Devoto, familiares personas en condición de libertad – Segunda parte.
3	Emprendimiento productivo de reciclaje en el barrio La Cárcova.
4	Difusión de la ciencia y de la tecnología en el nivel medio del sistema educativo argentino - Segunda Parte.
5	Reestructuración y mejora edilicia en la biblioteca popular Barrio La Teja.
6	Puesta en funcionamiento de un generador de energía eólica para escuela rural de la localidad de Valle Fértil, San Juan. (subsidio no asignado)
7	Mejora de transmisores para Medios de Comunicación Comunitarios (MCC). (subsidio no asignado)
8	Restitución de la praxis para alumnos de escuelas secundarias técnicas a partir del trabajo en conjunto con la Universidad. (subsidio no asignado)
9	Fortalecimiento del vínculo entre la producción, los trabajadores de las cooperativas de servicio y las relaciones sociales en la población en la que se encuentra inserta. (subsidio no asignado)
7ª Convocatoria "Aprendizaje y servicios: Promoviendo la Integración Social"- Año 2014	

6 Respecto de los proyectos "subsidio no asignado" debe tenerse presente que la forma de efectuar la selección es la siguiente: se eligen primero los tres mejores proyectos de cada Facultad, y todos ellos son subsidiados. Con el resto de los proyectos se establece un orden de mérito general, calificándose los proyectos con un puntaje de 1 a 100. Esto genera que podría darse la situación de que un proyecto con subsidio no asignado tuviese un mejor puntaje que un proyecto subsidiado.

1	Las radiaciones ionizantes y sus efectos sobre la salud.
2	Incorporación al mercado formal productivo de carpintería metálica en el barrio La Cárcova.
3	Evaluación y mejora de la situación de abastecimiento de agua de las comunidades linderas a las escuelas N° 609 Jesús María Juárez y N° 180 José María Paz.
8ª Convocatoria "Bicentenario de la Independencia"- Año 2015	
1	Desarrollo de un método constructivo inclusivo aplicado a un espacio de uso comunitario.
2	Puesta en marcha de las obras de abastecimiento de agua para consumo en dos comunidades rurales de la provincia de Santiago del Estero.
3	Bloquera y corralón social en el barrio La Cárcova.
4	Epidemiología Sanitaria Comunitaria en Villas de la Ciudad de Buenos Aires.
5	Plan de acción a corto plazo para la prevención de riesgos sobre la salud por consumo de aguas de pozo.
6	Las radiaciones no-ionizantes y sus efectos sobre la salud humana.
7	Recuperación de una estructura edilicia histórica. (subsidiado no asignado)

Tabla 1: Listado de proyectos UBANEX presentados en FIUBA desde la creación del programa hasta el 8º llamado inclusive.

Se presentaron en total 36 proyectos, siendo subsidiados 28, es decir, el 77, 78% de los mismos⁷. En el gráfico 1 se muestra la evolución del número de proyectos presentados, con subsidio asignado y no-asignado, en función del número de llamado.

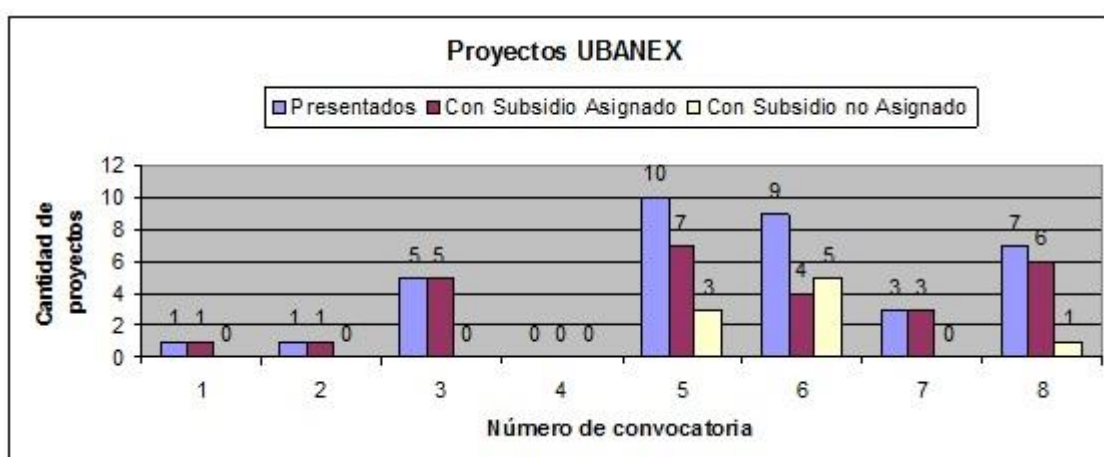


Gráfico 1: Evolución del número de Proyectos UBANEX presentados, con subsidio asignado y no-asignado en función del número de llamado

⁷ Todos los porcentajes incluidos en este trabajo han sido redondeados.

Dentro de una distribución cuasi-gaussiana se advierte una marcada lentitud en el incremento del número de proyectos en los primeros llamados, de forma tal que en los llamados 1 y 2 se registran en total dos proyectos, pero que en realidad conforman la primera y la segunda parte del mismo proyecto. Esto es un indicio de la dificultad que encontró el concepto de extensión universitaria en la FIUBA para imponerse como una actividad regular de la vida académica.

Después de un incremento en el 3º llamado, no hay proyectos presentados en el 4º, se registra el pico máximo en el 5º y a partir de allí advertimos una cierta oscilación. En todos los casos la cantidad de proyectos presentados es sensiblemente menor, por ejemplo, a la de proyectos de investigación UBACYT⁸.

Cabe destacar que, de los 36 proyectos presentados, 7 (19,44% del total, el 25% de los proyectos subsidiados) corresponden al mismo grupo de trabajo. Por otra parte, no hay proyectos interdepartamentales ni proyectos interfacultades, si bien la mayoría de los proyectos presentados revelan una naturaleza interdisciplinaria⁹. De hecho, en los UBANEX desarrollados por los autores del presente trabajo se incorporaron, además de los estudiantes de Ingeniería, estudiantes de otras facultades de la UBA, por ejemplo medicina, e inclusive de otras universidades, pero siempre en forma personal y no a nivel institucional¹⁰.

Análisis y clasificación de los proyectos

En la Tabla 2 se presenta una clasificación de los proyectos UBANEX presentados en FIUBA según las categorías de Menéndez (2015).

Convocatoria	Proyecto	Categoría
Año 2006	1- Las radiaciones y sus efectos sobre la salud.	Difusión cultural
Año 2009	1- Las radiaciones y sus efectos sobre la salud – Segunda Parte.	Difusión cultural
Año 2010	1- Aulas virtuales y modalidades de aprendizaje en matemática y física con el uso de las TIC, para docentes de Escuela Media.	Difusión cultural

8 En la programación UBACYT 2014-2017 se presentaron en FIUBA un total de 39 proyectos, superando así el total de proyectos presentados en todos los llamados del programa UBANEX.

9 De hecho, uno de los objetivos del programa UBANEX es "fomentar la interdisciplinaria".

10 Esto no constituye un argumento en contrario del carácter vinculante de la extensión, dado que de todas formas se establecieron relaciones y vínculos entre los proyectos e instituciones externas no-universitarias.

	<p>2- Alfabetización científica y tecnológica para el siglo XXI - las nuevas tecnologías médicas.</p> <p>3- Diseño de un dispositivo para disminuir el nivel de arsénico y otros contaminantes en agua de consumo.</p> <p>4- Concientización a poblaciones que se encuentran en emergencia hídrica y ambiental.</p> <p>5- Evaluación de contaminación crónica de arsénico mediante indicadores biológicos en la población del barrio Los Álamos de la localidad de Virrey del Pino - La Matanza</p>	<p>Difusión cultural</p> <p>Transformación Social</p> <p>Difusión cultural orientada hacia la transformación social</p> <p>Transformación social</p>
<p>Año 2012</p>	<p>1- Construcción de un sistema de recolección de agua de lluvia para abastecimiento de agua potable en el asentamiento aborigen La Esperanza, departamento de Patiño, en la provincia de Formosa.</p> <p>2- Fortalecimiento técnico de la comunidad del barrio La Cárcova.</p> <p>3- Difusión de la ciencia y de la tecnología en el nivel medio del sistema educativo argentino</p> <p>4- Programa de concientización mediante el uso de la Ingeniería para demostrar la importancia de las obras de agua potable y cloacas en los barrios de la ribera del Riachuelo en el partido de Lomas de Zamora.</p> <p>5- Acompañamiento y asesoramiento a imprenta cooperativa integrada por detenidos de la unidad penitenciaria de Devoto.</p> <p>6- Fortalecimiento del vínculo entre la producción, los trabajadores de productivos autogestionados y las relaciones sociales en la población en la que se encuentra inserta.</p>	<p>Transformación social</p> <p>Transformación social</p> <p>Difusión cultural</p> <p>Difusión cultural orientada hacia la transformación social</p> <p>Difusión cultural orientada hacia la transformación social</p> <p>Transformación social orientada hacia la producción</p>

	<p>7- Protección del ambiente a través del reciclado y la reutilización de aceite comestible domiciliario.</p> <p>8- Acompañamiento del desarrollo de infraestructura y planificación productiva en cooperativa carpintería - escuela en Escobar. (subsidio no asignado)</p> <p>9- Diseño, fabricación e instalación de filtros comunitarios para la remoción de Arsénico (As) utilizando nanomateriales. (subsidio no asignado)</p> <p>10- Concientización a poblaciones que se encuentran en emergencia hídrica y ambiental en la Escuela de Educación Media Nº 10 de Lomas de Zamora. (subsidio no asignado)</p>	<p>Protección del medio ambiente</p> <p>Desarrollo económico y pymes</p> <p>Transformación social</p> <p>Difusión cultural</p>
Año 2013	<p>1- Fortalecimiento técnico para el desarrollo de la Comunidad Pilagá La Esperanza – Provincia de Formosa.</p> <p>2- Acompañamiento y asesoramiento a imprenta cooperativa integrada por detenidos de la unidad penitenciaria de Devoto, familiares personas en condición de libertad – Segunda parte.</p> <p>3- Emprendimiento productivo de reciclaje en el barrio La Cárcova.</p> <p>4- Difusión de la ciencia y de la tecnología en el nivel medio del sistema educativo argentino - Segunda Parte.</p> <p>5- Reestructuración y mejora edilicia en la biblioteca popular Barrio La Teja.</p> <p>6- Puesta en funcionamiento de un generador de energía eólica para escuela rural de la localidad de Valle Fértil, San Juan. (subsidio no asignado)</p> <p>Mejora de transmisores para Medios de Comunicación Comunitarios (MCC). (subsidio no asignado)</p>	<p>Transformación social</p> <p>Difusión cultural orientada hacia la transformación social</p> <p>Desarrollo económico y pymes</p> <p>Difusión cultural</p> <p>Transformación social</p> <p>Transformación social</p> <p>Transformación social</p>

	<p>7- Restitución de la praxis para alumnos de escuelas secundarias técnicas a partir del trabajo en conjunto con la Universidad. (subsidio no asignado)</p> <p>8- Fortalecimiento del vínculo entre la producción, los trabajadores de las cooperativas de servicio y las relaciones sociales en la población en la que se encuentra inserta. (subsidio no asignado)</p>	<p>Difusión cultural</p> <p>Transformación social orientada hacia la producción</p>
Año 2014	<p>1- Las radiaciones ionizantes y sus efectos sobre la salud.</p> <p>2- Incorporación al mercado formal productivo de carpintería metálica en el barrio La Cárcova.</p> <p>3- Evaluación y mejora de la situación de abastecimiento de agua de las comunidades linderas a las escuelas N° 609 Jesús María Juárez y N° 180 José María Paz</p>	<p>Difusión cultural</p> <p>Desarrollo económico y pymes</p> <p>Transformación social</p>
Año 2015	<p>1- Desarrollo de un método constructivo inclusivo aplicado a un espacio de uso comunitario.</p> <p>2- Puesta en marcha de las obras de abastecimiento de agua para consumo en dos comunidades rurales de la provincia de Santiago del Estero.</p> <p>3- Bloquera y corralón social en el barrio La Cárcova.</p> <p>4- Epidemiología Sanitaria Comunitaria en Villas de la Ciudad de Buenos Aires.</p> <p>5- Plan de acción a corto plazo para la prevención de riesgos sobre la salud por consumo de aguas de pozo.</p> <p>6- Las radiaciones no-ionizantes y sus efectos sobre la salud humana.</p> <p>7- Recuperación de una estructura edilicia histórica. (subsidio no asignado)</p>	<p>Transformación social</p> <p>Transformación social</p> <p>Transformación social</p> <p>Difusión cultural orientada hacia la transformación social</p> <p>Transformación social</p> <p>Difusión cultural</p> <p>No clasificable</p>

Tabla 2: Clasificación de los proyectos UBANEX llevados a cabo en FIUBA según las categorías dadas por Menéndez (2015)

Según la clasificación presentada en la Tabla 2 podemos concluir que, de la totalidad de proyectos (36):

- se cuentan 14 proyectos orientados hacia la transformación social (38,89 %), 10 hacia la difusión cultural (27,78%) y 3 hacia el desarrollo económico y pymes (8,33%).

- existen 5 proyectos en los que la difusión cultural se orienta de tal forma hacia la transformación social que no es posible separar ambas categorías (13,89%).

- una situación similar ocurre con 2 proyectos, en los que la transformación social se propone mediante el desarrollo de pymes (5,55%).

- uno de los proyectos refiere específicamente al cuidado del medio ambiente, por lo que no pudo incluirse en forma definida en ninguna de las tres categorías de trabajo (2,77%).

- uno de los proyectos con subsidio no asignado fue categorizado como “no clasificable” debido a que resulta difícil encuadrarlo dentro de la presente clasificación (2,77%).

- no hubo proyectos presentados correspondientes a la categoría de “universidad elitista”, es decir, no se presentaron, a lo largo de los 8 llamados, proyectos que involucraran la formación de cuadros y dirigentes políticos (ver Gráfico 2).

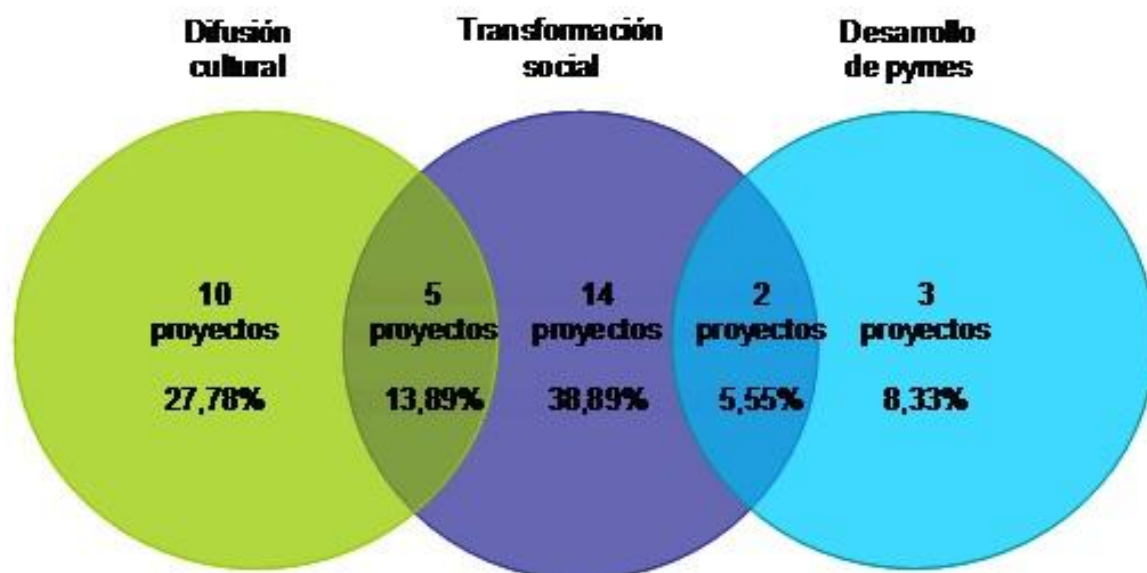


Gráfico 2: Distribución de los proyectos UBANEX presentados en FIUBA según la clasificación adoptada (Menéndez, 2015)

Conclusiones

Para Herrera Albrieu (2012) cada institución universitaria tiene su propio concepto de extensión. Esto se debe, en parte, a que cada Universidad presenta su propio enfoque sobre la relación universidad-sociedad y a que, dentro de una misma Universidad, cada comunidad profesional, habitualmente nucleada en el seno de una Facultad específica, considera la extensión desde su propia mirada, la cual puede ser sensiblemente diferente a la de otras comunidades.

En el caso que nos ocupa, hemos estudiado la forma en que la extensión es considerada por una comunidad profesional (aquella nucleada en la Facultad de Ingeniería), inmersa en el contexto general de la Universidad de Buenos Aires. A partir del conjunto de proyectos UBANEX presentados en FIUBA podemos concluir que:

- el proceso de construcción del concepto de extensión universitaria en FIUBA, expresado a través de proyectos constituidos y evaluados orgánicamente, ha sido paulatino y aún no evidencia un desarrollo sostenido.

- la extensión universitaria en la Facultad de Ingeniería de la UBA, al menos la correspondiente a los proyectos UBANEX, se enmarca en el modelo de universidad reformista, dada la preeminencia de proyectos orientados a la difusión cultural y a la transformación social.

- debido a que los proyectos se presentan en forma independiente por los distintos grupos esta presencia de la visión reformista podría considerarse como una forma de “currículum oculto” en lo relativo a la extensión en FIUBA.

- comparando los proyectos UBANEX con la forma que adoptaba inicialmente la extensión en la Universidad de Buenos Aires se advierte que, si bien continúan predominando los proyectos orientados directamente hacia la transformación social, hay un número importante de proyectos de difusión cultural y específicamente de divulgación científica. Esto quizás puede relacionar con el hecho que en 2007, un año después del inicio del programa UBANEX, la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática aconsejó valorizar la enseñanza de las disciplinas científicas a través de acciones de difusión y divulgación del conocimiento científico, recomendando la institucionalización de las políticas de divulgación científica (Cazaux, 2010)¹¹.

A partir de la presente investigación se propone continuar analizando proyectos de extensión universitaria pertenecientes a otras unidades académicas de la UBA

¹¹ Restaría investigar el grado de impacto que las conclusiones de dicha comisión tuvieron en la Universidad de Buenos Aires.

con el objetivo de encontrar similitudes y diferencias entre dichos proyectos de extensión con respecto a los desarrollados en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires.

Nota

Este trabajo se realizó con fondos de los subsidios acordados a los proyectos UBANEX llevados adelante en el GDME.

Bibliografía

- Ballesteros, María Virginia** (2010): La Extensión Universitaria como proceso de Comunicación, ExtensiónRed, Revista Electrónica Sobre Extensión Universitaria, N° 2, p. 1-4.
- Biagini, Hugo** (2002): Redes Estudiantiles en el Cono Sur (1900-1925), Revista Universitas, N° 25, p. 279-296.
- Buchbinder, Pablo** (2005): Historia de las Universidades Argentinas, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Casaux, Diana** (2010): Historia de la divulgación científica en la Argentina, Buenos Aires, Teseo.
- Cornejo, Jorge y Roble, María Beatriz** (2016): Articulación e integración del sistema educativo argentino: el rol de la extensión universitaria, e+e, Estudios de Extensión en Humanidades, 4(4), p. 75-84.
- Cornejo, Jorge y Roble, María Beatriz** (2013): El rol de la extensión universitaria en la formación docente, Revista Iberoamericana de Educación, 63(1), p. 1-12.
- Cornejo, Jorge; Roble, María Beatriz y Speltini, Cristina** (2008): “La extensión como una forma de articulación”, en Ramírez, Silvia S. (coord.): *Primeras Jornadas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas*, 1° edición (en CD), Berنال, Universidad Nacional de Quilmes.
- Díaz, Claudio y Herrera, Liliana** (2004): “Extensión universitaria”, en Pugliese, Juan Carlos (ed.): *Políticas de estado para la universidad argentina: balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Fader, Rosa** (2003): Extensión universitaria, Mendoza: Documentos de la Universidad Nacional de Cuyo.

- Giménez, José; Pérez, Brenda; Isa, Luciana y Espinoza, Jimena** (2013): Jóvenes, extensión y territorio: trayectos y proyecciones, *ExtensiónRed, Revista Electrónica Sobre Extensión Universitaria*, N° 4, p. 1-8.
- González, Gil Ramón y González Fernández-Larrea, Mercedes** (2006): Extensión universitaria: una aproximación conceptual desde la perspectiva cubana, *Revista Cubana de Educación Superior*, XXVI (2), p. 69-76.
- Herrera Albrieu, María Liliana** (2012): Una mirada sobre la extensión universitaria en Argentina, Universidad Nacional de Colombia (no publicado), disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/7472/1/marialilianaherreraalbrieu.20121.pdf>.
Fecha última consulta: 14/02/2017.
- Krause, Otto** (1899): Instrucción Industrial – su implantación en el país, *Anales de la Sociedad Científica Argentina*, Tomo XLVII, p. 129-142.
- López, Marcelo** (2010): Extensión universitaria: problematización y orientaciones para gestionar el área, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), p. 1-8.
- Menéndez, Gustavo** (2015): Desarrollo y Conceptualización de la Extensión Universitaria, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- Ortiz-Riaga, María Carolina y Morales-Rubiano, María Eugenia** (2011): La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias, *Educación y Educadores*, 14 (2), p. 349-366.
- Pacheco Gómez, Máximo** (1999): Historia y Misión de las Universidades, Santiago de Chile, Editorial Universitaria Andrés Bello.
- Pérez Lindo, Augusto** (1985): Universidad, Política y Sociedad, Buenos Aires, EUDEBA.
- Quinteros, Guillermo y Guterres Ludwig, Favio** (2011): Consideraciones teóricas sobre Extensión Universitaria después de una experiencia educativa, *Cuadernos de H Ideas*, 5(5), p. 1-15.
- Roble, María Beatriz; Roux, Patricia y Cornejo, Jorge** (2015): Acercando la Física a las Escuelas de Enseñanza Media desde la Universidad, *Revista de Enseñanza de la Física*, 27, N° extra, p. 343-348.
- Rodríguez, José Gregorio** (2002): Imbricación y aprendizaje mutuos: una perspectiva de la extensión universitaria, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Serna Alcántara, Gonzalo** (2007): Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 43, p. 3-25.
- S/autor** (2016): Programa UBANEX. Disponible en: <http://www.uba.ar/extension/contenido.php?id=17&m=4> . Acceso: 17 de noviembre de 2016.

Tünnermann, Carlos (2000): El nuevo concepto de la extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina, *Anuario de Estudios Centroamericanos* 4, p. 93-126.

Vera de Flachs, María Cristina (2006): Un precedente de la reforma del 18: el I Congreso Internacional de Estudiantes Americanos. Montevideo 1908, en Alvarado, Lourdes; Bianco, Gabriella y Alcedo Konrad, Diorge (coords.) *Movimientos Estudiantiles en América y Europa, Tomo II*, Córdoba, Junta Provincial de Historia de Córdoba.

Escuelas, derechos, juventudes: un aporte desde el vínculo Universidad y territorios

MARÍA SILVINA BAIGORRIA

CLAUDIO CÉSAR ACOSTA

SANDRA GUADALUPE ORTIZ

sbaigorria@hum.unrc.edu.ar / cacosta@hum.unrc.edu.ar / sortiz@hum.unrc.edu.ar

Universidad Nacional de Río Cuarto

Introducción

El actual contexto social y político nos enfrenta a desafíos en la materialización de derechos y en la ampliación de la inclusión en clave de igualdad y justicia educativa.

La importancia de la obligatoriedad del nivel medio y su progresiva masificación se atenúa en las complejas situaciones de desigualdad agudizadas en el último tiempo que inciden de manera negativa en oportunidades de miles de jóvenes. Son expresiones claras de esta situación las dificultades que se evidencian ahora ya no en el ingreso sino en la permanencia y egreso al espacio educativo, es decir en las trayectorias, en las expectativas de vida escolar.

La importancia atribuida a la educación, particularmente de la población más pobre ha movilizó en las últimas décadas demandas y conflictos de diversos grados de intensidad (Gentili, P. 2009) y ha permitido conquistas para otros tiempos inalcanzables. Esta línea argumentativa P. Gentili, P. Imen, S. Duchatsky, entre otros, advierten sobre los procesos que se podrían sintetizar en el concepto de exclusión incluyente, problematizando sobre las nuevas fisonomías que puede asumir la inclusión en el marco de dinámicas de inserción institucional (ingreso) que resultan insuficientes desde la perspectiva de los derechos y que pueden resultar inocuas para revertir los procesos de exclusión sistemática e histórica dentro y fuera de las instituciones educativas. Inclusión, entonces refiere a un proceso mucho más complejo y abarcativo que el ingreso o la contención de jóvenes en los espacios educativos. Así la problemática de la inclusión se entrelaza con la de la desigualdad social y educativa cuestionando el currículum único, el aula estándar, la homogeneidad de las prácticas, la formación docente y profesional abstracta desde modelos ideales.

En este sentido la escuela como espacio de disputas y tensiones políticas puede convertirse en terreno fértil de prácticas inclusivas, de justicia e igualdad educativa. En todo caso la igualdad educativa como punto de partida y como horizonte a construir podrá materializarse en la medida que la disputa política se desarrolle no sólo en el plano educativo-escolar para lograr igualdad e inclusión sino en el plano macro disputando el Estado y los nuevos sentidos de sus políticas económicas, en clave de re-distribución de la riqueza para abonar a una sociedad más justa e igualitaria. Esto implica reconocer a la educación como un proyecto político social, y repensar la universidad como parte del sistema educativo y parte de ese proyecto, de tal modo que abarque acciones articuladas entre la escuela, la familia, las organizaciones sociales y la comunidad.

Se trata de superar las fragmentaciones existentes presentes en la formación universitaria, disociación entre teoría – práctica, entre contenidos disciplinares, en las dimensiones de abordajes, etc. Y promover – considerado un desafío- un trabajo permanente de reflexión crítica de las prácticas socioeducativas a establecer.

Extensión y democratización de conocimiento

El Proyecto de Prácticas Socio Comunitarias se denomina: *“Diálogos en territorio: Escuela y Universidad. Experiencias de Prácticas socio-comunitarias en Escuela Quechalén”*. Se pretende en esta experiencia de aprendizaje potenciar la lectura de la realidad social y socioeducativa a partir de la sensibilización y la visualización de ejes problematizadores de la práctica educativa en y con los sectores populares. La dimensión de la práctica interpela a los alumnos de manera particular y promueve la formulación de interrogantes, la discusión y el debate con los aportes teóricos, ubica al grupo de estudiantes ante una responsabilidad en situación de “práctica” que enriquece el aprendizaje. También se propone promover acciones que posibiliten a los alumnos la apropiación crítica de la realidad social y socioeducativa, la desnaturalización de construcciones de estereotipos sociales (basadas en prejuicios) y la búsqueda de posibilidades de intervención socio-educativa a partir de marcos referenciales que aporta el campo disciplinar de la Sociología de la Educación.

El equipo de cátedra de Sociología de la Educación II para la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía presenta un recorrido en relación a la implementación de Prácticas Socio-comunitarias integradas al curriculum /programa de la Asignatura. La presente propuesta es fruto de evaluaciones sistemáticas que hemos realizado

desde el año 2010, conjuntamente con la escuela, los estudiantes de cada cohorte y el equipo de cátedra. Es así que cada año vamos ajustando diferentes aspectos según nuevas modalidades que vamos construyendo para sortear problemas, obstáculos, mejorar situaciones, lograr mayor articulación con la docencia, colaborar con la construcción de la demanda, etc.

Se procura entonces, construir y sostener espacios de vinculación y participación recíprocos entre universidad pública y organizaciones sociales e instituciones educativas para avanzar en procesos de generación y validación de conocimiento teórico-metodológico y en la constitución de actores sociales críticos. Posibilitar a la vez, en tanto instancia de aprendizaje la relación dialéctica entre reflexión- acción; teoría – práctica desde una problemática educativa concreta, implica entender la extensión universitaria en su significación política.

Así las prácticas socio-comunitarias se anclan en un nuevo sentido de la extensión, enriquecido en los últimos años por el valioso debate que tiene y tuvo asidero en los propios actores de las prácticas extensionistas (docentes, estudiantes y graduados, actores territoriales) en donde se expresa la necesaria articulación con sectores sociales como organizaciones del territorio, de la economía social, del sector productivo –Pymes-, de las instancias estatales, todos ellos considerados actores importantes para la vinculación comunitaria. De esta manera se incrementa así el volumen y densidad de la vinculación, abriendo posibilidades de participación popular e intentando superar la división entre docencia, investigación y extensión, lo cual también implica avanzar hacia la integralidad de estas tres tareas universitarias.

Nos parece importante pensar la vinculación desde la “ecología de saberes” (según la concepción aportada por B. De Sousa Santos), pues nos exige analizar en las prácticas cómo se jerarquizan y subvaloran conocimientos, cómo en las grietas del currículum en acción se pueden materializar propuestas que disputan la hegemonía, posibilitando un análisis concreto de las dinámicas de reproducción y resistencia en los espacios educativos. Las concepciones de hegemonía y contra- hegemonía gramscianas se ponen en juego cuando las estudiantes analizan, problematizan y proponen estrategias concretas para trabajar en el plano curricular, las políticas institucionales, etc. La Universidad entonces, es producto de la confrontación de sentidos que expresan las distintas correlaciones de fuerza de los grupos en disputa y exponen de manera privilegiada la lucha por la producción, apropiación y circulación del conocimiento como bien público. Por ello nos atrevemos a plantear la necesidad de recorrer caminos de transición, que avancen hacia

una concepción de extensión universitaria posicionada en esta forma de vinculación.

Algunos planteos en el campo de las Ciencias Sociales vienen sosteniendo la necesidad de una apertura en relación a las formas de construcción y distribución del conocimiento. Sostiene Boaventura de Sousa Santos (1989) que es preciso reflexionar sobre la ciencia no sólo como práctica de conocimiento sino como práctica social, lo cual implica comprender esta práctica en relación dialéctica con el mundo y sus luchas por la conservación o transformación del orden social que lo regula; en definitiva, inscribir e interpretar el conocimiento científico en la tensión entre la regulación del orden social dominante y su transformación en un sentido progresista. Para ello es necesario explicitar condiciones de producción y apropiación del conocimiento y como esas condiciones tienen efectos políticos al potenciar o disminuir los diferentes y a menudo contrapuestos horizontes de los sujetos sociales.

Se requiere además volver comprensibles las construcciones teóricas que desde la ciencia explican la sociedad, potenciando su vinculación con otros saberes de conocimiento social, abriendo a la participación de la experiencia de otros sujetos sociales. Este trabajo es particularmente necesario para las Ciencias Sociales, cuyas corrientes dominantes se han construido y producido sobre un olvido interesado: el hecho que las ciencias sociales son también una práctica social.

Ya I. Wallerstein advertía en “Abrir las ciencias sociales” a mediados de los ´90 que el debate sobre la ciencia social occidental debía tomar la cuestión de la exclusión del conocimiento proveniente de las culturas no occidentales; conocimiento que según el autor, ayudaría a ampliar la mirada, a consolidar un espacio más democrático, participativo y constructivo en el seno mismo de las ciencias sociales para encauzar el predominio de un pensamiento y práctica unívoco y homogéneo, hacia un espacio de cooperación pluralista. La Racionalidad tecnocrática, que se presenta como la forma más avanzada del racionalismo moderno ha sido en muchos sentidos también expresión del darwinismo social: *“han calificado de anti-científico cualquier tratamiento serio de los innumerables conceptos, valores, creencias, normas, instituciones ubicadas en esa categoría. En muchos casos han llegado a olvidar la existencia misma de esas visiones alternativas del mundo y de sus portadores, suprimiéndolas de la memoria colectiva de las sociedades modernas”* (Wallerstein, I. 1996: 94).

Es necesario entonces ese “re-descubrimiento” de grandes irracionalidades sustantivas que forman parte de la racionalidad moderna y que caen fuera de la comprensión de progreso, del desarrollo, de la visión estadocéntrica, algunas de ellas reinstaladas en el escenario neoliberal, aún vigentes en nuestra cosmovisión.

Continúa I. Wallerstein, sosteniendo que hay una tarea más difícil que la de reconocer las voces de los pueblos dominados, y es demostrar en qué forma la incorporación de las experiencias de esos grupos es fundamental para alcanzar un conocimiento objetivo de las ciencias sociales, cuánto ganaría nuestra comprensión (afirma) si incluyéramos segmentos mayores de experiencias sociales del mundo. Para ello propone abrir canales de diálogo, un intercambio no sólo disciplinar. Esta cuestión abre a interrogantes, abre a la imaginación, exhorta a superar las exclusiones históricas de formas de conocer, de formas de construcción del conocimiento que circularon por fuera de los moldes científicos. Esta cuestión es extensamente trabajada por los referentes de la Educación Popular en Latinoamérica, pues se comprende que la construcción del conocimiento es un proceso dialéctico de reflexión y acción transformadora del mundo, en una también dialéctica relación entre subjetivismo y objetivismo. “Conocimiento es, pues, proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad” (P. Freire).

Estos planteos, potencian una apertura para pensar la democratización del conocimiento y la democracia en la Universidad, abordaje que excede la cuestión del gobierno y el acceso/egreso a la enseñanza universitaria y que implica avanzar hacia una “extensión a la inversa” (De Sousa Santos).

Sobre el vínculo Universidad- territorio

Durante la década del '90, la extensión en términos generales asumió características de lógicas de mercado, promocionada por políticas de estado que abonaban la relación Universidad- empresa, la metáfora de la “triple hélice” es expresión de este proceso. (Naidorf. Llomovate). La posibilidad de obtener recursos económicos por vía de la venta de servicios impulsó las relaciones asociativas al interior de cada universidad con diferentes sectores del mercado. La extensión universitaria fue reducida a la transferencia tecnológica y la venta de servicios cuya dinámica fue funcional a las empresas debido a un proceso de transferencia de conocimientos de utilidad para el desarrollo económico privado. Este modelo extensionista abonó a una política de recuperación de costos que permitió el ingreso de fondos para el autofinanciamiento institucional, cumpliendo así con la diversificación de fuentes de financiamiento que consolidó la ley de Educación Superior.

Algunos de los fundamentos (a nuestro entender discutibles) que sostuvieron esta orientación política fueron: la universidad debe estrechar vínculo con la comunidad (desde una concepción que homologa sociedad a empresa/mercado), se debe

además lograr una nueva legitimidad en el contexto social, validándose ella misma a partir de criterios cuantificadores. Otro de los argumentos esgrimidos fue la posibilidad de dar utilidad al conocimiento construido en las universidades, agregando un valor que en el marco del proyecto global es central: la competitividad. El utilitarismo, el impacto, el cortoplacismo, fueron otros criterios a considerar.

No obstante, aunque de manera más débil al comienzo y luego con algún nivel de profundización después comenzó a expresarse la preocupación sobre algunas consecuencias de las políticas neoliberales que parecían corroer los principios identitarios de la universidad pública, entre ellos el sentido de la extensión universitaria. Este posicionamiento dio lugar a un debate teórico-político que evidenció una suerte de “evaluación crítica”. Se puso así en foco de debate la discusión acerca de la necesidad de jerarquizar la tarea de extensión universitaria, y problematizar su reduccionismo a la venta de servicios, planteando a su vez en ciertos casos la desvalorización de la extensión en el mundo académico si no se tramaba con la apertura al mercado.

De esta manera se avanzó en un re-planteo acerca del sentido del compromiso social que las universidades públicas deben/deberían asumir. C. Suasnábar señala cómo desde el año 2003 hubo una intencionalidad dirigida a dar un renovado impulso a los programas de vinculación tecnológica y mayor coordinación de las áreas de extensión universitaria. Este impulso se montó en algunos “gestos” que refocalizaron la dimensión de “lo social”. Ya desde el 1999, ésta pareció captar la atención del Ministerio de Educación de la Nación y de la Secretaría de Políticas Universitarias. Algunas de las acciones que se concretaron en este sentido fueron: la creación del Premio Presidencial de Prácticas solidarias en Educación Superior, las propuestas de incorporación de las prácticas solidarias a la currícula, la curriculización de la extensión universitaria mediante las prácticas socio-comunitarias, (UBA, UNRC) las cuales fueron extendiéndose en varias universidades del país.

Más adelante la creación de los proyectos de voluntariado universitario, la generación del área de coordinación de Extensión universitaria, los incipientes encuentros nacionales de los representantes de la tarea de gestión en extensión, fueron marcando un camino en donde se evidenció de manera general situaciones compartidas en muchas de las universidades públicas: la des-jerarquización, desfinanciamiento, asistencialismo-voluntarismo, el reduccionismo a la venta de servicios.

El giro conservador que, a nuestro entender, están asumiendo en la actualidad las políticas educativas (entre ellas las universitarias) no presentan un escenario alentador que permita avanzar en el sentido descripto anteriormente. No obstante,

sostenemos que los grupos comprometidos con la extensión han realizado un camino que implica avances en el vínculo entre universidad y territorio.

De nuestro recorrido en las prácticas hemos sistematizado ejes de análisis que puede seguir abonando la discusión sobre este proceso de re-significación de la tarea de extensión universitaria, o que al menos dispute en el terreno los sentidos en relación a esta tarea.

- La construcción colectiva de las propuestas de trabajo en el territorio. Este eje se expresa en un permanente reclamo por parte de las organizaciones del territorio, que evidencia cierta “desconfianza”, rechazo, incompreensión, incomodidad, a la lógica y los tiempos institucionales universitarios. Ante ello nace la demanda de una adecuación mutua para profundizar el vínculo de trabajo.

- La organización curricular universitaria, a veces se presenta a contramano con los tiempos reales, propios de una dinámica sin secuencias lógicas y períodos institucionales formalizados. Este desencuentro trae como consecuencia la fragmentación y discontinuidad de las prácticas, impide el sostenimiento de las actividades, exige el re-inicio permanente con nuevos sujetos, etc. Esta cuestión configura de alguna manera las prácticas de extensión; lo cual señala un problema a considerar. Será preciso entonces avanzar en una mayor complejidad en las políticas de vinculación exigiendo una revisión de las estructuras curriculares para construir un proyecto conjunto institucional- territorial (un intersticio) que exprese la densidad y complejidad de ese espacio.

- El fortalecimiento de las organizaciones a través de posicionamientos públicos de órganos de gobierno universitarios en relación a problemáticas sociales que atraviesan a los jóvenes y la realidad de sus familias: esta cuestión expresa con claridad la dimensión política que se le reconoce al conocimiento y la imposibilidad de su neutralidad. Es una demanda que debe ser comprendida en una modalidad vincular donde la universidad se abra a valorar los conocimientos “otros” que circulan y se construyen en el territorio.

- En las instancias colectivas de participación institucional se evidencia la tensión en relación a la autonomía de las organizaciones y la posible disolución de la fuerza de lucha social en el marco de la órbita institucional /estatal. A esto se le suma las propias conflictividades político- partidarias que se dan en el territorio, las luchas centradas desde la identidad organizacional, la disputa por los posibles recursos económicos y simbólicos, lo cual impide o dificulta las políticas de vinculación.

- Hay un reclamo de conocimiento en relación a los mecanismos y dispositivos con los que cuenta la universidad para poder avanzar en proceso de apropiación

progresiva e impedir la cristalización en tanto actores receptores /destinatarios de las propuestas institucionales. No obstante y a pesar que se rescata la horizontalidad en las propuestas, también se reclama por prácticas de carácter resolutivo, que pueden reforzar vínculos verticales y unidireccionales entre Universidad- territorio.

Análisis desde las voces de los estudiantes

Este vínculo entre universidad y territorio, a la hora de concretarse se habita desde sujetos concretos, anclado en trayectorias, en tiempos, espacios. En este apartado analizaremos indicios de matrices presentes en las estudiantes que oscila entre una mirada hegemónica de la “intervención territorial” y la presencia de representaciones que pueden constituirse en mojón de ruptura con aquella, tal vez potenciadas por la práctica en el territorio.

Si bien estos ejes requieren ser analizados con mayor profundidad, advertimos que se conjuga en las evaluaciones de las estudiantes, dimensiones propias de las características socio-culturales en tanto sujetos sociales, la perspectiva hegemónica de una carrera (la Psicopedagogía, orientada a la atención individual y/o institucional de “los problemas” del aprendizaje) y una propuesta de prácticas socio-comunitarias que intenta desandar los supuestos centrales de los anteriores nudos. Atraviesa esta complejidad un sentido común, cuya lógica discursiva neoliberal vuelve a emerger con fuerza en estos tiempos.

En tanto pertenencia de clase social, nuestras estudiantes provienen de manera mayoritaria de clases medias y clases medias altas, son mujeres, muchas de ellas son de pueblos vecinos de la pampa húmeda. Hijas de profesionales, trabajadores formales, a veces vinculadas al mundo de la docencia (madres, tías, hermanas son docentes). En tanto a sus experiencias comunitarias observamos trayectorias ligadas a la iglesia católica, participación en grupos juveniles, clases de apoyo escolar, misiones, etc.; las menos están participando en agrupaciones políticas u organizaciones sociales. Esta breve descripción pretende contextualizar los párrafos siguientes:

Indicios de una matriz asistencial- caritativa

Si bien la experiencia es recurrentemente calificada como “hermosa”, “importante”, “valiosa”, “enriquecedora”, advertimos que año a año se repiten representaciones que ligan la práctica a la ayuda, a la asistencia de los “pobres”. Así las rela-

ciones con el territorio (en tanto universitarias) son impregnadas por esta “misión” que reconforta en el plano individual, enriquece, completa. Se advierte que el lugar de la universidad es llegar y hacer lo “que otros no hacen” no miran, desatienden”.

Podemos advertir que desde esta matriz emergen indicios de la perspectiva tradicional de la extensión, pues supone y encubre una relación de poder asimétrica profundamente desigual con el territorio. La configuración de la dupla donante-receptor, además de ser unidireccional y potenciar relaciones de tipo verticalistas y conservadoras del orden social, entrañan el carácter discrecional y discontinuo de las prácticas (Isuani- Fanfani). Se reproduce, a nuestro entender procesos de subalternización y de estigmatización perpetuadores de esa matriz conservadora que intentamos problematizar desde los contenidos teóricos de la materia. Ilustra lo antedicho expresiones como:

“Fue una experiencia para ayudar”.

“(...) quería experimentar lo que estudiamos en libros, quería saber lo que era estar en el contexto del aula, pero no tenía idea a la escuela que iba, ni mucho menos el tipo de barrio que era ni donde estaba ubicado”.

Ahora bien, coincidimos con S. Brusilovsky cuando afirma que el sólo hecho de “tener la experiencia” no genera por sí misma la formación de conciencia social crítica, ya que la presencia en el “campo” puede reforzar prejuicios existentes y contribuir también a *“reforzar la modalidad de solidaridad con los débiles, propia de la acción caritativa, que es la más difundida para la atención de los problemas de la pobreza”* (Brusilovsky, S. 2012). Se requiere entonces una aguda vigilancia, un abordaje teórico- crítico de las situaciones vivenciadas en la práctica extensionista, una relación permanente entre teoría-práctica para revisar los supuestos que se cuelan del sentido común.

Resaltamos lo anterior, pues las mismas estudiantes manifiestan haber iniciado las tareas con una carga de prejuicios importante, por ej. sentimiento de temor y rechazo hacia la población, especialmente juvenil del contexto de trabajo : *“tenía miedo por lo que dicen del barrio”, “o de los jóvenes”*. La construcción de lo peligroso, violento, se asocia a sujetos preferentemente varones de los sectores populares. Esta situación se ha consolidado ante la vigencia e implementación del código de faltas de la provincia que ha contribuido a un proceso de fuerte estigmatización de la población juvenil.

Se conjuga con lo antedicho la presencia de representaciones de la educación ligadas a los postulados de la teoría del capital humano, (resignificado durante el neoliberalismo) en donde la mejora de las condiciones de vida, especialmente para integrarse a la esfera laboral, se deben casi exclusivamente a la educación y a la trayectoria exi-

tosa que se tenga dentro de la misma. Subyace una mirada profundamente meritocrática, que legitima los procesos de exclusión socio-educativa de las poblaciones juveniles más pobres haciéndolos autorresponsables de sus trayectorias escolares y soslayando la presencia de factores socio-económicos en la configuración de las problemáticas.

Las anteriores representaciones se entranan con el valor que tiene esta experiencia en tanto enriquecimiento individual, y frecuentemente es el componente afectivo un aspecto central de las prácticas. Las estudiantes reconocen que: la práctica las enriquece como personas, pues aporte a una formación y satisfacción individual en tanto personas y futuras profesionales: *“podemos ayudar”, “derribar paredes, nos abrió la mente y el corazón”, etc.*

“nos llevamos recuerdos aprendizajes que valen más que mil teorías, fue una experiencia enriquecedora y formadora, pero sobre todo una experiencia de vida...”

“Me hizo bien dar una mano”

“(...) aprendimos mucho y juntos, donde cada uno compartió con nosotros un trocito de sus vidas, de sus gustos, de sus sentimientos, de sus costumbre. Creando una linda convivencia de todos los jueves (...)”

Se sobrevalora como ya señalamos las posibilidades asignadas a la educación, conformando una relación lineal entre educación-pobreza donde la existencia de la primera acabaría con la segunda.

“Yo sé que las circunstancias en las que viven los chicos no son las mejores, pero apuesto a que podemos aportar nuestro granito de arena por una sociedad más equitativa, dándole las herramientas necesarias para que puedan reinsertarse en una sociedad que no hace más que afianzar las condiciones para excluirlos... porque para mí, el apoyo escolar es importante, que logren terminar la secundaria es una realización personal enorme y un orgullo familiar”.

Se combina también, quizás como resultante de las representaciones anteriores, contenidos de la propia matriz tradicional psicopedagógica, “la de atención asistencial individual del caso-problema”. Estas concepciones suelen aparecer en las propuestas que realizan las propias estudiantes al equipo de cátedra cuando finalizan las prácticas:

“Hubiéramos querido que se nos asigne un chico a cada una de las estudiantes”

“Podría haber hecho un seguimiento más específico del problema de ‘X’”.

La propuesta socio-comunitaria, posicionada desde la perspectiva de la educación popular (nudos curriculares de nuestra asignatura) propone un abordaje colec-

tivo de los contextos de aprendizaje, cuestión que se dificulta si no se problematizan las matrices señaladas.

Estos sentidos se entraman de manera compleja entre sí, potenciados por el contexto socio-político educativo actual. Se expresan también en una supuesta neutralidad política de la práctica de extensión universitaria, entendida como práctica de beneficio y ayuda a los más pobres. Se corre el riesgo también de quedar subsumidos a un “querer ayudar”, un “querer hacer algo por...”, enfatizando la práctica por sobre la teoría, restándole valor a la formación teórica.

La revisión de estos supuestos constituye una tarea ineludible en las prácticas de docencia y extensión universitaria, como parte de un proceso de formación en territorio que se proponga la democratización del conocimiento.

Indicios de ruptura que favorecen las prácticas socio-comunitarias

A pesar de lo antedicho, las estudiantes rescatan como un aporte muy positivo a la formación profesional, pues permite vivenciar un aprendizaje en situación de práctica que exige asumir un compromiso, y sostenerlo más allá de las exigencias académicas tradicionales de la universidad. Para algunas estudiantes esta experiencia logró problematizar prejuicios e ideas pre-existentes en relación a los jóvenes de sectores populares. Se visualiza en alguna de ellas como una experiencia territorial desconocida en el plano educativo, o como “proyección de un posible ámbito de trabajo”.

“Me abrió la cabeza” por así decirlo, me hizo ver y cuestionar las cosas que hacía o decía como si fuera natural. “me hicieron derribar muchos prejuicios que tenía...”

“me sorprendí... los chicos querían cosas más difíciles, eso me gustó mucho, sus ganas de aprender y de querer más”

“(...) porque una cosa es estudiar la deserción desde los apuntes y otra muy distinta es estar ahí cuando los chicos tienen que abandonar el aula por las diferentes causas personales que les impiden la permanencia... Es ahí donde te chocas de frente con que tiene que dejar el banco vacío para ir a cuidar a su bebé como paso en una de las oportunidades en que fuimos a la escuela o cuando nos enteramos que uno de los chicos no iba a clase porque su vida corría peligro”.

La vivencia del posicionamiento ético-político con que se propone y defiende el proyecto educativo de la escuela donde se realizan las prácticas es un aprendizaje de

lo que significa “la naturaleza política de la educación”, una afirmación con la que iniciamos nuestras clases y que frecuentemente es incomprensible.

“Me permitió ver otra realidad de escuela, distinta a la que estaba acostumbrada y me hizo pensar mucho más críticamente la realidad de las instituciones que están siempre a la vista”.

“Me voy esperanzada con que hay otros puntos posibles para llegar a la educación, me voy haciéndome preguntas a mí misma sobre mis creencias, me pensado en apostar por la educación pública y en luchar como futuro educador por una sociedad más equitativa y más justa, donde todos podamos acceder a un trabajo digno y a la educación que merecemos como sujetos de derecho. Y no puedo evitar relacionarlo con el problema actual que afecta al sector docente, como se lo desmoraliza y desvaloriza dejando a la educación pública como la causante de que los chicos no puedan comenzar las clases. Debería ser una problemática por la que todos nos preocupáramos y lucháramos juntos por ella”.

Las estudiantes valoran muy significativamente el acompañamiento permanente del equipo docente, la metodología de trabajo propuesta (el grupo o la pareja de estudiantes). Se señala como limitante importante el escaso tiempo para sostener y dar continuidad a las tareas, pues la organización curricular pone límites estructurales, horas, tiempos, secuencias, que “moldean” de manera pedagógica esta tarea que requiere de mayor libertad. Acordamos con esta lectura evaluativa de nuestras estudiantes, pues sostenemos que es ésta una situación que requiere de la elaboración de una ingeniería que se “acople” a horarios y condiciones del cursado universitario, lo cual frecuentemente va a contrapelo de las necesidades y exigencias del territorio. También se valora de manera significativa el espacio de trabajo en donde se realizan las prácticas, pues da confianza y abre posibilidades a la realización y propuestas de las estudiantes en el terreno.

Coincidimos con S. Brusilovsky cuando expresa que el problema de la relación entre extensión y currículum no es un problema instrumental, sino de carácter político, ya que están en juego modelos y proyectos sociales antagónicos y éticas universitarias y profesionales también antagónicas. La universidad es parte de luchas más amplias, la transformación de la universidad (en este caso decimos de la extensión universitaria) se inscribe en procesos de emancipación social que la exceden pero que la abarcan. La confrontación, la negociación y la construcción conjunta amplían fronteras y posibilidades, pone en duda las conquistas, nos enfrenta a los límites.

Articulando extensión e investigación

Es un gran desafío articular lógicas que responden a las distintas tareas universitarias con aquéllas lógicas y demandas del territorio. Señalamos anteriormente que B. De Sousa Santos (2006) sostiene que el papel de la universidad en Latinoamérica tiene la ineludible obligación asumir la radicalización de la democratización del saber, una democratización epistemológica que reconozca la riqueza de los conocimientos que se construyen por fuera de la vida académica. Para ello es entonces necesaria la democratización del propio proceso de producción de la tarea investigativa, la construcción conjunta de agendas, lecturas, resolución de conflictos entre universidad y los actores territoriales. Por eso la tarea de extensión integrada al curriculum (docencia) tiene que trasvasar a las prácticas de investigación conjunta para luego incidir dialécticamente en la docencia; es decir a la formación de profesionales que puedan “leer” e intervenir en los problemas de su tiempo, (problemas construidos, interpretados desde un proceso de apertura y democratización del conocimiento).

“La integralidad no debe entenderse únicamente como la integración y articulación de funciones, sino también como la articulación de actores sociales y universitarios” (Tomassino, H. y N. Rodríguez en Lischetti, M. 2013: 89). Por ello las prácticas de investigación surgen de vinculaciones territoriales, en donde actores sociales del territorio forman parte de nuestro equipo de investigación. Es en este espacio compartido donde fueron surgiendo las preguntas de interés compartido, enraizado en una problematización profunda: como hacer plenamente efectivo el derecho fundamental a la educación, con procesos de construcción y ampliación de ciudadanía en el espacio escolar en un contexto social cotidiano de cercenamiento y de violación sistemática de sus derechos.

De esta manera y como parte también de la participación del equipo en diferentes instancias de militancia social ante las prácticas de represión a la población juvenil, la temática de investigación pretende visibilizar que el enfoque de derechos al menos requiere ser cuestionado, pensado en clave de clase social. El Proyecto de Investigación (2016-2017) problematiza la construcción de los derechos en escuelas secundarias de la ciudad de Río IV, los modos que éstos se configuran en la práctica educativa en tanto práctica social. La perspectiva de los derechos que pretende carácter “universal” (para todas las escuelas) es configurada de manera diversa en espacios escolares concretos inmersos en persistentes contextos de desigualdad social.

Por ello debemos superar el modelo tecnocrático de construcción de conocimientos (el que hegemoniza actualmente las prácticas de investigación) y avanzar hacia un modelo de “investigación como praxis colectiva” que apele a un diálogo amplio. (Gorostiaga, J y M. Ginsburg, 2005). Desde la tradición de la teoría crítica freiriana esta propuesta parte de una intencionalidad política y social, que articula con los sectores dominados de la sociedad, quebrándose la división entre investigación y política, entre decisores e investigadores, entre la reflexión y la acción. Los miembros de la comunidad participan del proceso de análisis e intervención en la realidad para su transformación.

La selección de la problemática de estudio, su encuadre teórico, sus decisiones metodológicas y el arribo a las primeras consideraciones; son resultado de posicionamientos teórico - políticos que sitúan el trabajo. Así como se reconoce que se opta por una perspectiva teórica, en este caso la perspectiva crítica, se explicita en esta oportunidad la interpelación a la neutralidad empírica, como también a la falsa ilusión de que los datos reflejan la realidad: ni la realidad social puede capturarse, ni los datos constituyen recortes transparentes e indiscutibles de la realidad. Desde este punto de vista, se asume la perspectiva cualitativa, en donde la realidad es concebida como una construcción y los actores sociales son los que a través de sus prácticas participan en el proceso de construcción de esa realidad. Proceso que es intersubjetivo y se comparte con quienes tienen en común códigos, ideas, valores, espacios y contextos.

Trabajamos así a partir del trabajo de campo de tipo etnográfico, la observación, la presencia in situ, como instancia empírica en un proceso de construcción del objeto caracterizado por la reflexividad. Consideramos que esta perspectiva metodológica resulta acorde con los objetivos de esta investigación ya que para abordar la trama de construcción de los derechos en las escuelas se ha decidido trabajar en varias dimensiones – la de la escuela como espacio de construcción socio-política, la de sus prácticas institucionales concretas y su relación con la propuesta curricular, como también la de la subjetividad de los actores socio-educativos. Hasta ahora se han realizado entrevistas individuales y grupales, observaciones con registro de tipo etnográfico y análisis de documentos (diseños curriculares vigentes y proyectos institucionales).

En este estudio nos definimos por trabajar colectivamente en una ciencia social con una mirada crítica y transformadora que piensa y recrea escenarios socioculturales de la mano de una educación y un sistema educativo en general que apunte a la emancipación. Develamiento y lucha, he ahí la dialéctica de la ciencia social, que incorpora el ejercicio intelectual de la crítica, pero no se agota en ella,

descubre y estudia la injusticia, la desigualdad y sus causas, pero también las denuncia apasionadamente y se rebela activamente contra ellas. Consigna para orientar nuestro hacer en las ciencias sociales, nuestras búsquedas, para dar sentido histórico a nuestros compromisos.

Creemos fundamental aportar conocimiento desde las ciencias sociales, y especialmente desde el campo de la Sociología de la Educación desde la perspectiva crítica en relación a la temática, pues expresa ejes nodales de esta disciplina como es la problemática de la desigualdad socioeducativa ampliamente trabajada desde otras aristas y contextos. Se pretende aportar en el análisis de la producción y efectos de los derechos, en el campo de las luchas sociales de los sectores más desfavorecidos desentrañando las "tramas" de la ideología dominante que podría maquillar "alivianando" un recorrido cuyas vertientes son conquistas del pensamiento crítico emancipador en tanto proyecto político.

De alguna manera se tratará de institucionalizar, dejar marcas en las estructuras estatales propios de las luchas y conquistas históricas del campo popular; el estado, en este caso la universidad, tendrá que asumir, profundizar, crear políticas para llevar adelante procesos de democratización y participación reales.

Bibliografía

- Brusilovsky, S** (2012) "Orientaciones políticas de la extensión universitaria. Sus relaciones con la docencia y la investigación". Conferencia presentada en la UNRC.
- De Sousa Santos B** (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO Libros. BS. As.
- Ginsburg, M. y J. Gorostiaga** "Las relaciones entre teóricos/investigadores y decisores profesionales; repensando la tesis de las dos culturas y la posibilidad del diálogo en el sector educativo". *Revista Española de Educación Comparada*, 11 (2005), 285-314
- Lischetti, M.** (2013) *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Bs. As.
- Suasnábar, C.** (2005). "Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda de política: Las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner". *Temas y Debates*, (10).
- Wallerstein I.** (1996) *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI. México

Hacia un modelo de intervención social en el marco de la extensión universitaria

MARÍA ELENA KESSLER

MARCOS EXEQUIEL ANGELONI

SOFÍA CLARISA MARZIONI

JULIO CÉSAR LOZECO

Universidad Nacional del Litoral, Secretaría de Extensión Universitaria, Dirección Integración Extensión - Investigación y Políticas Públicas

Introducción

El artículo que se presenta formula un modelo de intervención, concebido como marco referencial, a partir del desarrollo de un conjunto de dimensiones que se constituyen en claves conceptuales, desde donde reflexionar y evaluar las prácticas que se materializan en el campo de la extensión, entendida como función sustantiva de la Universidad, junto a la docencia e investigación. Se estructura de la siguiente manera: Definición del concepto de intervención social; los pilares en los que se sustenta el modelo propuesto, que incluyen las dimensiones de la extensión; el contexto de la intervención- en el que se proponen cinco ejes de análisis que contemplan: las políticas sociales, el mundo del trabajo y sus mutaciones, el papel de las instituciones en la actualidad, la agenda socioambiental y, por último, los usos de las nuevas tecnologías en la cuestión ciudadana-. Los pilares del modelo referido, incluyen también los aportes de la teoría social, una perspectiva epistemológica y ética y el aporte instrumental-operativo.

La intervención social

La intervención social, en el marco de la extensión, constituye un proceso a través del cual se generan espacios multiactorales entre la Universidad, los actores sociales -miembros de organizaciones de la sociedad civil, referentes de las redes territoriales, emprendedores del campo de la Economía Social- y el Estado, a través de las políticas públicas y las agencias gubernamentales. Los entramados vinculares que se construyen giran en torno a situaciones problemáticas,

con el objetivo de generar acciones y estrategias, tendientes a dar respuesta a las mismas, con la finalidad de incidir favorablemente en los procesos de vulnerabilidad y exclusión social. Lleva implícito la producción de mejoras, cambios o transformaciones, tanto en las necesidades sociales identificadas, como en las prácticas que los actores involucrados despliegan, producto de los aprendizajes colectivos, que requieren de la implementación de herramientas que convaliden su apropiación social.

Se plantea la intervención como construcción de lazos sociales y como búsqueda de significados en un escenario, como ese lugar en el que se desarrolla la trama social y el sujeto y su entorno prueban la vulnerabilidad o eficiencia de sus lazos sociales (Carballeda, 2005). Remite a una determinada posición en el campo social, desde la perspectiva que plantea Bourdieu (1995) como espacio de conflictos y competencias, estructura de probabilidades, recompensas, ganancias o sanciones, que siempre refleja cierto grado de indeterminación; dependerá del capital social y cultural que los actores hayan acumulado para la apropiación de los procesos y del logro de cierta eficacia en la resolución de los problemas, lo que a su vez implica tener incidencia en las decisiones públicas.

Por otro lado, se hace necesario considerar la escala de la intervención, para lo cual se tienen en cuenta dos cuestiones: la territorialidad desde un punto de vista topográfico y “el lugar” como un espacio de significantes, que remite a la idea de pertenencia, como construcción de identidades. La identidad, como proceso de continuidades y rupturas. Continuidades en referencia a prácticas, rutinas; rupturas, producto de profundas transformaciones, que ponen en crisis lugares y saberes, que nos llevan a plantear y construir nuevos marcos conceptuales, que nos permitan dar cuenta de las nuevas complejidades en las que se desarrollan la vida de los sujetos, con relación a sí mismos, a sus pares y en referencia al lugar que habitan.

Toda acción de extensión se materializa en un espacio determinado, en un territorio específico y en un entramado de relaciones particulares, donde se ponen en juego conocimientos y saberes, intereses y demandas, actitudes y capacidades. En este sentido, la intervención social, se entiende como una acción que se realiza de manera formal u organizada, que responde a necesidades sociales y, específicamente, intenta incidir significativamente en la interacción de las personas, aspirando a una legitimación pública o social. También implica la generación de acontecimientos, el despliegue de estrategias en un contexto histórico, social, político, económico, intentando captar la particularidad, el detalle de las trayectorias de los actores. Por lo tanto, como esquema de acción responde a necesidades sentidas y se consi-

dera como la oportunidad para el reconocimiento del “otro”, como sujeto portador de historicidad, de cultura, de lazos, en un horizonte de sentido que pasa por la integración social.

La intervención social, en el marco de las acciones de Extensión, como se plantea, refiere tanto a una dimensión territorial como institucional, íntimamente vinculada a las políticas públicas. De allí que la identificación y análisis de éstas, permite reconocer las prioridades que el Estado establece; identificar 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.

Situarse en las políticas públicas otorga un marco al problema objeto de intervención, permite dimensionar tanto su alcance, como su magnitud. Aporta información significativa por cuanto implica por parte del equipo de extensión, poner en diálogo la política social con el territorio, donde se materializa; así como también el conocimiento que los distintos actores poseen de la misma y en qué medida incide en la calidad de vida, fundamentalmente en lo que respecta al acceso a los bienes y servicios públicos. Requiere a la vez, indagar en torno a si existen mecanismos de evaluación, con relación a los impactos que las políticas implementadas han aportado a la solución o mejoramiento del problema que éstas abordan.

Modelo de intervención en el horizonte de la extensión¹

A continuación, se presenta el desarrollo de los seis pilares que el modelo contempla:

1. Dimensiones de la extensión universitaria
2. El contexto de la intervención
3. Aportes de la Teoría Social
4. Perspectiva epistemológica
5. Perspectiva ética
6. Perspectiva instrumental-operativa.

1 Modelo entendido como esquema referencial, que permite identificar aquellos asuntos y aspectos fundamentales que orientan las acciones en el marco de la Extensión.

1. Las dimensiones de la extensión universitaria

Desde la Universidad Nacional del Litoral, la extensión universitaria es considerada una de las funciones sustantivas, junto con la investigación y la docencia. Dentro de esta función, se reconocen, siguiendo los planteos de Gustavo Menéndez (2011), cinco dimensiones que le son propias:

- **Dimensión académica-institucional.** Considera el aporte de la extensión a la construcción y apropiación social del conocimiento. Genera dispositivos de gestión que apuestan al fortalecimiento de las instituciones democráticas y de las políticas públicas.

- **Dimensión social.** Reconoce a la Universidad como institución social que construye y se construye en las dinámicas sociales, culturales y productivas, en un tiempo y espacio determinado, definiendo a las prácticas de extensión en el horizonte de la inclusión y la cohesión social.

- **Dimensión comunicacional.** Comunicación dialógica en procesos de interacción y construcción mutua con grupos, instituciones y poblaciones. Pensada como antítesis de la imposición y dominio de un saber o saberes. Una perspectiva comunicacional que sume esfuerzos en la reflexión crítica del conocimiento.

- **Dimensión pedagógica:** Se privilegia la educación como dispositivo que promueve prácticas de producción de conocimiento desde una perspectiva interdisciplinaria.

- **Dimensión política:** En tanto toda acción tiene por objeto transformar una situación determinada, interpela necesariamente al Estado y las políticas públicas.

Estas dimensiones promueven una mirada integral que involucra a toda la comunidad universitaria, apartándose de la mirada estanca y sectorial para avanzar hacia procesos de interacción, que ponen en diálogo los espacios universitarios con la diversidad de actores y la complejidad del territorio.

2. Contexto de la intervención

El contexto de la intervención se refiere a la arena donde se inscriben las prácticas de extensión. Para el análisis del mismo, se consideran cinco ejes que pretenden hacer una aproximación a la cuestión social contemporánea:

- Las políticas sociales: ¿estrategia de inclusión?
- El mundo del trabajo: sus mutaciones
- El papel de las instituciones en la actualidad: ¿transformación o crisis?
- La agenda socio-ambiental: una problemática pendiente en la esfera pública
- Usos de las nuevas tecnologías en la cuestión ciudadana.

La selección de estos ejes se realizó atendiendo a la incidencia de los mismos en la realidad social, contemplando la provincia de Santa Fe, ya que es donde se ubican la sede y radio de influencia de las acciones que realiza la Universidad Nacional del Litoral. Su abordaje responde a las trayectorias académicas de sus autores.

Las políticas sociales: ¿estrategia de inclusión?

El contenido y la sustancia de las políticas sociales están dados por alcanzar, en sus resultados como en sus procesos de gestión e implementación, la inclusión de los grupos más vulnerables de la sociedad (Hopenhayn, 2007).

Desde diciembre de 2015, Argentina presenta una nueva configuración política debido a la asunción de un gobierno de nuevo cuño partidario, que enfrenta problemas complejos, tanto en relación a aspectos económicos (alto nivel de inflación), sociales (alto nivel de pobreza y trabajo informal), políticos (debilitamiento de las instituciones democráticas) y éticos, ligados a niveles de corrupción significativos. Hasta el momento, algunas de las medidas que el gobierno entrante ha tomado, cuentan con un acompañamiento tanto de las distintas fuerzas partidarias, como también de sindicatos y sectores de la sociedad. Sin embargo, sus intervenciones han desencadenado consecuencias adversas para los sectores más desfavorecidos, lo cual se ha visto reflejado en las cifras dadas a conocer por el Observatorio de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina (UCA), que muestra el aumento de la pobreza a un 32,9%², de los precios de los artículos de la canasta básica de alimentos y de la desocupación.

En este contexto, conocer los alcances de las políticas sociales como estrategia de inclusión social, requiere indagar cómo llegan a los territorios. En función de los objetivos planteados, interesa específicamente cómo funcionan las políticas sociales, en su accesibilidad, en los ámbitos provinciales y locales, y cuáles son las insti-

2 La cifra se desprende del último informe publicado por la UCA (Marzo de 2017).

tuciones mediadoras de estos procesos a nivel subnacional. Dado que los datos al respecto son escasos y desactualizados, se propone una aproximación a esta cuestión -para el caso de la Provincia de Santa Fe, donde se plasma la intervención social producida por los equipos de extensión de la UNL- a través de la localización de los organismos descentralizados del Estado vinculados a la implementación de las políticas sociales³. Se trata de un indicador, al menos de la presencia y posibilidad de acceso a las mismas de los potenciales beneficiarios a lo largo y lo ancho del territorio argentino.

Según se ha podido constatar, actualmente quien juega el rol central en la coordinación de los diferentes entes e intermediarios de la política social argentina es el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, creado en el año 2002. Desde este espacio de articulación entre los gobiernos nacional, provincial y municipal se formularon una serie de dispositivos institucionales descentralizados, creados por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación⁴, ideados como lugares privilegiados para la formulación, ejecución y distribución de las políticas sociales en el territorio. A saber: los Centros de Referencia (CDR), los Centros de Atención Local (CAL) y los Centros de Integración Comunitaria (CIC).

Los primeros se conforman por equipos multidisciplinarios direccionados a construir estrategias de desarrollo provincial. Actualmente, en Santa Fe existen dos CDR, uno ubicado en la capital provincial y otro en la ciudad de Rosario. En los mismos, los ciudadanos pueden obtener información acerca de las políticas existentes. No obstante, no cuentan con gran visibilidad a nivel local y muchas veces reciben las demandas desde el organismo centralizado, en lugar de ser los canalizadores de las problemáticas sociales. Esto responde en gran medida a lógicas de tipo prebendarias desarrolladas en las comunas y municipios y a las particularidades de la construcción de poder a nivel territorial, que lleva a que la articulación entre niveles, en algunos casos, se vea dificultada por la diferencia de pertenencia partidaria de los referentes.

Por su parte, los CAL se dedican a la atención directa a la comunidad y a la articulación de la política social para el desarrollo local. En el territorio provincial funcionan cuatro, dos de ellos coinciden en su ubicación con los CDR, los otros dos se encuentran en Reconquista y Vera. Estos espacios no son considerados por los referentes políticos locales como trascendentes y no cuentan con recursos económicos

3 Esta estrategia se toma de un trabajo anterior: Kessler, M. y Beltramino, T. (2013). "Las políticas públicas frente al desafío de la inclusión social" en *La nueva agricultura y la territorialización pampeana emergentes*. Ediciones UNL. Pp. 485-516.

4 Datos obtenidos del sitio web www.desarrollosocial.gob.ar, consultado el 29/03/2017.

ni humanos para descentralizar la protección social. Más bien, funcionan como un lugar al que recurrir frente a necesidades puntuales, a las cuales se brindan respuestas de tipo asistencialista.

En cuanto a los CIC, se constituyen como espacios de participación comunitaria que promueven la integración de atención sanitaria, el desarrollo de actividades culturales y de educación popular. De los tres dispositivos, los CIC son los que poseen mayor presencia en territorio, llegando a sumar 36 a lo largo de la provincia. Su distribución no es homogénea: la mayor concentración se da en la zona noreste; le siguen los departamentos La Capital y Rosario. En su formulación, se señala que en cada uno funciona una mesa de Gestión Local, conformada por miembros de la comunidad, pero se observan diferentes realidades a lo largo de la provincia: algunos municipios se han apropiado de los CIC para desarrollar actividades propias de su gestión y los utilizan discrecionalmente. Mientras tanto, las OSC, actores para los cuales en su formulación fueron creados estos organismos, no reconocen estos espacios como propios, o no cuentan con capacidades para generar actividades inclusivas, más allá de utilizar las sedes para la realización de actividades propias de la institución. Al mismo tiempo, no se han convertido en los generadores de procesos participativos a nivel territorial.

De acuerdo con lo precedente, los CDR, los CAL y los CIC se encuentran estratégicamente ubicados en las ciudades con mayor densidad de población, que generalmente son también las áreas más desarrolladas social y económicamente. Ello pone en evidencia la baja accesibilidad en algunas zonas geográficas, en particular, el noroeste de la provincia, y las pequeñas y micro localidades. A ello se suma la ausencia de información en cuanto a las políticas sociales y la escasa visibilidad a nivel local, característica que comparten los tres organismos comprendidos en el análisis. Ello pone de relieve una fuerte tendencia hacia la centralización de las estrategias de inclusión social a nivel nacional. El problema subyacente es la persistencia de lógicas de distribución, tanto de la información como de los recursos, que favorecen relaciones personalizadas/partidarias y discriminan entre territorios centrales/más poblados/más desarrollados y territorios periféricos/menos poblados/más pobres, en lugar de lógicas transparentes que permitan el acceso igualitario de los ciudadanos a sus derechos. En este sentido, se advierte que las políticas públicas muchas veces perpetúan las desigualdades existentes en los “territorios diferenciales”, e incluso, en ocasiones, pueden llegar a crear nuevas diferencias a nivel de la estructura social, la trama urbana o la sociabilidad (Soldano, 2010).

Las mutaciones en el mundo del trabajo

El concepto “trabajo” es polivalente, congregando tres grandes dimensiones: a) como factor de producción, b) como esencia del hombre y c) como sistema de distribución de ingresos. La matriz del Estado de Bienestar integra las dimensiones aludidas en una única concepción, la del “trabajo asalariado”. Desde finales del siglo XX, el trabajo asalariado formal fue perdiendo su rol de principal satisfactor de integración social, dando lugar al surgimiento de una diversidad de formas de trabajo e inserción laboral a través de las cuales las personas satisfacen su bienestar (intra e intergeneracionalmente), que no ha sido acompañado por instituciones, normativas y regulaciones que lo contemplen (Ackerman, 2007).

Esta transformación se profundizó con el advenimiento del neoliberalismo, y la promoción del mercado como mecanismo regulador eficiente, perdiendo centralidad la relación salarial y habilitando el surgimiento de “nuevas formas de empleo” asociadas a la eficiencia, la flexibilización y descentralización de las relaciones laborales, entre otras; todo lo cual condujo a la construcción de un mundo del trabajo donde prima la fragmentación, el cambio tecnológico y la precarización y, con ello, la pérdida de la estabilidad y seguridad en el empleo y el poder de negociación de los sindicatos.

Esta consecuencia, lejos de eliminar la discusión en torno al trabajo, lo ha puesto en las principales agendas políticas y ha gestado nuevas perspectivas: desde miradas más optimistas (que aseguran que la flexibilidad interna implica una modalidad laboral más creativa e integrada, donde el trabajador se siente “liberado”) e innovadoras (basadas en el peso de la tecnología como nuevo articulador, donde el trabajo presentará una mejora permanente en sus competencias); hasta posicionamientos que cuestionan la centralidad del trabajo en la nueva reestructuración social (“trabajar menos para vivir más”, el cambio de la sociedad salarial a la sociedad de las comunicaciones y de la intersubjetividad). Lo cierto es que la sociedad salarial se ha transformado, por diversas razones (de mercado, tecnológicas, de reestructuración social) lo que obliga a señalar algunos elementos característicos:

- Una marcada disminución del trabajo industrial, dentro del trabajo asalariado.
- Un avance del empleo informal, con predominio de empleos precarios, inseguros y de bajos salarios (contratos de prestación de servicios, pasantías, becas, trabajo a tiempo parcial).
- Una reestructuración productiva hacia empresas modernizadas, pero que aún no logra vencer la preponderancia de empresas tradicionales.

- El resurgimiento de nuevos movimientos de lucha por el empleo, no ligados a la reivindicación sindical, sino a la dignidad del trabajo como satisfactor de necesidades.
- La reaparición de acciones de trabajo colectivo, ligado tanto a un nuevo cooperativismo como a nuevas prácticas asociativas.

En este contexto, la última década en Argentina estuvo fuertemente vinculada a la generación de empleo desde las políticas públicas focalizadas en la implementación de programas de asistencia e inclusión, recuperando la centralidad del Estado como supuesto promotor del crecimiento y el desarrollo. Sin embargo, estas políticas no han torcido el componente estructural del sistema de mercado. Aún persisten grandes diferencias entre quienes tienen una relación de dependencia (y seguridad social) y quienes aún son parte de las lógicas de precarización y eficiencia productiva. El empleo público y la informalidad siguen siendo dos elementos centrales en la composición del empleo en nuestro país. Su permanencia en el tiempo constituye una asignatura pendiente y un desafío, pues atentan contra la calidad y la dignidad del trabajo (Neffa, 2010).

*El papel de las instituciones en la actualidad: ¿transformación o crisis?*⁵

Para pensar en un modelo de intervención apropiado, sin duda es necesario reflexionar acerca de las instituciones que se ponen en juego en cada una de dichas intervenciones. Las acciones que se desarrollan desde el ámbito de la extensión siempre se dirigen hacia grupos e instituciones, nunca hacia individuos aislados y concretos. En este sentido, se trata de intervenciones “sociales” justamente porque están enfocadas hacia grupos de individuos, los cuales, generalmente, suelen conformar diversas instituciones: escuelas, OSC, familias, colectivos de diferente índole, entre otras. Ahora bien, ¿qué se entiende por instituciones? Como primera cuestión a destacar, se debe mencionar que las mismas no necesariamente tienen un sustento físico. Sociólogos clásicos como Durkheim, presentan a las instituciones como un concepto central, ya que, de alguna manera, constituye parte del objeto de estudio de la sociología. El autor define a las instituciones como todas aquellas creencias y modos de conducta instituidos por la colectividad. Se trata de un concepto amplio que incluye acciones y conductas concretas, como así también creencias y modos de pensar. Las instituciones van desde la familia, el Estado, la clase social,

5 El siguiente apartado fue elaborado, a modo de colaboración, por la socióloga Julieta María Theiler.

hasta normas y valores. Por otro lado, las instituciones son hechos sociales: “un hecho social es toda manera de hacer, establecida o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior; o también el que es general en la extensión de una sociedad determinada teniendo al mismo tiempo una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales” (Durkheim, 2001: 52). Otro aporte central es el de Giddens (1994). El autor plantea que las instituciones se basan en las tradiciones que se van consolidando con el tiempo. Desde su perspectiva, son entidades que se presentan en un momento y un espacio determinado, por lo tanto, son históricas y surgen de la transmisión, la aceptación y la reproducción de determinadas prácticas y tradiciones. Suele haber consenso entre los diversos autores en el hecho de que a partir del fenómeno de la globalización, el proceso de individualización y la radicalización de la modernidad, se han producido cambios que permiten hablar de un nuevo período. Este traspaso hacia un nuevo momento no debe entenderse como una ruptura total con el período moderno. En este sentido, por ejemplo Beck (2003), habla de la primera y la segunda modernidad, mientras que Bauman (2002) distingue entre “modernidad sólida” y “modernidad líquida”; Giddens (1994), por su parte, define a la modernidad como los modos de vida y organización social que surgieron en Europa a partir del siglo XVIII, cuyas consecuencias se expresan en manifestaciones sociales concretas que tienen una repercusión a nivel mundial y que dieron pauta para abordar de manera crítica los problemas derivados de la modernidad.

Sin dudas, el entramado de instituciones también se transformó en este período, y en la actualidad las instituciones “clásicas” han cambiado profundamente. En relación a este proceso, se puede decir que existen, al menos, dos posiciones teóricas: por un lado, aquellos autores que destacan los cambios que las instituciones atraviesan y, por el otro, aquellos más radicales que hablan de la crisis de las instituciones, y hasta de su desaparición.

Dentro del primer grupo, autores como Giddens, Beck y Bauman se ocupan de mostrar los cambios que vienen atravesando las diferentes instituciones. Mucho se ha escrito sobre la familia, por su peso e importancia en tanto molde de la conducta de los individuos. En este sentido, Beck entiende que la familia no ha desaparecido, sino que ha ido adquiriendo una nueva forma histórica: “Esto no significa que la familia tradicional esté simplemente desapareciendo, pero sí está perdiendo el monopolio que durante tanto tiempo detentó. Su importancia cuantitativa está declinando conforme aparecen y se extienden nuevas formas de vida (...) estos modos de vida, en todas sus formas intermedias, secundarias y flotantes, representan el futu-

ro de las familias, o eso que yo denomino los contornos de la familia pos familiar” (Beck, 2003: 186).

Otras instituciones clásicas que han atravesado este proceso son: el Estado, los partidos políticos, los sindicatos, la escuela, la clase social, etc. Estas nuevas modalidades deben necesariamente tenerse en cuenta a la hora de llevar adelante cualquier intervención social.

Por otro lado, hay autores que enfatizan que existe una crisis de las instituciones sociales. Esta crisis viene de la mano de la creciente dificultad para legitimar dichas instituciones: “Con el asentamiento de la sociedad postindustrial parece que definitivamente se han acentuado las dificultades de legitimación de unas instituciones creadas para mantener un tipo de formación social que está en proceso de desaparición. De hecho, se puede decir que la crisis de las instituciones no es más que un aspecto de otra global que podríamos definir como una crisis del proyecto moderno” (Domènech et al., 1999: 20).

Para estos autores, el proceso de globalización es un factor desestabilizador de las instituciones.

Mientras que, por un lado, se habla de que las instituciones transitan una situación crítica y de descrédito, por otra parte, se sigue buscando la manera de transformarlas de tal manera que cumplan con una función que contribuya a resolver los problemas colectivos. En este sentido, las instituciones, y en particular, los partidos políticos se mantienen como una de las pocas posibilidades de organización y participación, ante la incredulidad y la falta de capacidad para sustituirlos (Rico Chávez, 2012: 108).

La agenda socioambiental: una problemática pendiente en la esfera pública⁶

En los últimos años, en América Latina se retorna a la cuestión acerca del “desarrollo” y se dan los debates acerca de la “emancipación”, en un escenario complejo, con conflictos, dilemas y posicionamientos irreconciliables. Actualmente en nuestra región, se ha generalizado un modelo extractivo-exportador, que amplía aún más las brechas existentes entre los países del norte y del sur, basado en la extracción de recursos naturales no renovables, la extensión del monocultivo, la contaminación y la pérdida de biodiversidad. Ejemplos de esta nueva división territo-

⁶ Colaboró en la elaboración de la temática abordada la bioquímica Graciela Ethel Bordón.

rial y global del trabajo dentro del capitalismo actual son: el modelo de agronegocios, la megaminería a cielo abierto, la construcción de grandes represas, los proyectos previstos por la Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional Suramericana (IIRSA)⁷, y los agrocombustibles.

Esta etapa, según Harvey (2004), puede ser caracterizada como de “acumulación por desposesión” y coloca en el centro de la disputa la cuestión acerca del territorio y el medioambiente. No es casualidad que en este escenario de reprimarización de la economía, caracterizado por la presencia desmesurada de grandes empresas transnacionales, se hayan potenciado las luchas ancestrales por la tierra de los movimientos de indígenas y campesinos y, al mismo tiempo, han surgido nuevas formas de movilización y participación ciudadana, centradas en la defensa de los recursos naturales (definidos como “bienes comunes”), la biodiversidad y el medioambiente. Esto coloca la temática de lo que se entiende como “desarrollo sustentable” en la agenda política.

La afirmación de que existen regiones marcadas históricamente por la pobreza y la vulnerabilidad social, con una densidad poblacional baja, con grandes extensiones de territorios “improductivos” y/o “vacíos”, facilita la instalación de un discurso productivista y excluyente, al tiempo que constituye el inicio de otros lenguajes de valoración del territorio, por parte de las comunidades afectadas.

Estos lenguajes de valoración distintos fueron apropiados por diferentes comunidades rurales vulneradas, y también por organizaciones urbanas, fundamentalmente en Perú, Bolivia, Ecuador y Argentina. Dentro de estos movimientos socioambientales actuales, ha cobrado notoriedad el concepto de “Buen Vivir”, planteado como una oportunidad para construir otra sociedad y un estilo de desarrollo alternativo al progreso material, sustentado en la convivencia del ser humano en diversidad y armonía con la naturaleza, a partir del reconocimiento de los valores culturales existentes en cada país. Estos grupos recomiendan dejar de ver a los recursos naturales como una condición para el crecimiento económico o como un simple objeto de las políticas de desarrollo y apuntan a crear relaciones dinámicas y constructivas entre el mercado, la sociedad y el Estado⁸.

⁷ La Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional Suramericana (IIRSA), es el foro de diálogo del que participan las 12 repúblicas de Sudamérica (actual Unión de Naciones Suramericanas), que tiene como objetivo la planificación y desarrollo de proyectos para el mejoramiento de la infraestructura regional de transporte, energía y telecomunicaciones. Para más información, ver: <http://www.iirsa.org/Page/Detail?menuItemId=121><http://www.iirsa.org/Page/Detail?menuItemId=121>

⁸ Para profundizar sobre este tema ver, por ejemplo, “Plurinacionalidad y Vivir Bien/Buen vivir. Dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes”(2015), de Salvador Schavelzon.

Si bien estas nuevas concepciones, como la del Buen Vivir, no están exentas de tensiones, la necesidad de pensar y poner a prueba nuevos modelos de desarrollo resulta ineludible. La problemática socioambiental adquiere una relevancia a destacar, ya que constituye un desafío permanente para el Estado, la academia y la sociedad civil, en la construcción de un mundo que apueste a un “desarrollo con rostro humano”, esto es, garantizando la realización de las necesidades sociales, en términos tanto materiales, como subjetivos.

El riesgo, desde una mirada comprensiva y su vinculación al modelo de desarrollo.

Antes de identificar los factores que hacen de la ciudad de Santa Fe un territorio de alto riesgo frente a fenómenos hidrometeorológicos extremos, se desarrollan un conjunto de claves conceptuales y tradiciones teóricas que posibilitan su análisis y comprensión.

Los diversos paradigmas teóricos que a lo largo del tiempo trataron, básicamente desde diversas perspectivas disciplinares y sobre espacios de preocupación no siempre comunes, de abordar y explicar este fenómeno, no han logrado hasta el presente, una teoría explicativa de carácter sustantivo. Por su parte, la Teoría Social, desde un enfoque más abarcativo, incursiona en el fenómeno del riesgo y la vulnerabilidad social, y así Niklas Luhmann (1991) afirmaba y cuestionaba que las investigaciones promovidas y la bibliografía sobre este problema son escasas, tanto a nivel nacional como internacional.

Mary Douglas (1996), Ulrich Beck (1998) y Jeffrey Alexander (2000) toman este desafío y avanzan en construcciones teóricas con posiciones aparentemente contradictorias. Beck, en particular, orienta su trabajo hacia la indagación de las transformaciones que introduce la segunda modernidad, tanto en términos de desigualdad (de recursos y de riesgos), como de politización de los espacios que históricamente estuvieron por fuera de la política, tales como los vinculados a la naturaleza y a la definición misma de los riesgos.

Castel (2004), en diálogo con Beck, sostiene que en el momento en que se han debilitado los sistemas clásicos de producción de seguridades, aparecen nuevos riesgos, producto del avance tecnológico y de nuevas formas de sensibilidad a los mismos. De acuerdo a su visión, los individuos no son capaces de dominar los cambios socioeconómicos presentes en el mundo global y, por lo tanto, se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Ambos autores coinciden en que la sociedad moderna, entendida como una sociedad de riesgo, es “una sociedad de clases que, basada en el reparto de la riqueza, ha pasado a ser una sociedad basada en el reparto de los riesgos”, y así como el ideal de la primera de ellas, sería la igualdad, el de la segunda estaría dado por la seguridad.

Por su parte, Cardona (2001), desde una perspectiva centrada en la gestión del riesgo, explica los efectos catastróficos de las diversas situaciones de emergencia como una crisis de la relación entre las comunidades humanas y el medio natural en el que se asientan y sobre el cual actúan.

Por otro lado, a las “amenazas” se las reconoce como los eventos o fenómenos que potencialmente pueden afectar a un territorio y a los grupos humanos que lo ocupan, mientras que a la “vulnerabilidad” se la identifica como el grado de exposición y fragilidad de dichos territorios. La cual está originada en factores sociales, tecnológicos, culturales, económicos, políticos, entre otros, lo cual la explica como una construcción social. Finalmente, el “riesgo” remite a la idea del grado de afectación potencial en términos de pérdidas o daños que los sistemas sociales enfrentan y a su capacidad para dar una respuesta o reponerse de los mismos (nivel de “resiliencia”). En esta línea de pensamiento, si los desastres son el emergente del nivel de vulnerabilidad de un territorio que es expuesto a una amenaza, la vulnerabilidad, debe ser reconocida como un problema de desarrollo aún no resuelto (Velázquez, 1995).

Estos dos grandes aportes teóricos, tanto los emergentes de la Teoría Social, como los que dieron a luz los sistemas integrales de gestión de riesgos, por el valor explicativo de los mismos y el grado de complementariedad que detentan, pueden incorporarse a la evaluación y comprensión del riesgo.

Los problemas socio-ambientales relevantes para Santa Fe

Teniendo en cuenta diferentes diagnósticos realizados por diversas fuentes, tanto las provenientes del mundo académico, como de organizaciones sociales que intervienen en problemáticas socio-ambientales, es posible encontrar coincidencias, las que a continuación se identifican⁹:

9 Declaraciones del director ejecutivo de Hábitat y Desarrollo, a raíz de la propuesta del gobernador electo por la provincia de Santa Fe, Miguel Lifschitz, acerca de la jerarquización gubernamental del área ambiental como Secretaría de Estado.

Santa Fe es una de las provincias más vulnerables a los efectos del cambio climático; importantes masas de agua y grandes sequías alternan sobre su territorio en forma creciente, amenazando su sustentabilidad económica y social. Todos los indicadores de pérdida de biodiversidad muestran que nuestra provincia tiene una de las mayores tasas del país, con graves impactos en los ecosistemas pampeanos, chaqueños y fluviales, y pérdida difícil de revertir en los ecosistemas del espinal.

Estas dos realidades son consecuencia en un 50% de cuestiones globales, y en el otro 50%, de responsabilidades locales, representadas por un equivocado ordenamiento territorial que fomentó indiscriminadamente a la soja sobre la ganadería y los cultivos sustentables, a la disecación y eliminación de humedales sobre su conservación, y a la deforestación en la cuña chaqueña y las cuencas hídricas sobre la preservación del bosque nativo. Santa Fe, a través de sus universidades, entes federales y el sector no gubernamental, tiene una “masa crítica” de científicos y técnicos ambientales que está por encima de la media nacional y, hasta ahora, casi no fueron convocados por las políticas públicas provinciales. Por otra parte, es una de las provincias más ricas de la Argentina, pero tiene una de las tasas más bajas de inversión ambiental sobre su PBI.

Otro aspecto preocupante, remite al proceso de urbanización desmedido en las últimas décadas. Los nuevos procesos de desconcentración y descentralización asociados a la contra urbanización, detectados en el área metropolitana de Santa Fe y en la capital provincial generan un modelo de ciudad cada vez más difuso, caracterizado por el consumo creciente de recursos y la producción cada vez mayor de residuos y contaminación a los distintos elementos del sistema ambiental. Asimismo, el modelo de movilidad de personas, bienes y servicios imperante en el área de estudio es el automotriz, medio de transporte que mayor cantidad de contaminación atmosférica genera en el entorno cercano y que más recursos renovables demanda.

Otro de los factores que mayor impacto genera, es el cambio en los usos del suelo. Espacios tradicionalmente rurales que se transforman en urbanos, pasando a desempeñar funciones como la residencial de clase alta, la de servicios especializados e incluso industrial. Se inaugura, con estos procesos, un nuevo tipo de espacio, donde se da el conflicto y la mezcla entre la morfología, estructura y funcionamiento de lo urbano con lo rural, constituyendo un verdadero espacio de riesgo y albergando a una población en situación de vulnerabilidad creciente.

Finalmente, cabe remarcar que las problemáticas aludidas, requieren de una decisión política, que pasa tanto por el Estado, la academia y la sociedad civil, en relación a consensuar un estilo de desarrollo. Amílcar Herrera (1994), en su bello artículo “Las nuevas tecnologías y el futuro de América Latina. Riesgo y oportuni-

dad” habla de la Buena Sociedad, caracterizándola como: 1. igualitaria (en el acceso a bienes y servicios); 2. participativa (todos los miembros tienen el derecho de tomar parte en las decisiones sociales en todos los niveles); 3. autónoma (capaz de tomar decisiones basadas en sus propias aspiraciones y posibilidades); 4. sin trabajo rutinario enajenante (las nuevas tecnologías permiten terminar esta forma de trabajo; el objetivo final será terminar con la presente división social compulsiva del trabajo); 5. compatible con el medio ambiente físico (la compatibilidad deberá basarse no en medidas correctivas tomadas *a posteriori*, sino en la misma naturaleza del estilo de desarrollo).

Los usos de las nuevas tecnologías en la cuestión ciudadana y su relación con la extensión universitaria: desafíos y debates pendientes

El tipo societal actual tiene como principio organizacional a la comunicación. En esta sociedad mediático-tecnológica, las redes sociales y el ciberespacio aportan a interpretar nuestro posicionamiento en el mundo y, en simultáneo, condicionan la experiencia social. En ocasiones, las nuevas formas de comprensión mediadas por las tecnologías interactúan con diversos sujetos, lo que permitiría confirmar el crecimiento de la esfera pública y de nuevas formas de concebir lo político (Huergo, 2008). Hay quienes sostienen que las llamadas nuevas tecnologías permiten concebir y concretar acciones para el cambio social; dándose así un corrimiento desde la realidad digital hasta la realidad física. Otros afirman que lo que se produce es una falsa sensación de pertenencia y autonomía, ya que en ocasiones se establecen relaciones basadas únicamente en interacciones digitales.

La telefonía móvil y el ciberespacio, en sus múltiples manifestaciones, han permitido visibilizar conflictos, demandas y voces invisibilizadas, complejizando de esta manera los modos de entender la realidad. Incluso, en ocasiones, son los mismos usuarios quienes dan a conocer sus versiones, inquietudes, motivaciones e intereses personales sobre determinados aspectos y situaciones, dando cuenta así el ciberespacio de una polifonía de voces frente a los discursos dominantes.

A través de las cadenas de correo electrónico, de mensajes de texto, *Twitter* y *WhatsApp*, sus usuarios convocan a manifestaciones y marchas como así también solicitan firmas para petitionar por diferentes causas (por ejemplo, a través de la plataforma Change.org). Estas formas de lo político que constituyen parte de nuestras prácticas culturales han producido relatos y acciones que han tenido sus manifestaciones en el espacio público (*cacerolazos*, marchas que exigen justicia, movili-

zaciones en contra de la violencia de género -“Ni una menos”-, entre otras expresiones sociopolíticas).

Huergo acierta cuando afirma que: “la cuestión no se define lisa y llanamente por el uso de las tecnologías, sino por las articulaciones que éstas poseen con nuevas modalidades de ‘hacer política transformadora’, con nuevas formas de comprensión del mundo y con nuevas maneras de la autonomía subjetiva” (2008).

Las tecnologías de la comunicación se presentan a las organizaciones de la sociedad civil, que son uno de los actores de la extensión universitaria, como herramientas de visibilidad y difusión de sus acciones. Al pensar las OSC desde una mirada comunicacional, se las comprende como espacios en los que se fundan conversaciones. “Estas conversaciones promueven intercambios para la creación de acciones, relaciones, interacciones y saberes colectivos. Pero para que resulte de este modo se requiere asentar el consenso, capaz de generar valores colectivos que, asumidos por todos o la mayoría, impregnen el hacer organizacional de modo creativo y participativo” (Vargas y Zapata; 2010). Ambas autoras se refieren a la comunicación comunitaria, cuyos medios de difusión son utilizados por los miembros de determinada comunidad, para cualquiera de los objetivos que éstos consideren pertinentes; sean fines de información, educación o esparcimiento. En ellos participan los habitantes como planificadores, productores o intérpretes. Son el instrumento de expresión de la comunidad, más que para la comunidad. La comunicación comunitaria procura designar un intercambio de puntos de vista y de noticias, y no una transmisión de una fuente a otra.

La extensión universitaria -desde sus múltiples dimensiones- es una función que promueve y habilita el diálogo con la sociedad civil, el sector productivo y el Estado, para intentar contribuir a mejorar y ampliar la calidad de vida de los habitantes de determinado territorio.

En esta sociedad mediático tecnológica, que tiene como principio organizacional a la comunicación, resulta imperioso que la extensión universitaria diseñe, implemente y observe (desde un compromiso ético-político) propuestas y recomendaciones de educación/comunicación, atendiendo a la relación existente entre los actores sociales y las tecnologías de comunicación, en tanto herramientas de participación ciudadana y constructora-vehiculadora de conocimientos. Dichas acciones invitan a la comunidad académica a pensar nuevos modos de construcción y apropiación social del conocimiento.

3. Aporte de la Teoría Social

Se trata de vincular por un lado a las múltiples perspectivas disciplinares, preocupadas en generar conocimientos desde una mirada comprensiva, intentando develar las causas y condiciones que producen la emergencia de las problemáticas, que desde la extensión se abordan. Por otro lado, como sostiene Larry Andrade (2006): La realidad, nos interpela en tanto poseedores de un saber sobre lo social, pero esta interpelación encuentra sustento en la idea de que somos sensibles frente a lo social, a su movimiento. Siendo conscientes, a la vez de que trabajar en torno a los problemas que atraviesan las sociedades contemporáneas, implica demarcarlas en relación a un campo de significados (como intereses, en torno a determinados fenómenos) que orientan nuestra mirada y a la vez pone en juego el compromiso que se asume frente a la urgencia de respuestas para problemas acuciantes. Captar las situaciones desde una concepción de totalidad, exige un esfuerzo que atraviese lo aparente y logre articular abstractamente aquello que le da existencia y especificidad.

4. Perspectiva Epistemológica

Remite a los modos particulares en que se concibe la producción social de conocimientos, poniendo en diálogo el saber científico-tecnológico con el mundo de vida de los actores sociales. Poner en diálogo la investigación y la intervención, posibilita la construcción de conocimientos, que puedan ser convalidados socialmente, mediante mecanismos que garanticen la participación activa de los actores, lo que a su vez requiere ser cuidadosos y respetuosos, desde la academia, en las decisiones metodológicas. Entendiendo que lo metodológico va más allá de lo instrumental, remite también a perspectivas tanto teóricas como epistemológicas y éticas. La intervención es permanentemente enriquecida con el aporte de la teoría social, las representaciones y los significados que para los actores implican las prácticas que despliegan. El ámbito de la práctica, de la acción, es el mundo de la vida y la realidad cotidiana, en un marco de relaciones intersubjetivas. Especialmente, interesa atender a la construcción social que los actores realizan del territorio y a las formas en que éstos hacen uso de las instituciones en las que participan. El atender a las diferentes formas de apropiarse e intervenir el territorio de los actores e instituciones con los cuales desde la extensión se generan asociaciones; implica un modo particular de comprender el poder transformador de las prácticas de los agentes

sociales. “Se trata de aprehender, esa realidad oculta, que sólo se revela, encubriéndose, que no se deja ver sino bajo la forma anecdótica de las interacciones, en las cuales se disimula” (Bourdieu y Wacquant; 1995: 23 y 24).

5. Perspectiva Ética

Ligada al ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento de las instituciones democráticas, como estrategias en la construcción de una sociedad de las singularidades, que implica como sostiene Rosanvallon garantizar a los individuos, los medios de su singularidad, lo que conduce a su vez a replantear las políticas sociales: “Más allá de las transferencias monetarias pasivas, que tienen una dimensión compensadora de la pérdida, de la insuficiencia o de la ausencia de un ingreso (subsidios por desempleo, ingresos de inserción, etc.) resulta prioritario equipar a los individuos, darles los medios de la autonomía. Implica, entonces, percibir las políticas sociales como dispositivos de constitución de sujetos” (2012: 325).

Por otro lado, la crisis del presente no remite a una crisis de valores, sino a una crisis del proceso identificador, ya que la creación de un sí mismo individual-social, pasaba por lugares que fueron mutando y no existe (o no emerge) ninguna totalidad de significaciones imaginarias, que pueda hacerse cargo de esta crisis de los apuntalamientos particulares. No hay una representación de la sociedad como morada de sentido y valor y como inserta en una historia pasada y futura. Trabajar por la inclusión y la cohesión social se constituye en un imperativo, frente a un contexto, donde las desigualdades se han profundizado; la brecha entre quienes más tienen y los que están en situaciones de vulnerabilidad se ha ampliado significativamente. Esto además se vincula con la debilidad de las democracias del presente, que no logran generar dispositivos para garantizar mayores niveles de protección social.

El individualismo moderno, desafía todas las formas colectivas de encuadramiento y el modo de articulación del individuo y colectivo, que sin sacralizar, conservó el ‘compromiso social’ hasta principios de la década de 1970. Hoy asistimos al desarrollo de nuevos procesos de individualización, con efectos contrastantes: por un lado el individualismo positivo (autonomía, libertad, calidad de vida, felicidad) por el otro, el desarrollo de un individualismo de masas socavado por la inseguridad y la falta de protecciones. Se trata, de una paradoja, cuya profundidad hay que sondear, uno vive más cómodo en su propia individualidad, cuando ella está apuntalada por recursos objetivos y protecciones colectivas (Castel; 2006).

6. Aspecto instrumental-operativo

Si bien refiere a una cuestión metodológica, también alude a decisiones teóricas y éticas; implica una selección minuciosa, de las técnicas e instrumentos, que aporten a la identificación de las verdaderas causas del malestar en los escenarios de intervención. Como de promover también mecanismos de participación, apropiación de conocimientos y aprendizajes, de garantizar procesos de convalidación social. Tiene que ver, a la vez, con generar espacios de socialización de información que aporten al capital social de las instituciones y territorios, en los que se despliegan las prácticas y se fundan trayectorias, en el campo social, donde se disputan espacios de poder.

“En el contexto actual, la intervención en lo social se nos presenta como un espacio de libertad, ya que se construye en pequeños hiatos, intersticios, lugares, donde es posible reconstruir historicidad, entender a ese otro no como un sujeto a moldear sino como un portador de historia social, de cultura, de relaciones interpersonales. Tal vez la intervención en lo social no implique agregar ni quitar nada sino solamente ‘hacer ver’ aquello que el contexto, el escenario, el clima de época impiden visualizar” (Carballeda, 2002: 32).

Bibliografía

- Ackerman, M. (2007). “El trabajo, los trabajadores y el derecho del trabajo”. En *Revista de Trabajo (online) N°4*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación. Disponible en: http://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/descargas/revistaDeTrabajo/2007n04_revistaDeTrabajo/2007n04_a04_meAckerman.pdf
- Andrade, L. (comp.), (2006); “Lo social: inquieto (e inquietante) objeto. Aportes para pensar e intervenir”, Miño y Dávila Editores: Buenos Aires.
- Arias, A. (2013). “Lo territorial en el territorio de la Argentina. Connotaciones históricas, políticas y culturales de lo social de los territorios”. *Revista Margen*, N° 71. Diciembre de 2013.
- Bauman, Z. (2002) “Modernidad líquida”. Fondo de Cultura Económica: Madrid.
- Beck, U. (2003) “La Individualización”. Paidós: Barcelona.
- Bertranou, F. y Vezza, E. (2011): “Políticas frente a la crisis: el pacto mundial para el empleo en la Argentina”, Organización Internacional del Trabajo, Buenos Aires, Argentina.

- Bourdieu P.; Wacquant J.D. (1995) “Respuestas. Por una Antropología Reflexiva”. Editorial Grijalbo. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2004) “Cosas dichas”, Editorial GEDISA, Barcelona.
- Carballeda, A. (2002). “La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales”. Paidós. Buenos Aires.
- Carballeda, A. (2005). “La intervención en lo social”. Editorial Espacio. Buenos Aires, Argentina.
- Cardozo, M. M. (2011) “Impacto ambiental de los nuevos procesos urbanos en el área metropolitana de Santa Fe”. Ponencia presentada en el marco del V Congreso Iberoamericano sobre Desarrollo y Ambiente de REDIBEC -V Jornadas de la Asociación Argentina Uruguay de Economía Ecológica del Congreso CISDA . Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe- Argentina.
- Castel, R. (2010) “El Ascenso de las Incertidumbres: Trabajo, Protecciones, Estatuto del Individuo”. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Castoriadis, C. (1997): “El avance de la insignificancia” Editorial Eudeba. Buenos Aires.
- CIPPEC (2013). Evolución y distribución del empleo público en el sector público nacional argentino; una primera aproximación. Documento de Trabajo N°117, Pomares, J.; Gasparini, J. y Deleersnyder, D. (Coord). Disponible online en: <http://www.cippec.org/documents/10179/51827/117+DT+PyGG+Empleo+publico+2013.pdf/f3cb4e4b-0a4f-4f7f-b66e-c5849ea05118>
- Domènech, M., Tirado, F., Traveset, S., Vitores A. (1999). “La desinstitucionalización y la crisis de las instituciones”. En Educación Social N° 12. Pp. 20-32.
- Durkheim, E.** (2001). Las reglas del método sociológico. FCE: México.
- Giddens, A.** (1993). Consecuencias de la modernidad. Alianza Editorial: Madrid.
- Gudynas, E. y Acosta, A.** (2011). “El buen vivir o la disolución de la idea del progreso” en “La medición del progreso y del bienestar. Propuestas desde América Latina”. Mariano Rojas, coord. Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC, México DF (México).
- Herrera, A. y otros** (1994) “Las nuevas tecnologías y el futuro de América Latina. Riesgo y oportunidad”. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.
- Huergo, J.** (2008). “Culturas mediático-tecnológicas y campo formativo” en MARGEN edición n° 51 en <http://www.margen.org/suscri/margen51/huergo.html>.
- Hopenhayn, M.** (2007): “Cohesión social: una perspectiva en proceso de elaboración” en Sojo, A. y Uthoff, A. (2007): (Editores) Cohesión social en América Latina y el Caribe: una revisión perentoria de alguna de sus dimensiones. Santiago, Chile.
- Innovación Tecnológica para el Desarrollo Sustentable en Iberoamérica”. Septiembre de 2011, Santa Fe, Argentina.

- Kessler, M. E.; Masi, B.** (2007) “Activos/vulnerabilidad: una tensión a develar”, V Simposio Internacional de Análisis Organizacional. Universidad de Buenos Aires.
- Menéndez, G.** (2012): Extensión y políticas públicas: la universidad en el centro del debate. En +E/Revista de Extensión Universitaria. Nro 2. Construir ciudadanía. Santa Fe, Argentina. Universidad Nacional del Litoral.
- Neffa, J. C.; Oliveri, M, Persia, J.** (2010): “Transformaciones del mercado de trabajo en Argentina: 1974-2009” Revista Atlántida: revista canaria de Ciencias Sociales. Año 10. Número 2 pp. 19-48. Disponible en: <http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20ATLANTIDA/2%20%202010/01%20Julio%20Cesar%20Neffa%20y%20otras.pdf>
- Rico Chávez, A.** (2012). “La crisis de las instituciones y la capacidad mutante de los partidos políticos”. En Revista Vínculos Sociología, análisis y opinión Centro de Estudios sobre el Cambio y las Instituciones. Departamento de Sociología. CUCSH U. de G.s Año II Núm. 2. Pp. 97-112.
- Rosanvallon, P.** (2012) “Una sociedad de iguales”. Editorial Manantial. Buenos Aires.
- Salvia, A.** (2003). “La crisis social en la Argentina: una experiencia de investigación interdisciplinar”. Departamento de investigación institucional. Proyecto crisis de reproducción social en la Argentina. Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”. Buenos Aires.
- Soldano, D.** (2010): Territorio, asistencia y subjetividad en el Gran Buenos Aires (1990-2004). En: Kessler, G., Svampa, M. y González Bombal, I., Reconfiguraciones del mundo popular. El Conurbano Bonaerense en la postconvertibilidad. Buenos Aires, Argentina: Prometeo libros.
- Vargas, T. y Zapata, N.** (2010): “Enredando prácticas. Comunicación desde las organizaciones sociales”. Editorial San Pablo. Buenos Aires.

Recalculando: un análisis de la trayectoria extensionista de la UNSL como punto de partida para reformular hacia dónde vamos

MÓNICA BUSSETTI

mabussetti@unsl.edu.ar / monicabussetti@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Los comienzos

La Ordenanza 37/03, aprobada por el Consejo Superior, marcó el inicio del Sistema de Proyectos de Extensión en la Universidad Nacional de San Luis. Esta norma partía de una definición de Extensión que la conceptualizaba así: “un proceso de comunicación entre la Universidad y la Sociedad, basado en la transferencia efectiva del conocimiento científico, tecnológico, cultural, artístico y humanístico generado en la institución y en su capacidad de formación educativa, con la plena conciencia de su función social”. (UNSL, 2003)

Desde esa perspectiva, el eje principal de la Extensión estaba puesto en una “comunicación del quehacer universitario” y se entendía a los Proyectos y Programas de Extensión como acciones que los integrantes de la comunidad universitaria (docentes, alumnos, no docentes y graduados) diseñan para dialogar con la comunidad.

En cuanto a la evaluación, la normativa establecía un proceso en dos etapas: una primera evaluación a cargo de las Comisiones Asesoras de Extensión de cada Facultad y la evaluación final, a cargo de la Comisión Asesora de Extensión de la Universidad (CAEX), conformada por los Secretarios de Extensión de cada Facultad y presidida por el Secretario de Extensión de la Universidad. Se establecía asimismo un monto de financiamiento para los proyectos aprobados que representaba entre un 10% y un 20% del monto de financiamiento anual de un proyecto de investigación consolidado y aproximadamente un tercio inferior a lo que recibía un proyecto de investigación recién comenzado¹.

1 El monto era de \$1.000 pesos, mientras que en el mismo año un proyecto de investigación consolidado recibía al menos unos \$5.000 , monto que podía llegar a \$15.000.

En consonancia con los puntos de partida delineados en la normativa, en esa primera convocatoria resultaron aprobados diecinueve proyectos que, de acuerdo con su orientación, podrían dividirse así:

- Asistencia técnica y/o servicios: análisis especializados en distintos laboratorios, principalmente.
- Capacitación: cursos, charlas, talleres.
- Acciones de difusión: publicación de revistas, programas de radio.
- Tareas comunitarias: apoyo en tareas escolares, prevención de enfermedades, etc.

La mayor parte de los proyectos (diez) se orientaban a asistencia técnica y prestación de servicios; cinco se orientaban a capacitación; dos a acciones de difusión y otros dos a tareas comunitarias.

La siguiente convocatoria siguió la misma lógica, con una mayoría de proyectos que se orientaban a tareas de transferencia, seguidos por aquellos enfocados en difusión, capacitación y, finalmente, tareas comunitarias.

Cabe considerar además que resulta llamativo que varios proyectos incluyeran en su nombre verbos que habitualmente se encuentran incluidos en los objetivos de los proyectos de investigación: estudio y análisis, evaluación, entre otros.

En la convocatoria 2005 se duplicó el número de proyectos aprobados y, aunque los orientados a la asistencia técnica y a los servicios siguieron representando el grupo más numeroso, se duplicó la cantidad de proyectos orientados a tareas comunitarias, mientras que los enfocados en capacitación y acciones de difusión mantuvieron su participación.

Como dato novedoso de esta convocatoria, cabe destacar que por primera vez resultan aprobados dos Programas de Extensión:

- Programa de Psicología. Un enfoque interdisciplinario: integrado por nueve proyectos
- Programa de atención fonoaudiológica: integrado por cinco proyectos.

En acuerdo con la normativa, que entendía a los Programas como presentaciones articuladas interdisciplinarias de dos o más proyectos, de hecho se advierte que, en el caso particular de esta convocatoria, uno de los Programas agrupaba a varios proyectos que venían trabajando independientemente con anterioridad mientras que en el otro caso se trató de una desagregación de objetivos en diferentes líneas de trabajo.

Segunda etapa

En los fundamentos de la Ordenanza 20/06 se pone de manifiesto que las modificaciones que se proponen se orientan tanto a realizar ajustes de índole operativa en la tramitación de proyectos y a consolidar las políticas de Extensión de la Universidad.

En lo que se refiere a este último punto, esta nueva Ordenanza:

- Adopta otra definición para las actividades de Extensión: “actividades que, vinculando a la extensión, docencia y/o investigación, favorezcan la articulación entre la Universidad y la sociedad, entre la generación de conocimientos originales, la transmisión de los mismos, la transferencia del saber científico, tecnológico, humanístico, social, artístico y cultural de la UNSL, y las problemáticas y necesidades de la región y el país, buscando respuestas y soluciones que requiere la sociedad a través de intervenciones que produzcan cambios innovadores”. (UNSL, 2006)
- Habilita la posibilidad de convocar a evaluadores externos.
- Permite la incorporación como integrantes de los proyectos a personas externas a la UNSL: miembros de organizaciones sociales, profesionales diversos.
- Se agregan criterios de evaluación relacionados con las acciones de vinculación o articulación con docencia e investigación y la participación de alumnos como integrantes de los proyectos.
- Se establece que la duración mínima y máxima de los proyectos se establecerá en cada convocatoria.

En cuanto al aspecto más bien operativo, se destaca que:

- Se modifican los formularios de presentación.
- Se habilita la posibilidad de solicitar informes de avance.
- Se requiere la presentación de notas por parte de instituciones “destinatarias” del proyecto.
- Se prevén períodos para notificar altas y bajas de integrantes y modificaciones que hayan debido realizarse en la formulación original de los proyectos.

La puesta en vigor de esta Ordenanza implicó una evolución que fue valorada positivamente por los integrantes de la comunidad universitaria. A modo de síntesis, podría decirse que, si bien los proyectos financiados en algún sentido mantienen la lógica orientada hacia los servicios y a la transferencia, se advierte que progresivamente comienza a moverse el eje, que la Universidad deja de percibirse

como el ámbito en el que circulan los saberes que luego serán transferidos para comenzar a considerar a las personas y organizaciones externas a la Universidad no tanto como “beneficiarios” de esas acciones sino más bien como “socios” cuya opinión no puede descuidarse. (Franzini y Flores, 2011:10)

Contemporáneamente a la puesta en marcha de esta nueva Ordenanza, surgieron en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (SPU) las convocatorias a Proyectos de Voluntariado Universitario, lo cual implicó que varios proyectos pudieran acceder a una fuente externa de financiamiento. Esos proyectos fueron registrados como aprobados en el marco de las convocatorias pero no recibieron financiamiento por parte de la UNSL.

También se advierte la permanencia en el tiempo de algunos proyectos, ya sea enmarcados en un programa o de manera independiente y progresivamente, la inclusión de alumnos y de personas externas a la Universidad.

Si bien la Ordenanza 20/06 mantiene dentro del esquema de Extensión los servicios onerosos a terceros, la sanción de otra Ordenanza específicamente orientada a regular ese campo colaboró eficazmente para diferenciar esas actividades de vinculación tecnológica de la función de Extensión.

En 2009 se realizó una nueva convocatoria a presentación de proyectos que, sin modificar la Ordenanza 20/06, introdujo algunas modificaciones destinadas a lo que en ese momento se entendía como ejes problemáticos: escasa estabilidad de los equipos que conformaban los proyectos, lo cual derivaba en problemas para sostener las acciones, escasa articulación entre proyectos integrantes de un mismo programa, pocas evidencias de trabajo interdisciplinario y escasa incorporación de alumnos como integrantes de los proyectos.

En consecuencia:

- Se estableció para todos los proyectos una duración de dos años.
- Se favoreció la presentación de Programas por sobre los proyectos independientes.
- Se valoró particularmente la integración y articulación entre proyectos y el trabajo interdisciplinario.
- Se introdujo la obligatoriedad de incluir alumnos como integrantes de los proyectos.
- Se diseñaron nuevos formularios de presentación, partes de avance e informe final.

Al mismo tiempo, si bien los montos destinados a los proyectos de extensión siguieron siendo inferiores a los que recibían los proyectos de investigación, sufrieron incrementos paulatinos y particularmente si se trataba de Programas.

Considerando los objetivos de esta modificación, podría considerarse que resultó exitosa, ya que aumentó significativamente la cantidad de Programas aprobados, se duplicó la cantidad de alumnos integrantes de los proyectos y se incrementó el número de organizaciones e instituciones con las que se trabaja (principalmente escuelas, municipios, asociaciones profesionales, organizaciones barriales o comunitarias).

Sin embargo, se puso de manifiesto también la necesidad de instrumentar acciones de acompañamiento (o seguimiento) para los proyectos en marcha y la necesidad de incorporar la instancia de evaluación externa. (Franzini y Flores, 2011: 11).

La situación actual

La Ordenanza 20/06 sigue vigente en la actualidad, o sea que las lógicas generales permanecen, más allá de las modificaciones funcionales que se han seguido realizando en cada convocatoria. De acuerdo con la normativa vigente, los proyectos se tramitan de la siguiente manera:

1. Los proyectos se presentan en cada Facultad.
2. Se someten a una primera evaluación por parte de las comisiones asesoras de cada Facultad.
3. Son evaluados por evaluadores externos, integrantes del Banco Nacional de Evaluadores de Extensión.
4. La Comisión Asesora de Extensión (CAEX), conformada por los responsables del área de cada Facultad y de Rectorado, elabora un orden de mérito de los proyectos aprobados y asigna los montos de financiamiento correspondientes a cada uno.
5. El orden de mérito se eleva al Consejo Superior de la UNSL para su aprobación.

En una apretada síntesis, dentro de las modificaciones recientes cabe destacar:

- Se eliminó la figura de los Programas.
- Se estableció una duración anual para todos los proyectos.
- Se eliminó como posibilidad la existencia de proyectos orientados solamente a acciones de capacitación.
- Se incorporó la instancia de evaluación externa: en principio como segunda instancia de evaluación y más adelante como única y definitiva instancia de evaluación.

- Se decidió incrementar significativamente los montos de financiamiento pero limitar la cantidad de proyectos a financiar.

Obviamente, estas modificaciones derivaron de un diagnóstico que en varios puntos difería del diagnóstico anterior. Particularmente, se buscaba revertir algunas prácticas que habían ido generando algunos “nichos” en los cuales se mantenían algunas prácticas que, según se entendió en su momento, no favorecía el cumplimiento de las funciones de extensión: proyectos que en realidad consistían sólo en cursos o talleres; confusión de alcances entre programas y proyectos; problemas derivados del uso de los fondos; etc.

Sin embargo, en definitiva, más allá de algunos vaivenes, la política general con relación a los Proyectos de Extensión se ha mantenido relativamente estable desde su creación hace ya catorce años.

Durante ese lapso, las distintas maneras de entender a la Extensión se fueron objetivando en cambios de normativa y en los sucesivos ajustes que se fueron realizando. Sin embargo, más allá de los cambios cuantitativos en cuanto a número de proyectos, cantidad de integrantes, montos y demás, quizá resulte más significativo observar que, luego de haber nacido con una impronta fuertemente orientada hacia la transferencia de conocimientos y los servicios, progresivamente las nuevas presentaciones comenzaron a orientarse hacia otros ejes.

Entre 2009 y 2011, los proyectos debían seleccionar Áreas temáticas en las cuales incluirse (social, educativa – cultural, salud, medioambiente, sistema económico – productivo). A partir de 2012, en cambio, se propusieron Ejes: Educación, Discapacidad, Medioambiente, Salud, Expresiones artísticas, Promoción de derechos, Patrimonio histórico y cultural, Sistema económico productivo, Economía social. Es legítimo suponer entonces que también estas clasificaciones responden a diferentes configuraciones discursivas y conceptuales, pero también resultan útiles para orientar las presentaciones que puedan recibirse.

Considerando cualquiera de las dos clasificaciones propuestas por la normativa, se advierte claramente la modificación a que se hacía referencia: en los últimos años, la mayoría de los proyectos se orientan hacia educación, salud y promoción de derechos, mientras que los relacionados con el sistema productivo muestran una significativa disminución.

Esto implica que, más allá de lo que las normativas establecen, los actores han ido apropiándose de distintas prácticas y orientando su actividad extensionista hacia los ámbitos sociales en que se sienten más preparados para actuar o bien en los que sienten que su presencia es más requerida.

Al mismo tiempo, cabe tener en cuenta que en los últimos años, los objetivos y títulos de los proyectos ya no parecen referirse a proyectos de investigación, como ocurría en los comienzos.

Por el contrario, en las últimas presentaciones se advierten objetivos como: vincular, promover, alentar, contribuir, apoyar, colaborar, entre otros. Como se dijera más arriba, este cambio parece indicar que, más allá de que la normativa ha venido sosteniendo una misma definición en los últimos once años, los actores extensionistas han ido avanzando en el conocimiento y en las prácticas y que esas acciones han reconfigurado de hecho qué se entiende actualmente por Extensión en la UNSL.

Esta evolución, sin embargo, ha sido dispar. Y en ese proceso no se han abierto espacios para la discutir qué es la Extensión Universitaria y en consecuencia, algunas prácticas se han tornado algo anárquicas. La falta de acciones de acompañamiento, las sucesivas modificaciones en la normativa, las distintas orientaciones en cuanto a financiamiento y demás, tornan compleja la actividad de contextualizar y analizar seriamente los impactos (quizá espasmódicos) que estas acciones han tenido.

Por otro lado, otra probable consecuencia es que si bien desde la primera Ordenanza se hace referencia al reconocimiento de las actividades de Extensión como parte de las tareas de docentes y alumnos y a pesar de que la normativa expresa que debe tenderse a la integración de funciones, poco parece haberse avanzado en ese aspecto.

Reflexión final

Si bien los proyectos de extensión como política extensionista de la universidad lograron visibilizar y afianzar acciones con la sociedad, es necesario tener en cuenta que, si los proyectos se convierten es el único instrumento de política extensionista, resultan insuficientes para consolidar políticas a largo plazo, fortalecer vínculos con organizaciones y comunidades, vincular en forma estable a la extensión con la docencia y promover el desarrollo académico situado en torno a determinadas problemáticas (Cano y Migliaro, 2009).

Además, si bien la normativa establece que la CAEX y las Facultades realizarán acciones de seguimiento acerca del desarrollo de las actividades de cada proyecto, tal como ha sido señalado en el informe de Evaluación Externa (CONEAU, 2015), se requiere implementar mecanismos que permitan evaluar el desarrollo y los resulta-

dos de las acciones que se realizan a fin de disponer de la información que permita revisar la política institucional extensionista.

Sumado a lo anterior, y teniendo en cuenta que la UNSL cuenta con Centros Universitarios en la Ciudad de San Luis, en Villa Mercedes y en la Villa de Merlo, se requiere mejorar la coordinación y articulación interna de las acciones de extensión, para posibilitar una mejora en la articulación con la comunidad.

En base a las recomendaciones de los evaluadores en la última instancia de Evaluación Externa, se requiere un trabajo coordinado para establecer pautas de reconocimiento institucional para la actividad de extensión, promover una mayor difusión de las actividades en desarrollo y promover la formación extensionista de los miembros de la comunidad universitaria. Con relación a este último punto, la UNSL tiene pendiente un proceso de formación, aprendizaje y debate interno que le permita generar políticas institucionales orientadas a vincular la extensión con la formación curricular, ya sea mediante la creación de espacios específicos (por fuera de los planes de estudio de las distintas carreras), mediante la incorporación de prácticas extensionistas en las asignaturas, a través de prácticas socio comunitarias o mediante una combinación de distintas estrategias tales como los espacios de formación integral nucleando las funciones universitarias (docencia, extensión e investigación). Este punto presenta un particular desafío considerando las distintas lógicas que se han venido trabajando en las diferentes facultades y los distintos niveles de desarrollo al respecto, tales como el Centro de Prácticas Pedagógicas y Socio Comunitarias de reciente creación en la Facultad de Ciencias Humanas, carreras de larga tradición comunitaria como la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, el Programa Integral de Salud Mental y Territorios de la Facultad de Psicología, y otras carreras que se relacionan con la comunidad solamente mediante prácticas en empresas.

En la actualidad están vigentes cincuenta y tres Proyectos de Extensión en la UNSL. Si se tiene en cuenta, que, al mismo tiempo, están vigentes casi 200 proyectos de investigación, se advierte claramente la necesidad de fortalecer las capacidades extensionistas de nuestra comunidad universitaria.

Por otro lado, se percibe una escasa o nula articulación entre redes de extensión internas de la universidad, unidades académicas, equipos interdisciplinarios, grupos de investigación y redes de otras universidades.

El desafío actual, entonces, pasa por diseñar y poner en marcha un plan institucional de Extensión que incluya acciones orientadas a:

- Mejorar la formación extensionista de los cuatro claustros que componen la comunidad universitaria de la UNSL.

- Visibilizar y fomentar la movilidad en el territorio de las acciones que están en marcha en la actualidad.
- Generar mecanismos participativos para la recepción de demandas de las comunidades locales.
- Establecer mecanismos de vinculación y coordinación interna y con las organizaciones locales.
- Diseñar mecanismos institucionales de seguimiento, acompañamiento y evaluación de los proyectos vigentes.
- Fijar y promover pautas para el reconocimiento institucional y académico de las tareas de extensión que realizan alumnos, docentes y personal de apoyo.
- Implementar acciones que reflejen una articulación de las funciones universitarias (docencia, extensión e investigación).

Particularmente rumbo al centenario de la Reforma de 1918, es una discusión que la UNSL debe proponer. Lo cual implica también establecer las condiciones tanto para favorecer esa discusión como para luego sostener una política extensionista de largo plazo.

Bibliografía

- Cano, José Agustín** (2014) La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. CLACSO, Buenos Aires
- Cano, Agustín, y Alicia Migliaro** (2009). “Reformulación de la política de proyectos concursables en extensión universitaria para promover la integración curricular de la extensión. El caso de Uruguay”. En: Memorias del III Congreso Nacional de Extensión Universitaria, Santa Fe, Argentina, Universidad de Santa Fe.
- Carlevaro, Pablo** “Universidad y sociedad: proyección y vínculos” Reencuentro 2009. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34011860009>
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria**, Informe Final de Evaluación Externa de la Universidad Nacional de San Luis. Disponible en: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacion/1501-inf-final.pdf>
- Franzini, Dora y Alicia Flores** (comp) (2011) La extensión en el contexto nacional y en la Universidad Nacional de San Luis. Nueva Editorial Universitaria. UNSL. San Luis
- Herrera Albrieu, María Liliana** (2011) “Estrategias institucionales para el desarrollo de la Extensión Universitaria”, *extender*, Revista de Extensión Universitaria de la Uni-

versidad Autónoma de Entre Ríos, Año 1, N° 1. Disponible en:
<http://www.uader.edu.ar/wp-content/uploads/2013/04/extendER1.pdf>

Menéndez, Gustavo et al (2013) Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Radosinsky, Alicia et al (2011) “La extensión universitaria y la docencia: una experiencia curricular y comunitaria” Ponencia presentada en el XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, UNL, 2011. Disponible en: <http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa2/la-extension-universitaria-y.pdf>

Tommasino, Humberto y Agustín Cano (2016) “Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias” Revista: Universidades 2016, LXVII (67) Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015003>

Universidad Nacional de San Luis: Estatuto Universitario, Resoluciones, bases y convocatorias de proyectos. Disponibles en: seuunsl.com.ar

Universidad y políticas públicas.

Un estudio exploratorio sobre la vinculación entre la extensión universitaria y las políticas sociales

SOFÍA CLARISA MARZIONI

MARÍA ELENA KESSLER

GRACIELA ETHEL BORDÓN

MARCOS EXEQUIEL ANGELONI

sofimarzioni@hotmail.com

Universidad Nacional del Litoral, Secretaría de Extensión Universitaria, Dirección de Integración Extensión - Investigación y Políticas Públicas

“Las huellas no son sólo lo que queda cuando algo ha desaparecido, sino que también pueden ser las marcas de algo que va a revelarse”

John Berger

A. Perspectiva teórica: ¿Cómo pensamos las políticas sociales?

Toda sociedad debe hacer frente a los problemas que amenazan la supervivencia de sus miembros y su convivencia pacífica. El Estado (nacional, provincial y municipal), entendido como un actor complejo y diferenciado, en constante interacción con la sociedad civil, asume la responsabilidad de resolver una parte significativa de la agenda social. En este marco, se entiende por “política pública”(PP) al conjunto de acciones (generalmente organizadas en sectores y ejecutadas mediante planes, programas y proyectos) y/u omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de diversos actores de la sociedad civil (Oszlak y O'Donnell, 1981).

En este sentido, la política pública supone siempre la toma de posición del Estado frente a un problema social y expresa los principios y postulados que organizan la vida de la sociedad, los cuales pueden ser identificados en sus objetivos, contenidos e instrumentos de acción (*Ibidem*). A los fines analíticos, esta “toma de posición” puede ser descrita como un proceso decisional (*policy process*), que se desenvuelve en varias etapas, cada una con sus particularidades, las cuales van des-

de el surgimiento de las cuestiones a resolver hasta la evaluación de los resultados obtenidos por la PP (Ver, por ejemplo, Subirats, 2008).

Aquellas políticas públicas que tienen por objeto de intervención común “lo social” suelen ser denominadas “políticas sociales” (PS). Siguiendo a Donzelot (2007), puede señalarse que lo social refiere a “una nueva realidad que no podrá ser reducida ni a lo social ni a lo político y cuya resolución, si bien opera sobre determinadas personas o problemas concretos, se hace en nombre del bienestar de la sociedad en su conjunto” (2007:32). Si se toman en cuenta las disciplinas que estudian las políticas públicas, en general, se reconocen como políticas sociales a las intervenciones públicas que regulan las formas en que la población se reproduce y socializa, como así también aquellas que protegen a las situaciones que ponen en riesgo estos procesos. Como ejemplos sobresalen los grandes universos del empleo, la educación, la salud, los sistemas de seguridad social y la asistencia social (Soldano y Andrenacci; 2006).

Si bien en Argentina el estudio sobre las políticas sociales es reciente y constituye aún un campo abierto¹, es importante resaltar que las ciencias sociales contemporáneas han comenzado a destacar la complejidad y la centralidad de dichas intervenciones en el funcionamiento de las sociedades modernas: “la política social comienza a ser percibida, como un conjunto de intervenciones de la sociedad sobre sí misma que pautan los modos en que se produce el proceso de integración social, tanto como gestionan la represión y la funcionalización de grupos que representan riesgos o amenazas al sistema” (*Ibidem*: 19).

Enfatizando esta idea, las políticas sociales pueden definirse como “el conjunto de regulaciones de la vida social referidas a la participación en la producción y reproducción ampliada de la vida” (Grassi; 2000:68). Estas regulaciones tienen lugar tanto sobre la sobrevivencia física de los sujetos como sobre la determinación de las reglas y los roles que presiden la vida en sociedad. De esta manera, “configuran un orden político que, más allá de los sectores respectivos, habilita/inhabilita determinadas condiciones de lucha social (qué es lo legítimamente reivindicable y por quiénes) y habilita/inhabilita determinadas condiciones de intervención y capacidad de imposición política (cuáles son las intervenciones legítimas del Estado y en qué ámbitos)” (*Ibidem*).

1 Para una revisión de las teorías de la política social argentina ver Soldano y Andrenacci (2006) “Aproximación a las teorías de la política social a partir del caso argentino” en: Andrenacci, Luciano (2006) Problemas de política social en la Argentina contemporánea; Buenos Aires, UNGS-Editorial Prometeo.

Por otro lado, pensar las políticas sociales desde una mirada comprensiva implica situarse frente a una determinada realidad que nos interpela de dos maneras: como poseedores de un saber sobre lo social y también porque somos sensibles frente a su manifestación. Trabajar en torno a los problemas que atraviesan las sociedades contemporáneas, implica demarcar las PP en relación a un campo de significados (como intereses, en torno a determinados fenómenos) que orientan nuestra mirada. Y simultáneamente pone en juego el compromiso que se asume frente a la urgencia de respuestas para problemas acuciantes. Captar las situaciones desde una concepción de totalidad, exige un esfuerzo que atraviese lo aparente y logre articular abstractamente aquello que le da existencia y especificidad (Larry Andrade, 2006).

B. Objetivos y metodología

La Universidad, como actor del espacio público, posee la capacidad estratégica para analizar críticamente, a través de los distintos dispositivos que desarrolla, los modos particulares en los que las PS se diseñan, formulan e implementan.

Observar las PP lleva a pensar el proceso que las produce y las estructuras de poder en las que se desarrollan y se originan, como así también en el modelo de sociedad que suponen y crean. Además implica considerar el rol que las ideas y los valores juegan en la producción y reproducción de las políticas, en sentido simbólico, como lo es la fuerte capacidad del Estado al establecer clasificaciones y categorizaciones sociales. Como sostiene De Sena (2016,9) “el análisis de las PP se enmarca en un proceso político, social, económico y cultural, que toma un lugar central en la definición de las características que tendrá el proceso de producción y reproducción social, en un contexto determinado”. Las políticas sociales hacen sociedad, implican una mirada sobre las ideologías y las imágenes del mundo que imponen y construyen. Teniendo en cuenta estas consideraciones, nos propusimos un conjunto de objetivos que orientaron el relevamiento de información:

- Identificar qué información poseen los equipos que participan de los proyectos de extensión, vinculada a las políticas públicas relacionadas a las problemáticas que ellos abordan durante la intervención.

- Explorar, desde la perspectiva de los equipos de extensión, los modos en que se materializan las políticas públicas en el territorio donde ejecutan sus proyectos.

-Indagar qué articulación identifican los equipos de extensión, entre las políticas públicas y los problemas que los proyectos abordan, en cuanto a : su sustentabilidad y la incidencia en su resolución.

-Analizar qué información poseen los diversos actores (agencias gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, entre otros) involucrados en los proyectos de extensión, en torno a las políticas públicas que se implementan en sus territorios.

Considerando los objetivos anteriormente mencionados, la Dirección de Integración Extensión-Investigación y Políticas Públicas² de la Secretaría de Extensión de la UNL llevó adelante, desde el año 2015, un estudio de cinco Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS) que luego llegó a un total de nueve, financiados por la UNL, que intentó responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo es la vinculación entre la Universidad y las políticas sociales en el marco de los proyectos de extensión? ¿Qué potencialidades y beneficios conlleva tanto para la sociedad en general como para los equipos de extensión en particular? ¿Cuáles son los desafíos que este entramado de relaciones supone y cómo abordarlos para consolidar este vínculo?

A lo largo de esta ponencia, no pretendemos brindar respuestas acabadas a estos interrogantes sino más bien presentar algunos elementos para el análisis y el debate y establecer algunas afirmaciones a modo de hipótesis, según lo observado en el trabajo de campo.

En cuanto a la metodología utilizada, se aplicaron técnicas cualitativas por considerarlas las más adecuadas para abordar el objeto de investigación. Para la recolección y el análisis de la información, utilizamos: análisis documental de contenido (a los formularios de presentación de los proyectos de extensión), entrevistas semi-estructuradas (a los directores de los proyectos de extensión seleccionados); codificación, clasificación y comparación de los datos obtenidos.

Los casos trabajados hasta el momento fueron seleccionados teniendo en cuenta tres condiciones: 1) que correspondan a convocatorias recientes (año 2014 en adelante); 2) que refieran a campos problemáticos heterogéneos; y 3) que tengan por objetivo incidir en las políticas públicas o se vinculen con ellas en su desarrollo (al menos en lo establecido a priori).

2 La misma fue creada en el año 2013 con la misión de aportar a la generación de mecanismos y estrategias que promuevan la articulación de las funciones de extensión con la investigación y las políticas públicas; favoreciendo procesos de apropiación social del conocimiento, perspectivas críticas en torno a las políticas sociales, como así también aprendizajes compartidos con los actores sociales involucrados en los procesos que se construyan colectivamente.

En el año 2015 se trabajó con cinco proyectos, número que fue ampliado a nueve en el año 2016 (se agregaron nuevos casos y se continuó con el análisis de algunos de los anteriores que seguían ejecutándose durante 2016)³. En los próximos meses se prevé incorporar un registro de mirada que integre las líneas estratégicas establecidas por los programas del Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión⁴ de la Secretaría de Extensión de la UNL.

Por último, es oportuno señalar que, al tratarse de un análisis cualitativo de casos, los resultados obtenidos no resultan generalizables a todo el universo de proyectos.

3 Convocatoria 2014: A) "Nuevos territorios, nuevos consensos. Propuesta de desarrollo turístico sustentable en el Paraje La Boca"; B) "Ciudadanía y personas en situación de trasplante. Intervenciones psicosociales para la inclusión social"; C) "Trabajando sí, trabajando (Nos apropiamos, trabajamos y gestionamos el mapa de vulnerabilidades de nuestro barrio, San Lorenzo";D) "De la autogestión al asociativismo: elaboración de un Sistema de Apoyo para el acompañamiento a pequeñas unidades productivas en el marco de la Economía Social y Solidaria" y E) "Gestión integrada de los recursos hídricos en la cuenca del Arroyo Sauce Grande, Provincia de Entre Ríos. Propuesta de creación de una organización de cuenca con participación de distintos actores sociales".

Convocatoria 2015: A)"Mirando nuestra huella"; B) "Espacios de comunicación, producción y lenguaje: construyendo ciudadanía con adolescentes y jóvenes"; C) "Construyendo herramientas, tejiendo lazos (mapas de vulnerabilidades de los Barrios Santa Rosa de Lima y San Lorenzo con perspectiva de género";D) "Desnaturalizando la violencia policial. Jóvenes y Derechos Fundamentales en la ciudad de Santa Fe"; E) "Nuevos territorios, nuevos consensos. Propuesta de turismo sustentable en el Paraje La Boca II" y F) "Producir trabajo es producir Salud".

4 La Secretaría de Extensión de la UNL cuenta con el Sistema Integrado de Programas y Proyectos. El mismo estructura, organiza y coordina las iniciativas de extensión con intervención en el medio social. Esta forma de trabajo, basada en la conformación de equipos interdisciplinarios, plantea la generación y construcción de abordaje de problemas sociales, junto con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

En cuanto a los Programas, se trata de propuestas que articulan diferentes acciones tales como proyectos de extensión y de investigación, instancias de formación, capacitación, concientización, así como acciones que apuesten a la resolución de problemáticas propias de los territorios donde se insertan. Los Programas son coordinados por docentes de la Universidad con experiencia en los temas abordados en los que participan graduados, estudiantes, becarios y voluntarios. Los Programas abarcan nueve temáticas:

- Alimentos de interés social
- Ambiente y sociedad
- Economía social
- Educación y sociedad
- Equidad en salud
- Delito y sociedad
- Derechos humanos
- Historia y Memoria
- Género, sociedad y Universidad.

C. Resultados obtenidos

A continuación, presentamos los resultados obtenidos en los análisis de los nueve casos, sistematizados en seis grandes puntos: 1. El conocimiento de los equipos de extensión en relación al concepto de “políticas públicas”; 2. La articulación de los proyectos de extensión con las políticas públicas en su tema de pertinencia y las implementadas en el territorio de su intervención; 3. Los aportes de las políticas públicas al conocimiento y/o profundización acerca del problema social abordado por los proyectos de extensión; 4. El conocimiento que tienen los actores involucrados en el proyecto de extensión (vecinos, agencias gubernamentales, organizaciones sociales) acerca de las políticas públicas; 5. La identificación tanto de los beneficios como de los obstáculos más frecuentes en la implementación de la PP y 6. La sostenibilidad y la incidencia de los proyectos. La vinculación de los proyectos con las PP en cuanto a la sostenibilidad de los procesos o resultados logrados.

1. Conocimiento del concepto “política pública”

En primer lugar, indagamos sobre el conocimiento que los directores de los equipos de extensión poseen sobre el concepto “política pública”. El interés en este punto se debe a que, según cómo entiendan a las políticas públicas, varían el alcance y el tratamiento que les dan a las mismas en el marco de sus respectivos proyectos.

En comparación al análisis realizado en 2015, registramos un avance en este aspecto (tal vez ello se explica por la jerarquización que las políticas públicas han recibido desde la Secretaría de Extensión de la UNL, que se manifiesta tanto en la creación de un área dedicada a su estudio como en la incorporación de un ítem específico sobre este punto dentro de las pautas exigidas⁵ a los equipos responsables de proyectos en el diseño de los mismos). En pocos de los casos analizados su concepto quedó reducido al de legislación vigente.

Por otro lado, en las entrevistas, los directores subrayaron la importancia de incorporar las políticas públicas como dimensión de análisis al formular los proyectos y de articular con éstas y las agencias gubernamentales en sus actividades. Asimismo-

5 Desde el año 2016, el formulario de los proyectos de extensión de la UNL expresa en su ítem 5: “Vinculación con las políticas públicas”, en donde se solicita a los equipos de extensión especificar: 5.a. “Políticas públicas existentes en la temática abordada” y 5.b. “Políticas públicas implementadas en el territorio, con Organizaciones de la Sociedad Civil y/o instituciones con las que se vincule el proyecto”.

mo, los directores entrevistados en 2015 que presentaron nuevos proyectos de extensión en la convocatoria del año 2016, detallaron con mayor precisión las políticas públicas articuladas al proyecto, relativas a la temática e implementadas en el territorio de intervención.

2. Articulación entre proyectos de extensión y políticas públicas

Entre los nueve casos analizados, observamos que: mientras algunos proyectos no evidencian puntos de contacto con las políticas públicas, otros nacieron estrechamente relacionados con éstas. En todos los casos, los directores evaluaron positivamente que se articulen los proyectos con las políticas públicas; aquellos que no lo hacen actualmente esperan poder lograrlo en el futuro próximo.

Por otra parte, entre los proyectos que articulan con las políticas públicas podemos resaltar, como aspecto común, una mayor vinculación con aquellas pertenecientes a los niveles de gobierno provincial y municipal que con las del orden nacional.

Un aspecto destacado por los directores durante las entrevistas, es que en los equipos de extensión de larga trayectoria ha habido un reconocimiento formal del trabajo realizado por parte de las autoridades gubernamentales. En palabras del responsable del proyecto “Producir trabajo es producir Salud” (popularmente conocido como “Emilianas”): “Existe una resolución provincial que reconoce el trabajo de la UNL en relación a este proyecto⁶. La misma refleja la articulación que existe entre la UNL y el Hospital y reconoce y brinda respaldo al trabajo realizado”. También en este sentido, otro de los equipos recibió un reconocimiento, al haber sido su proyecto⁷ declarado de interés por el Concejo Municipal de Santa Fe y, a la vez, ava-

6 La finalidad del proyecto “Emilianas”(esta denominación se debe al nombre del Hospital Dr. Emilio Mira y López, lugar donde el proyecto se está ejecutando), es aportar el conocimiento interdisciplinario en Administración y Trabajo Social y al proceso de consolidación de empresas sociales de salud mental. El equipo responsable del PEIS ha venido trabajando desde hace varios años en proyectos de extensión con personas con algún padecimiento mental, atendidas en forma ambulatoria en dicho hospital, logrando su organización para trabajar en forma conjunta en la elaboración y comercialización de productos de panadería. Actualmente están abocados a la creación de redes regionales y, en lo posible, una red nacional de empresas sociales de salud mental.

7 El proyecto aborda la temática de la gestión y planificación del desarrollo sustentable. Interviene sobre una manifestación local del conflicto conservación-desarrollo, con las problemáticas y tensiones que afronta el modelo de desarrollo territorial vigente en áreas con vulnerabilidad hídrica y la necesidad de establecer pautas de manejo adecuadas. Específicamente se promueve el turismo sustentable, a través del desarrollo social y consensuado, de las personas que viven en un paraje isleño de Santa Fe.

lado por el Ente Administrador del Puerto de Santa Fe y por la Subsecretaría de Turismo de la Municipalidad.

3. Aportes de las políticas al conocimiento y/o profundización del problema

Cuando se intenta poner en relación, la información que la formulación de la PP ofrece y los problemas que desde los proyectos se abordan, la misma resulta escasa o de difícil acceso. Los directores entrevistados expresaron que suelen existir dificultades para acceder a la información por diversas razones: no se dan a conocer los mecanismos destinados a ello, los datos no tienen las características necesarias para su tratamiento (no son abiertos, de fácil comprensión, no admiten la posibilidad de ser procesados por los equipos tanto para los proyectos de extensión y /o investigación) y suelen estar desactualizados.

Es importante resaltar el hecho de que algunos equipos de extensión producen información mientras el proyecto se encuentra en ejecución, que luego es puesta a disposición de las autoridades gubernamentales y la comunidad en general. En ocasiones, esta producción se debe a la ausencia o difícil acceso a la información pública, otras a la misma intervención en el territorio (como sucede, por ejemplo, en el caso del proyecto que aborda el tema del turismo sustentable en un paraje isleño, durante el cual se ha realizado un mapa actualizado de algunas islas de la zona). Estos aportes nutren, además, los proyectos de investigación de la Universidad.

Sin embargo, hay algunas excepciones de acuerdo con las áreas temáticas, por ejemplo en salud, en la que, de acuerdo con el testimonio de los equipos extensionistas, existe mayor información disponible.

4. Conocimiento de los actores territoriales participantes de los proyectos sobre las políticas sociales

Otro aspecto trabajado fue el conocimiento de los actores territoriales participantes de los proyectos sobre las políticas sociales existentes e implementadas en sus territorios, según la experiencia y percepción de los directores de los nueve casos analizados. Existe una brecha entre la formulación de la política pública, la apropiación social por parte de quienes son sus destinatarios y los modos en que aquélla se materializa. De allí que resulta valioso generar una perspectiva crítica

desde la academia con relación a las mismas y aportar a un registro de mirada que incorpore la percepción de los actores involucrados.

En general, los directores manifestaron que los actores territoriales participantes de los proyectos tienen limitado conocimiento sobre este punto. Ello, a su vez, obstaculiza la posibilidad de “hacer uso” de las PP y, en los casos en que es necesario, realizar los reclamos correspondientes. Como excepción se destaca el caso del PEIS “Producir trabajo es producir Salud”, en el que los pacientes del área de Salud Mental y su grupo familiar reconocen las políticas sociales que intervienen en el área y las agencias encargadas de su implementación. Como hipótesis, el equipo de extensión que trabaja en la problemática sostiene que ello se debe a la atención que los pacientes reciben en el Hospital Mira y López, ámbito de mediación, que constituye su instancia más cercana al Estado.

Por último, es oportuno mencionar que algunos equipos de extensión se proponen trabajar activamente sobre este desconocimiento, como es el caso del PEIS “Desnaturalizando la violencia policial. Jóvenes y derechos fundamentales en la ciudad de Santa Fe”. El mismo aborda la problemática de los jóvenes vulnerables ante la violencia policial, siendo su objetivo principal, en palabras de su directora, “que los jóvenes y sus familias sepan que pueden denunciar y cómo hay que hacerlo”, generando conciencia sobre los deberes del Estado y los derechos de los ciudadanos.

5. Funcionamiento real de las políticas y problemas más frecuentes en su implementación

Antes de abordar este aspecto, advertimos que dos directores de proyectos decidieron no responder las preguntas al respecto por estar comenzando sus intervenciones territoriales al momento que se estaban realizando las entrevistas (mayo 2016). Como integrantes del proyecto, se proponen profundizar esta cuestión en los próximos meses.

A modo de síntesis, presentamos el siguiente listado de problemas que agrupa los comentarios obtenidos en las entrevistas, de acuerdo a las percepciones de los directores sobre la implementación de las políticas sociales en los territorios donde se ejecutaron los proyectos:

- La falta de coordinación entre los diversos niveles de gobierno.

- La lógica centralizada que prima en las agencias gubernamentales al momento de diseñar las políticas, que deja de lado las particularidades de cada territorio y la participación horizontal.
- El limitado “poder de policía” del Estado para asegurar el cumplimiento de las normas colectivas.
- Las imprecisiones de las agencias gubernamentales al diagnosticar los problemas sociales que aquejan a la ciudadanía y/o el desacierto en la elección del modo de abordarlos.

Como una cuestión coyuntural, propia de la situación actual, surge “la falta de compromiso de los representantes municipales en el barrio Alto Verde”, según lo expresó una de las directoras; ya que “la presencia de los mismos no es estable”. Esto entorpece la relación entre los vecinos y la Municipalidad.

Es de notar que algunos equipos de extensión realizan actividades, elaboran información y crean herramientas que intentan aportar al perfeccionamiento de las políticas públicas existentes y/o a la creación de nuevas, integrales y de calidad, en los espacios de vacancia.

6. Acerca de la sostenibilidad y la incidencia de los proyectos de extensión

En última instancia, para el caso de dos proyectos de extensión de larga trayectoria en territorio, indagamos sobre los factores que, de acuerdo con la experiencia de las directoras, facilitan su sostenibilidad en el tiempo. Durante el trabajo de campo, se observó que ésta es una preocupación que comparten los equipos de extensión en la medida en que su objetivo es siempre generar procesos sociales que excedan los tiempos de acción previstos por los proyectos (un año de duración en los AET -Acción de Extensión al Territorio- y dos años en los PEIS) y puedan incidir positivamente en las condiciones de vida de los actores sociales involucrados.

En opinión de una de las entrevistadas, es recomendable que en el desarrollo de los proyectos se creen espacios de participación de actores sociales comprometidos con las problemáticas del territorio en el que se está trabajando (OSC, dependencias estatales, vecinos en general, entre otros), de manera que se genere un capital social que luego permita la autonomía de las prácticas de intervención: “La clave está en la articulación en red y en ir permitiendo que el proyecto tome otras escalas territoriales”. Por “autonomía de las prácticas” se refiere al hecho que, una vez finalizados

los proyectos, las actividades que tenían lugar en el marco de los mismos puedan continuar desarrollándose.

Ello implica, a su vez, procesos de empoderamiento de los actores sociales involucrados. Esto es, fortalecimiento de las capacidades, confianza, visión y protagonismo como grupo social para impulsar cambios positivos. La idea de empoderamiento se asocia al objetivo de impulsar a los grupos vulnerables de la sociedad, a alcanzar mejoras en su calidad de vida; y supone -al menos en la práctica- dos dimensiones: la individual, relacionada con las características y habilidades de los sujetos, y la colectiva, relacionada con el nivel comunitario y social donde éstos se desenvuelven (Nueva Visión Socialdemócrata, 2009).

Asimismo, la directora señaló que es fundamental que los proyectos de extensión se piensen desde una mirada estratégica, a mediano o largo plazo, respetando una misma metodología pero estableciendo diversas etapas en la intervención y objetivos para cada una de ellas.

Por su parte, otra referente clave reflexionó sobre la importancia de contar con programas institucionales que organicen las intervenciones de los equipos de extensión y propuso que, dentro de los mismos, se definan líneas temáticas específicas. De este modo, en la medida que la Universidad jerarquice ciertos temas de trabajo, se lograría mayor continuidad, al menos en ciertas áreas: “todos los proyectos que participan de un mismo programa realizarían aportes en un mismo sentido y, en conjunto, tendrían mayor impacto en los procesos de cambio social y en las políticas públicas”.

Sumado a ello, la directora señaló que el alcance que actualmente tienen los proyectos de extensión suele ser microbarrial, es decir, se logran aportes a la calidad de vida de los vecinos de algún sector de un barrio en particular. Se torna difícil incidir en las políticas públicas, aún cuando el equipo se lo proponga y trabaje activamente para lograrlo.

Del análisis de casos realizado, es posible señalar un factor adicional a los mencionados por las directoras que podría favorecer la sostenibilidad: la flexibilidad de los equipos de extensión ante los cambios contextuales y las necesidades e intereses variables de los “socios territoriales”. En muchas ocasiones, es necesario adaptar o reformular, en el marco del proyecto, tanto sus objetivos como las metodologías, que acompañen los acontecimientos que impactan en el territorio de intervención (que pueden ir desde cambios sociales y políticos, hasta modificaciones provocadas por las condiciones climáticas).

C. A modo de reflexión

Los proyectos de extensión, a partir de las problemáticas que abordan, reflejan las huellas que nombran la cuestión social. Esta cuestión social atraviesa los territorios, desnudando el deterioro de las condiciones de vida y de trabajo, la relegación urbana y social, los procesos de segregación socio-espacial, el limitado acceso a bienes y servicios públicos, el debilitamiento de los lazos sociales, disputas y tensiones al interior de los barrios y la profundización de la violencia.

Poner en relación la intervención social, las políticas públicas y la cuestión social, nos permite analizar el entramado de asociaciones que se van generando, a la vez que repensar el rol de la Universidad, desde la extensión, en perspectiva crítica y autónoma que propicie “ el diálogo, el debate y la diversidad de miradas reconociendo el valor del otro. Estas dos características (autonomía y pensamiento crítico) permiten a la Universidad analizar, monitorear, evaluar y enriquecer a las políticas” (Menéndez, 2012: 42).

Asimismo, a través de sus tres funciones (docencia, investigación y extensión), la Universidad puede aportar a las dos condiciones básicas para generar empoderamiento: por un lado, estimula la participación de los actores sociales en los procesos de desarrollo que los afectan y, por otro, fomenta la transparencia y responsabilidad por parte del Estado y del sector privado en su relación con la población (Fundación por la Socialdemocracia de las Américas A. C., 2009).

El análisis de los casos seleccionados, pone de relieve cómo los equipos de extensión pueden identificar las políticas sociales relacionadas a las complejas problemáticas que abordan, reconociendo las prioridades que el Estado establece, los actores sociales que participan en las mismas y analizando en qué medida promueven mecanismos de integración y cohesión social; o, por el contrario, refuerzan la fragmentación y/o las disputas territoriales.

En este mismo sentido, las prácticas de extensión permiten observar cómo dichas intervenciones se efectivizan en los territorios y cuáles son los obstáculos más comunes en su implementación, pues incorpora un registro de mirada crítica, que pone de relieve la percepción de los actores territoriales, los cuales, si bien discursivamente suelen mostrarse interesados por las cuestiones públicas, no siempre cuentan con las herramientas necesarias para incidir en ellas.

Además, según los objetivos planteados por los proyectos, éstos generan información (como resultado del proceso de intervención y los aprendizajes asociados a éste) sobre los actores, los territorios y los problemas sociales. La misma puede

constituirse en un aporte a las agencias gubernamentales para incidir sobre las políticas existentes o diseñar nuevas en los casos pertinentes.

Cabe acotar que los proyectos se desarrollan en el campo social, “entendido como espacio de conflictos y competencias, estructura de probabilidades, recompensas, ganancias o sanciones, que siempre implica cierto grado de indeterminación, el cual, a su vez es el resultado de relaciones ancladas en determinadas formas de poder o capital”. (Bourdieu, 1995). De allí que las intervenciones resultan complejas y requieren contar, por parte de los equipos, con información detallada sobre el contexto, los actores sociales involucrados y la estructura de oportunidades, cuyo análisis permite reflexionar acerca de las condiciones que pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo de las mismas.

De acuerdo con el análisis realizado, sostenemos que la Universidad es un actor estratégico dentro de este entramado. En este sentido, al menos para el caso de la UNL, y en lo que refiere al ámbito interno de dicha institución, identificamos como facilitadores de la vinculación políticas sociales-proyectos de extensión:

1. La jerarquización de las políticas públicas dentro de la Secretaría de Extensión, manifiesta por ejemplo en la creación de la Cátedra Abierta de Políticas Públicas y de la Dirección ya mencionada;
2. La incorporación en los formularios de presentación de los proyectos de extensión de ítems relativos a las políticas públicas y su consiguiente evaluación por parte de especialistas;
3. La buena predisposición y el compromiso de los directores de los proyectos de extensión y sus equipos a incorporar nuevas dimensiones de análisis y articular con otros actores en pos de la resolución de los problemas sociales presentes en los territorios en los que intervienen.

D. Desafíos a transitar

a. En lo que respecta al área de la Dirección de Integración Extensión-Investigación y Políticas Públicas:

1. Diseñar instrumentos que faciliten a los equipos de extensión, el relevamiento de información referida a las PP vinculadas al campo problemático de la intervención. Específicamente, en relación a: Sus principios y fundamentos; Definición de metas y objetivos; Perfil de beneficiarios; Estrategias de reclutamiento; Áreas temáticas que abarca; Líneas de Acción; Franjas etarias, entre otras.

2. Promover espacios de formación, análisis y debate en torno a la PP, su vinculación a los Programas y Proyectos de Extensión, en el marco de la Cátedra Abierta de PP.

3. Estimular a los equipos que participan en proyectos de extensión para que se presenten en convocatorias de cursos y acciones de investigación, especialmente los CAI+D Orientados a problemas sociales y productivos.

b. En lo que respecta a los equipos que participan de los proyectos de extensión, en el marco de los programas pertinentes:

1. Identificar y detallar los aportes a las PP y los obstáculos para efectuar dichas contribuciones, por parte de los equipos.

2. Identificar las áreas de vacancia, esto es, la necesidad de contar con PP que otorguen sustentabilidad a los resultados logrados a partir del proceso de intervención, desde los proyectos implementados. Reconocer las posibles estrategias que puedan implementarse para favorecer estos procesos (espacios de articulación con el Estado en sus distintas jurisdicciones).

Bibliografía citada

Andrade, Larry (2006) (compilador): "Lo social: inquieto (e inquietante) objeto", Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina.

Aguilar Villanueva, Luis F. (1996): "La Hechura de las Políticas", Miguel Ángel Porrúa, México.

Andrenacci, Luciano y Soldano, Daniela (2006): "Aproximaciones a la Teoría de la Política Social a partir del caso argentino" en Andrenacci, L. (comp.) Problemas de política social en la Argentina contemporánea, Editorial Prometeo, UNGS, Buenos Aires.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D.(1995): "Respuestas. Por una antropología reflexiva" Editorial Grijalbo S. A., México.

De Sena, A. (2016): "Políticas Sociales hoy: más allá de lo narrado" en: Políticas sociales. Significaciones y prácticas. Pérez Rubio A. M. y Barbetti P. (comp.), Estudios Sociológicos Editora, Buenos Aires.

Donzelot, Jacques (2007): "La Invención de lo Social. Ensayo sobre la declinación de las pasiones políticas", Primera Edición, Nueva Visión, Buenos Aires.

Grassi, Estela (2000): "Procesos político-culturales en torno al trabajo. Acerca de la problematización de la cuestión social en la década del 90 y el sentido de las soluciones propuestas" en Sociedad n° 16; Buenos Aires.

Menéndez, Gustavo (2012): “Extensión y políticas públicas: la universidad en el centro del debate” en +E / Revista de Extensión Universitaria. Nro 2. Construir ciudadanía. Santa Fe, Argentina. Universidad Nacional del Litoral.

Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1984): "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación", en: Revista venezolana de desarrollo administrativo, N° 1, Caracas.

Fundación por la Socialdemocracia de las Américas, A.C. Nueva Visión Socialdemócrata (2009): “Poder y empoderamiento de la Sociedad Civil”, disponible online en: <http://www.fusda.org/Revista16/Revista16-POERYEMPODEAMIENTODELASOCIEDAD CIVIL.pdf>. Consultado en marzo de 2017.

Web oficial de la Secretaría de Extensión de la UNL: http://www.unl.edu.ar/categories/view/sistema_integrado_de_programas_y_proyectos#.WLA7S2_hDcc, consultado en marzo de 2017.

Extensión universitaria como dínamo de los procesos de conocimiento

LIA BENTOLILA

JERÓNIMO BAILONE

liabentolila@unl.edu.ar / jbailone@unl.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral (UNL). Secretaría de Extensión

Planificación estratégica

Para planificar, monitorear y evaluar las acciones de extensión universitaria se considera que el mejor método encontrado hasta el momento es la planificación estratégica¹ dado que ésta plantea la posibilidad de explicar y analizar desde un punto de vista integrado y situacional.

Desde el punto de vista teórico se comprende a la planificación según la definición adoptada por Carlos Matus, quien sostiene que “...la planificación implica que el sujeto es capaz de crear su futuro y no sólo de aceptar resignadamente lo que el destino le depara. Planificar significa pensar antes de actuar, pensar con método de manera sistemática, explorar y explicar posibilidades y analizar ventajas y desventajas, proponerse objetivos, proyectarse hacia el futuro, porque lo que puede o no ocurrir mañana decide si mis acciones de hoy son eficaces o ineficaces. La planificación es la herramienta para pensar y crear el futuro. O sabemos planificar o estamos obligados a la improvisación. La planificación es una herramienta de libertad.” (Matus, 1996)

La elección del método y la metodología de la planificación estratégica permite la construcción de un modelo explicativo en el que se juegan diferentes racionalidades, conocimientos y perspectivas de la realidad en donde el espacio es considerado como un espaciomultiactoral y por ende caracterizado por la diversidad en pos de construir un lenguaje común. Se considera que a su vez este método permite la formulación de estrategias de intervención estrechamente ligada al análisis situacional.

1 Carlos Matus.

Monitoreo, sistematización y evaluación

En este apartado se resalta la importancia que tiene la evaluación entendida como un proceso para realizar un análisis y explicación de las acciones de extensión universitaria. De aquí que, la importancia del constante monitoreo y evaluación de acciones de extensión permite mostrar la trayectoria de la planificación estratégica en la que se basan las políticas de extensión universitaria de la Universidad Nacional del Litoral².

La evaluación permanente de las acciones de extensión (proyectos³), ejecutadas y en ejecución permite realizar un análisis, en el sentido de generar una evaluación, y una planificación, tanto de los procesos como de los resultados, con el fin de valorarlos y, a partir de ello, fortalecer las acciones y políticas de extensión que se llevan a cabo desde la universidad.

Es decir que, a través de un seguimiento sostenido y periódico de las acciones de extensión, es posible utilizar esta información no sólo para evaluar diferentes aspectos de dichas acciones, sino además posibilita una mejora en la planificación.

Desde la visión teórica del planeamiento y evaluación, respecto de las políticas de gestión de extensión de la UNL, se otorga relevancia central al proceso de evaluación desde dos sentidos diferentes: por un lado, como seguimiento y control y a su vez, como profundización del conocimiento disponible. Este último punto es clave en el desarrollo de la planificación de nuevas acciones y para delinear los ejes de trabajo futuro.

En tal sentido, se puede conceptualizar a la evaluación en su sentido más amplio como “...una actividad programada de reflexión sobre la acción, cuya realización puede proponerse para antes, durante o después de la implementación de una política, programa o proyecto.

La evaluación se lleva a cabo mediante procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información y a través de comparaciones respecto de parámetros definidos. Su finalidad es emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables, sobre las actividades y los resultados (...) de las intervenciones sociales y formular recomendaciones que permitan decisiones orientadas a ajustar la acción” (Nirenberg, 2009, citado en Di Virgilio, 2012:39).

2 Se comprende que la universidad, con toda su diversidad, se constituye como otro agente social por lo tanto, su apreciación de la realidad se ve condicionada por su ubicación en el campo social de intervención.

3 El concepto de proyecto aquí está planteado en su concepción teórica general así como en la especificidad de proyectos de extensión universitaria.

Cabe aclarar que la evaluación de acciones de extensión puede estar enfocada en diferentes etapas del proceso: o bien precediendo la acción (ex ante), en simultáneo con el desarrollo del proceso a evaluar (concurrente), o una vez finalizado, con eje en los efectos del mismo⁴ (ex post).

Concomitantemente con la evaluación se dan los procesos de monitoreo en tanto éstos representan el seguimiento para la revisión periódica de los avances de proyectos y programas. Constituyen una herramienta de gestión, así como también un *“un insumo indispensable para la gestión administrativa y estratégica [...]”*(Di Virgilio, 2012: 40).

El monitoreo implica un trabajo continuo para reencaminar el accionar hacia la concreción de los objetivos establecidos, mientras que la evaluación *“permite la formulación de conclusiones acerca de lo que se observa a una escala mayor, aspectos tales como el diseño del proyecto y sus impactos, tanto aquellos previstos como no previstos”* (Cerezo y Fernández Prieto, 2011, citado por Di Virgilio:45) .

Si se han escogido las definiciones de evaluación, monitoreo y planeamiento anteriores es porque se considera que el abordaje de acciones de extensión universitaria no pueden pensarse de manera fragmentaria ni desvinculada tanto de los lineamientos políticos institucionales de una universidad cuanto de los requerimientos sociales existentes en una sociedad.

En virtud de lo anteriormente dicho es que se tratará en el apartado siguiente el debate y conceptualización de lo que se entiende por espacio social, de su construcción y de sus integrantes.

Espacio social

Desde la UNL, cuando se planifican acciones de extensión universitaria, éstas deben contemplar las dimensiones de espacialidad-temporalidad, esto significa considerar la complejidad del espacio, digamos antropológico, en donde se interviene; esto es: la manera por la cual se constituyen los lugares y estos son ni más ni menos que la conformación de prácticas colectivas e individuales. Así es que al momento de planificar acciones de extensión universitaria se considerará la singularidad de lo colectivo, las individualidades y la apuesta a la construcción de una generalidad a partir de las particularidades existentes.

⁴ También puede incluir el análisis de los procesos desarrollados.

Considerando el espacio como lugar antropológico, las intervenciones en materia de extensión universitaria implican que en ese espacio se producirá un intercambio de saberes y si fuera el caso, una apropiación social de los conocimientos⁵. De allí que se tomará como referencia, la conceptualización bourdiana de espacio social.

El espacio social es en primer lugar un espacio multidimensional en el cual se dan luchas simbólicas por partes de los agentes y en donde se ponen en juego nada menos que la representación del mundo social, el cual se construye bajo la base de principios de diferenciación o de distribución "...constituidas por el conjunto de las propiedades activas dentro del universo social considerado, es decir, capaces de conferir a su detentador la fuerza, el poder en ese universo el poder de ese universo"(Bourdieu, 1984:28).

Para Bourdieu el espacio social es un sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación con las otras. Así, el valor de una posición se mide por la distancia social que la separa de otras posiciones sociales, ya sean inferiores o superiores.

Es decir el espacio social es un sistema de diferencias sociales jerarquizadas en función de un sistema de legitimidades socialmente establecidas y reconocidas en un momento determinado. No obstante, por ser el campo social multidimensional, como ya se dijo, se presenta como un conjunto de campos relativamente autónomos, aunque articulados entre sí. Un campo, por lo tanto, es una esfera de la vida social que se ha ido autonomizando progresivamente a través de la historia en torno a cierto tipo de relaciones sociales, de intereses y de recursos propios, diferentes a los de otros campos. En tal sentido, la estructura de cada campo social está conformada por las relaciones entre los sujetos que son parte de dicho campo, por lo que no son estáticos sino dinámicos y se encuentran en constante producción. De allí que, el campo se define como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas y en gran medida independientes de la existencia física de los agentes que las ocupan. La especificidad de ca-

5 Si se menciona en primera instancia el intercambio de saberes, es debido a la posición, distribución de los agentes en el espacio social. El concepto sociológico de agente adoptado por P. Bourdieu remite más al individuo como un reproductor de prácticas. En segunda instancia se menciona a la apropiación social, como instancia potencial, y aquí cabría adoptar el concepto de actor ya que éste amplía el concepto de individuo como mero reproductor de prácticas otorgándose mayor autonomía de decisión y de acción. Se lo concibe al actor como alguien capaz de convertirse en creador o innovador en el ámbito de la acción. Al actor se le reconoce, sobre todo, por las acciones que decide realizar, en cuanto que el agente desarrolla prácticas acordes, en buena medida, con la posición que ocupa en el espacio social. Este tema será retomado en el apartado de Construcción de indicadores.

da campo está determinada, según Bourdieu, por el tipo de capital⁶ que posee cada sujeto.

Un campo se encuentra determinado por la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación. Entendido como una arena dentro de la cual tiene un conflicto entre los actores por el acceso a los recursos específicos que lo definen, el campo posee una estructura determinada por las relaciones que guardan entre sí los actores involucrados. De manera tal que un campo social consiste en un sistema estructurado de posiciones sociales, a la vez que un sistema estructurado de relaciones de fuerzas entre estas posiciones.

Lo anteriormente expuesto sirve como base teórica para reflexionar respecto de cómo se pueden abordar los procesos sociales, de las maneras de mirar-ver las realidades. En tal sentido, la teoría sociológica de Bourdieu sirve a los fines de pensar la extensión universitaria en la medida que ninguna acción de extensión se puede planificar (por lo menos así se la piensa desde las políticas universitarias de la UNL) si no se reconoce a los otros con los que se co-produce saberes, con los que se los intercambia.

Por lo tanto, para planificar acciones tendientes a la producción y/o intercambio de conocimientos se deben tener en cuenta el espacio, es decir el lugar donde se conjugan “identidad y relación” (Augé, 2000), lo que conlleva a identificar los tipos de capitales que se entretajan en el espacio.

No se puede pensar en los intercambios de saberes, en la apropiación social de los conocimientos desconociendo las relaciones y posiciones de los individuos – grupos en el campo social. Lo que remite a definir la territorialidad de un espacio de intervención.

Conceptualización de territorio – territorialidades

Se ha acordado en definir al territorio como un espacio socialmente construido, lo que conlleva a no limitarlo al espacio físico. En él no solamente se desarrolla el accionar de las intervenciones de extensión sino que incluye a los actores y agentes que componen el espacio. La complejidad de interacciones que rodean y definen al territorio, determinan que se encuentra en permanente transformación. Se resalta

⁶ Aquí se hace referencia a los tipos de capitales planteados por Bourdieu. Capital económico, es decir los factores de producción y conjunto de bienes económicos. Capital simbólico, conjunto de rituales ligados al honor y reconocimiento. Capital social se refiere a las relaciones sociales de las que dispone un individuo o grupo. Capital cultural alude a las calificaciones intelectuales producidas por el sistema escolar o familiar.

la interacción e intercambio de saberes que existen en el territorio como condición necesaria para el conocimiento de este, así como para el accionar transformador en el mismo.

En tal sentido, el territorio es el ámbito en donde se producen y/o se reproducen prácticas y representaciones sociales a través de los cuales los sujetos intervienen a nivel material y simbólico desde el lugar que ocupan; al no ser algo fijo el territorio éste implica la necesidad de entender los escenarios que se ponen permanentemente en juego. Es por eso que se comprende al territorio desde la perspectiva simbólica y desde un enfoque relacional y complejo lo cual lo posiciona en un aspecto central a conocer a la hora de definir acciones de intervención, espacios y agentes privilegiados para las mismas.

A partir de este posicionamiento teórico, es que se puede pensar, en sentido operativo, de qué manera se construyen estrategias para llevar a cabo intervenciones sociales –acciones de extensión- en espacios microsociales.

Se puede pensar que algunas estrategias en/para extensión universitaria deben implicar articulaciones intra e interinstitucional en donde se considere los objetivos, las necesidades o mejor dicho, los requerimientos sociales que en el entramado intra / inter se producen. Así como también llevar en consideración la manera por la cual se establecen, se fortalecen los lazos personales.

Por lo tanto, al momento de pensar – abordar territorialidades se debe considerar el aporte de las mismas al desarrollo microsocial en donde la generación de procesos colectivos propicien el fortalecimiento de lazos, el respeto a la diversidad, el diálogo y la solidaridad como así también contribuyan a la construcción de políticas públicas desde la voz de los propios agentes involucrados.

Para poder pensar “intervenciones en territorio” desde la extensión universitaria se consideran necesarias y preliminares algunas concepciones, a saber:

- Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado. El territorio es el espacio en donde se manifiestan y se construyen relaciones de poder.

En este sentido deben ser consideradas los distintos tipos de “relaciones sociales” que se dan en ese escenario que las propician.

El territorio es según Carballada, ese lugar “donde se despliega el guion de la trama social, donde sujeto y su entorno prueban la vulnerabilidad o eficiencia de sus lazos sociales” (Carballada, 2005)

- El territorio es el espacio donde tienen lugar procesos socios económicos, como sistema de relaciones constituido por grupos interdependientes, atravesados

por relaciones de poder y procesos socio-culturales, en términos de identidad colectiva, que hace al sentido de pertenencia.

Los procesos socio económicos y los sistemas de relacionamiento se sustentan desde el punto de vista teórico con lo desarrollado anteriormente respecto de la teoría sociológica de P. Bourdieu en lo concerniente a posiciones sociales, relaciones de poder y la circulación de capitales dentro del entramado social.

- El territorio es una construcción social y su conocimiento implica el conocimiento y comprensión del proceso de su producción.

Este conocimiento a su vez, requiere poner en diálogo los saberes provenientes del mundo académico, como los que manejan los agentes sociales involucrados en el territorio y que se reflejan tanto en las prácticas que despliegan, como en sus representaciones sociales.

- El territorio es el espacio en donde concurren y se sobreponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto.

Comprender el territorio en donde se realizarán producciones académicas- de extensión- es respetar y conocer las diferencias que constituyen y dan identidad a un territorio.

- El territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado.

La realidad geo-social es cambiante y requiere permanentemente nuevas formas de organización territorial. El sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la ciudadanía y de acción ciudadana, solo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad.

- El territorio constituye “un espacio de inscripción”.

Las intervenciones en/de extensión se construyen considerando los territorios tatuados por las huellas de la historia, de la cultura, y del trabajo humano. No se puede desconocer que, para producir un proceso de intervención social se debe considerar que ésta implica intercambios de saberes, de escenarios y de territorios. Estos intercambios derivan en formas diversas de producción de subjetividades. Como lo expresa Carballeda: “La subjetividad...se construye y de-construye en un movimiento que se expresa en el propio devenir de la cultura, de la cotidianeidad, de una compleja trama móvil de significaciones, signada, en este caso por la noción de problema social, que en definitiva convoca a la intervención” (Carballeda, 2005)

Considerar la “transformación” de/en los espacios sociales implica considerar la producción de subjetividad en tanto la subjetividad se construye en la intersubjetividad en el interior de una cultura. Dicho de otra manera, la singularidad da cuen-

ta de simbolizaciones que son histórico-sociales. De allí que los vínculos entre la Universidad y los agentes sociales no sean naturales ni continuos, sino que, por el contrario, resultan profundamente complejos.

Habiendo definido conceptualmente a los espacios sociales, a los territorios y las territorialidades, a las intervenciones; o sea, habiendo identificado la complejidad de la cual formamos parte y al mismo tiempo siendo que ésta nos constituye subjetivamente es que se trabajará en la siguiente sección la construcción de indicadores para la evaluación de acciones de extensión entendidas como procesos sociales.

Construcción de indicadores

La elección y el acuerdo sobre los criterios que se usarán en la evaluación constituye una de las cuestiones centrales de la misma ya que como se expresó anteriormente, las operaciones de evaluación están entrelazadas con las actividades del proyecto y tienen, de hecho, una función regulatoria sobre él.

Así, para completar el proceso evaluativo, es imprescindible la definición de los indicadores para el desarrollo del monitoreo y evaluación. Como se anticipó anteriormente, a partir del sostenido crecimiento de las acciones de extensión desarrolladas en la UNL, se definió la construcción de indicadores como elemento central para el proceso de monitoreo y acompañamiento de los proyectos de extensión.

Para la elaboración de los indicadores, se sistematizó la información referida a los proyectos de extensión en un Sistema de Información (que incluye la georreferenciación de los mismos), el que representa un insumo clave para los indicadores, que se definieron y elaboraron posteriormente.

Para comprender la noción de sistema de información, aquí seguiremos lo propuesto por Di Virgilio en “Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales”, donde se lo identifica como “[...] un conjunto de herramientas, datos estadísticos, personal capacitado, equipos de informática, comunicaciones y procedimientos organizados que interactúan para capturar, almacenar, actualizar, manejar, analizar y desplegar información en un sistema de referencia que enriquezca las decisiones de una organización”. (Di Virgilio, 2012:50)

En la definición de indicadores radican la necesidad y el interés en relevar un fenómeno (o varios), a partir de elementos observables empíricamente. Como se expresó anteriormente, los indicadores representan la base sobre la que se construye el sistema de monitoreo y evaluación. Es por esto que en el presente trabajo se parte de la definición de indicadores como “[...] medidas directas o indirectas de

un evento, condición, situación o concepto, y permiten inferir conclusiones apreciativas acerca de su comportamiento o variación” (Di Virgilio, 2012: 47)

La definición de los indicadores, y la consiguiente evaluación a partir de los resultados cuantificados a partir de ellos, permite no sólo contrastar el accionar aislado de los proyectos de extensión, sino más importante aún, representa a su vez el principal insumo para la planificación de acciones futuras.

Esta planificación tiene como sustento, entre otros recursos, la identificación de temáticas definidas como relevantes y no abordadas de forma suficiente hasta el momento; o por otra parte, delimitando territorios considerados como prioritarios para el accionar extensionista; como así también a partir de la detección de instituciones intervinientes cuyo potencial no ha sido capitalizado aún, o bien podría extenderse a otras intervenciones; entre otros aspectos posibles.

De esta forma, el proceso evaluativo desarrollado se presenta tanto como resultado de la revisión de lo actuado en determinado período, a la vez que se instituye como insumo para diagramar y planificar los cursos de acción futura.

Pensar en proyectos de extensión universitaria implican necesariamente pensar que éstos deben impactar en el desarrollo de experiencias interdisciplinarias de intervención; en el desarrollo de metodologías de identificación de problemas y requerimientos sociales; en la formación continua y la sociabilización de conocimientos; en la producción de nuevos conocimientos y metodologías; en la incorporación de contenidos relacionados con problemas sociales en el currículo; y en la incorporación a todos los agentes universitarios (estudiantes, graduados, docentes y no docentes) a actividades de extensión, propiciando actitudes de compromiso social.

Precisamente en función de la centralidad de los proyectos en el desarrollo de la extensión universitaria, resulta fundamental impulsar el monitoreo y la evaluación de las acciones por estos desarrolladas.

Como se mencionara en la sección referida al monitoreo y evaluación, dichos procesos pueden realizarse en diferentes etapas (*ex ante, concurrente y ex post*). La perspectiva aquí desarrollada se enmarca dentro de este último grupo, dado que se indagará en los procesos y en los resultados alcanzados. En función de esto, se adopta lo propuesto por Hart: *“La evaluación ex –post, que estudia el proceso y el producto del proyecto o sólo el producto, puede ser realizada también tanto por los responsables de la puesta en práctica del proyecto como por las autoridades que deben dar su aprobación y decidir, si correspondiere, sobre la iniciación, la continuidad, la interrupción o la finalización del proyecto. Los dos niveles de evaluación, el primero, institucional y el segundo, estratégico, en virtud de que persiguen diferentes objetivos, requieren la definición de indicadores específicos para ese nivel”* (Hart, 2011:34–58).

Los indicadores seleccionados para el análisis del accionar de los proyectos de extensión, se agrupan en dos grandes tipos: Intrínsecos y Relacionales. Dentro del primer grupo se encuentran: Coherencia interna (Relación entre objetivos y resultados); Trabajo interdisciplinar; Comunicabilidad de los proyectos (en función de los materiales de comunicación utilizados en el transcurso de un proyecto). Dentro de este grupo se analizan las variaciones que cada uno presenta en función de dos elementos distintivos: el programa de extensión en que se enmarca cada proyecto de extensión, y por otra parte según la modalidad de dicho proyecto. De esta forma se observa la relación entre modalidad del proyecto y programa, y las diferencias (y continuidades) en los indicadores a partir de estos.

Por otra parte, dentro del tipo relacional, se incluyen los siguientes puntos: relación entre participantes directos y el equipo de extensión; localización geográfica donde se desarrolla el proyecto; situación de los contextos; participación de las instituciones, (diferenciando entre participación activa o pasiva); ámbito de las instituciones intervinientes (Públicas Estatales Nacionales - Públicas Estatales Provinciales -Públicas Estatales Municipales -Públicas No Estatales -Privadas); tipo de instituciones intervinientes (Instituciones educativas; Municipios y Comunas; Ministerios y Secretarías -Nacionales y Provinciales; Organizaciones de la Sociedad Civil; Vecinales; Instituciones Intermedias -Sindicatos, Colegios de Profesionales, entre otros; Universidades; Otras instituciones).

A partir de estos dos grandes grupos de indicadores se dispone de información pertinente para el monitoreo y evaluación de las acciones desarrolladas por los proyectos de extensión, a la vez que se cuenta con un insumo clave para la planificación de ejes y acciones a futuro.

Para sintetizar, los resultados obtenidos a partir del análisis de los citados indicadores permitieron identificar territorios y temáticas consideradas como prioritarias para el desarrollo de acciones de extensión futura, así como elementos a fortalecer en la planificación de nuevas propuestas extensionistas. Esta información a su vez representa un elemento central en la construcción de futuras agendas de extensión.

Consideraciones finales: el por qué de la metáfora dínamo

El recorrido que se hizo a través de estas páginas deriva, o mejor dicho, deviene la propuesta que dio título a este trabajo: “*Extensión universitaria como dínamo de los procesos de conocimiento*”.

La elección de utilizar el término dínamo, como la metáfora de motor de transformación- de transformación para la producción de conocimientos socialmente acordados- se ha elegido o ha devenido, en este contexto, en función de considerar que las acciones de extensión (fundamentalmente proyectos y programas) implican necesariamente *potencia* en un sentido nietzschiano. Esto es, implica una voluntad de transformación material del espacio y por ende de los agentes/actores involucrados en los procesos sociales. Ser parte y continuar apostando a la complejidad que implica la extensión universitaria es una apuesta filosófica de “voluntad de potencia”.

La voluntad, para Nietzsche no está fuera del mundo, ella se da, se genera en relación. Esto significa que la voluntad es múltiple y se muestra como efectivación real. La voluntad de potencia se enuncia siempre en plural. Y aquí radicaría el ser de la extensión universitaria pues ella ES siendo plural.

Si la extensión universitaria es un dínamo, un motor de transformación es voluntad de potencia también puesto que ella es quien busca expandirse, superarse, juntarse con otras potencias para tornarse mayor.

La extensión universitaria, tal como aquí se plantea, implica un trabajo, una intervención, en un campo de inestabilidad y lucha en donde se entrama un juego constante de fuerzas inestables. Podría decirse que la extensión debiera ser un mundo donde reine la diferencia, donde la fuerza sea superación, sea ese constante ir más allá de los propios límites.

Se ha elegido finalizar esta escritura con un pensamiento de F. Nietzsche: “el hombre no puede y no quiere apenas conservarse o adaptarse para vivir, sólo un hombre enfermo desearía eso; él quiere expandirse, dominar, crear valores, dar sentidos propios. Esto significa ser activo en el mundo, crear sus propias condiciones de potencia. Es un efectivarse en el encuentro con otras fuerzas”⁷

Bibliografía

- Arocena Rodrigo, y otros** (2010): Integralidad, tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión N° 1. Montevideo.
- Augé, Marc (2000):“Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobre modernidad”. Gedisa Editora.**

7 F. Nietzsche.

- Barrero, G.; Cano, A., Migliaro, A.** (2011): “Estrategias de evaluación y monitoreo en los llamados a proyectos de extensión en la Universidad de la República, Uruguay”. Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República, Uruguay.
- Bourdieu, Pierre** (1979): “Les trois états du capital culturel”, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, núm. 30, pp. 3-6
- , (1980): “Le capital social”, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, núm. 31, pp. 2-3, pp. 2-3.
- , (1984): El Espacio social y la génesis de las "clases" extraído de http://www.culturascontemporaneas.com/contenidos/espacio_social_y_genes_is.pdf
- Camilloni, Alicia de** (2016): “La evaluación de proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario”. En Revista +E N°6, pp24-35. Secretaría de Extensión UNL.
- Carballeda, Alfredo** (2005): Las Cartografías Sociales y el territorio de la Intervención. Acceso marzo de 2017 en ww.margin.org/carballeda/Las%20Cartografias%20Sociales.doc
- Carpintero, Enrique** (2015): Editorial de Revista Topía n°75 Noviembre/2015 Poder y subjetividad: las formas actuales de control.
- Di Virgilio, Mercedes y Solano, Romina** (2012): “Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales “. Fundación CIPPEC, Buenos Aires, 2012.
- Gutiérrez, Danilo** (2009): “La construcción de indicadores como problema epistemológico”. En Cinta Moebio, Revista de Epistemología N° 34 (pp 16 a 36). Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de Chile. Marzo 2009.
- Hatab, J. L.** (2015): A vontade de potência e a política democrática. *Cad. Nietzsche*, Dez 2015, vol.36, no.2, p.219-252. ISSN 2316-8242 acceso en <http://www.scielo.br/pdf/cniet/v36n2/2316-8242-cniet-36-02-00219.pdf>
- Jara, Oscar** (1998): “*Para sistematizar experiencias*”. San José, Costa Rica: ALFORJA.
- Malagón Oviedo, Rafael** (2002): La evaluación de la extensión universitaria y la construcción de pertinencia social de la universidad. En: Universidad Nacional de Colombia. Revista de indicadores de la Universidad Nacional de Colombia No. 7
- Matus Carlos** (1995): Planificación y gobierno. En Revista Cuadernos de Economía, Vol. 14 N° 23. 1995. PP 232- 259)
- (1996): Planificar para gobernar: el método PES.
- (2006): MAPP: Método Altadir de Planificación Popular. Editorial Lugar. Buenos Aires.
- Martinic, Sergio** (1998): “*El objeto de la sistematización y sus relaciones con la Evaluación e Investigación*”. Seminario Latinoamericano: Sistematización de Prácticas de

Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó-CEAAL.

Menendez, Gustavo, et al. (2013): Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar. Universidad Nacional del Litoral. Secretaría de Extensión.

Nirenberg, Olga; Ruiz, Violeta; y Brawerman, Josette (2005): **Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Editorial Paidós. Buenos Aires.**

Ortegón, E.; Pacheco, J.; Prieto, A. (2005): *“Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas”*. CEPAL Serie Manuales Nro. 42. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Trindade, R. (2013): <https://razaoinadequada.com/2013/07/15/nietzsche-vontade-de-potencia/> acceso 20 de marzo de 2017

Sobre las concepciones y valoraciones de docentes de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas en relación a la Extensión Universitaria y su rol en la formación académica

DARÍA SANMARTINO

LAURA MACAGNO

dariasanmartino@gmail.com

Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas- FBCB

Universidad Nacional del Litoral – UNL

Introducción

En la actualidad, y desde hace varios años, el sistema educativo, en todos sus niveles, se encuentra transitando un proceso de transformación, en un intento por dar respuesta a las tensiones generadas por los cambios económicos, políticos y sociales de las últimas décadas. Las Instituciones universitarias no han sido ajenas a los procesos que han caracterizado a esta etapa y que han repercutido de manera directa, a veces dramática, en los modos en que ellas han llegado a concebir la articulación de sus propuestas con las del medio social y laboral. No han podido sustraerse a la vorágine avasalladora de la “sociedad del conocimiento” y sus aliadas las nuevas tecnologías “ni a los embates de una ola globalizadora que, bajo el manto de principios aparentemente igualadores que fomentan la integración y libre circulación de bienes, servicios y, fundamentalmente, conocimientos, esconde también profundos desajustes y desigualdades” (Macagno, 2008) que han tenido efectos que es preciso reconocer y sobre los que es indispensable dar un debate. Tampoco hubiera sido deseable que así fuera, puesto que, en su carácter de institución humana, todo lo que al ser humano le compete y le afecta “la ha de poner en situación de crisis, pero también le ha de proporcionar una oportunidad de reformular y mejorar sus estructuras, haciéndose a la vez más fuerte en sus convicciones e ideales más profundos” (Macagno, 2008). En este sentido, los procesos de reforma curricular han disparado nuevas formas de relación entre sus objetivos académicos y las demandas del medio y no han escapado a los conflictos entre necesidades e in-

tereses de los diversos actores involucrados en las propuestas, generándose problemáticas diversas que requieren respuestas creativas.

Con la convicción de que la extensión universitaria puede ser una herramienta de gran valor para crear un vínculo entre el saber académico y el saber popular, que favorezca la inclusión social y posibilite un aprendizaje integral y humanizador tanto en los estudiantes como en los docentes, nos proponemos en este trabajo reflexionar e indagar sobre la relevancia que se le asigna a esta función sustantiva de la actividad universitaria en nuestro ámbito laboral. Nuestro objetivo es, en esta etapa, contribuir a estimular el interés y la preocupación por el tema entre los docentes, aportando interrogantes que puedan disparar debates enriquecedores sobre posibilidades concretas de integrar la extensión universitaria a las propuestas curriculares.

La extensión universitaria en nuestro país

Ubicar a la Extensión Universitaria como objeto de estudio y reflexión, implica hacer un repaso acerca de la evolución y transformación del concepto a lo largo de la historia de las universidades en nuestro país. Las modificaciones que fueron redefiniendo la manera de entender a la Extensión Universitaria no pueden comprenderse sin situarse en el contexto social y político de cada momento. Por otro lado, “esta concepción será concluyente en las acciones que las universidades implementen en su relación con el medio social donde se desenvuelven” (Sastre Vázquez, 2008, p. 3).

Varios autores coinciden en que la aparición del concepto de Extensión propiamente dicho en Latinoamérica surge con La Reforma de Córdoba en 1918. En ese momento, las universidades latinoamericanas eran reproductoras de una estructura arcaica y estaban controladas por las clases dominantes y la iglesia católica, respondiendo a sus intereses particulares. El movimiento que se llevó a cabo en Córdoba reclamó modificaciones políticas y sociales a las funciones de las Universidades, lo que incluyó el fortalecimiento de la función social de las mismas, exigiendo extender su acción más allá de los límites de sus aulas. Esta manifestación tuvo como gran protagonista y participante activo a la clase media, quien alzó sus voces en reclamo por el acceso a la Universidad, que en ese momento era privilegio de unos pocos pertenecientes a la oligarquía. Los postulados de la reforma enfatizaban la denuncia contra la desvinculación de la Universidad y el pueblo y su nula participación en la resolución de conflictos nacionales, reafirmando la necesidad de trans-

formar estas instituciones al servicio de la sociedad. Según afirma Tünnermann (2000), “el fortalecimiento de la función social de la Universidad, vía protección de su quehacer a la sociedad mediante los programas de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, figuró desde muy temprano entre los postulados de la reforma de 1918. En realidad, la “misión social” de la Universidad constituía el remante programático de la reforma. De esta suerte, el movimiento agregó al tríptico misional clásico de la Universidad un nuevo y prometedor cometido, capaz de vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciendo a éste partícipe de su mensaje y transformándose en su conciencia cívica y social. Acorde con esta aspiración, la reforma incorporó la Extensión Universitaria y la Difusión Cultural entre las tareas normales de la Universidad latinoamericana y propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio científico y objetivo de los grandes problemas nacionales. Toda la gama de actividades que generó el ejercicio de esta misión social, que incluso se tradujo en determinados momentos en una mayor concientización y politización de los cuadros universitarios, contribuyeron a definir el perfil de la Universidad latinoamericana, al asumir ésta, o sus elementos componentes, tareas que no se proponían o que permanecían inéditas para las Universidades de otras regiones del mundo”. (p. 269).

Lo que se advierte entonces en estos primeros intentos por lograr un acercamiento entre el quehacer universitario y las problemáticas sociales es un discurso que, si bien resulta novedoso para la época, progresista y renovador de las viejas estructuras, no alcanza aún a materializar en propuestas concretas y bien definidas las acciones que identificarían de manera más precisa lo que en verdad constituye la extensión universitaria. Esta vaguedad en los fines y acciones de la extensión universitaria se advierten a lo largo de toda su historia conceptual. Tal vez un denominador común en todas estas concepciones sea la de “compromiso social”, o “vinculación de la universidad con su medio social” aunque estas son nociones que pueden asumir múltiples interpretaciones. Como afirma Gustavo Menéndez (2004), “las distintas concepciones de la extensión implican diferentes relaciones con la sociedad, sus organizaciones e instituciones, así como distintas valoraciones en torno a la universidad, al saber y a la relación que se instaura entre ésta y los múltiples sectores sociales involucrados” (p. 1).

En el año 1949, se lleva a cabo el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, en la Universidad de San Carlos, Guatemala, en el que se aprueba la “Carta de las Universidades Latinoamericanas” que consistió de una serie de resoluciones que reafirmaban la función social de las Universidades y la obligación de direccionar sus actividades hacia la resolución y comprensión de las problemáticas

de su pueblo, buscando reforzar en los estudiantes una amplia conciencia social que les permitiera ser promotores activos en el desarrollo cultural de su entorno, poniendo el saber a disposición de todos. Es importante destacar aquí que en este primer Congreso se define a la extensión universitaria como una función sustantiva, al igual que la docencia y la investigación. En ese momento se asociaba a la extensión universitaria con difusión cultural, y queda en evidencia que esta apertura de la Universidad al pueblo significó una postura más bien asistencialista de la institución para con la sociedad. En este perfil unidireccional y paternalista de extensión universitaria, eran las universidades quienes se creían únicas poseedoras del saber, dispuestas a entregar a la sociedad sus conocimientos, instalando y definiendo un papel pasivo por parte de la sociedad que sólo recibía su proyección sin tener nada que aportar. Eran los académicos quienes decidían qué problemas sociales debía atender, sin que exista previamente un estudio del contexto en el que estaba inmerso esa parte de la sociedad, y sin indagar previamente cuáles eran las necesidades reales de las comunidades a las que se intentaba asistir. Así queda en evidencia que la universidad adoptaba una postura verticalista con respecto a la sociedad, atribuyéndose la capacidad unilateral de producir conocimientos relevantes, sin tener en cuenta la riqueza y pertinencia del saber popular.

Según los datos que aporta Menéndez, en 1957, la UDUAL proporciona mayores definiciones sobre el objetivo de la extensión, entre los que menciona “proyectar en la forma más amplia posible y en todas las esferas de la nación, los conocimientos, estudios e investigaciones de la universidad, para permitir a todos participar en la cultura universitaria, contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico”. Resulta interesante reflexionar brevemente sobre las palabras elegidas en ese momento para comunicar de manera más detallada y exhaustiva este y otros objetivos: “servicio hacia”, “transmisión”, “proyectar la cultura”, “proponiendo imparcial y objetivamente ante la opinión pública las soluciones fundamentales a los problemas de interés general”, “permitir a todos participar en la cultura universitaria” (UDUAL, 1957). Más adelante, en un nuevo documento se destaca como otra meta importante “crear en el hombre una conciencia política” (UDUAL, 1972). El léxico elegido permite percibir de alguna manera cuál era la concepción dominante en estas definiciones. Es la Universidad la que llama y permite, la que decide la apertura, la que está en posición de definir qué es lo que necesita la sociedad y de qué manera ha de arbitrar los medios para resolver los problemas que ella misma diagnostica. Con el transcurrir del tiempo, este discurso unilateral y antidialógico va dando paso a conceptualizaciones más abiertas e inclusivas, que promueven una visión más amplia del rol de la universidad en las propuestas de extensión, las que ahora se enfocan más en un compromiso

de la universidad con el medio, compromiso que incluye una revalorización de la cultura de la comunidad de cuya vida participa.

Efectivamente, la II Conferencia Latinoamericana de Extensión y Difusión de la Cultura, realizada en México en 1972 recoge estas nuevas perspectivas y favorece nuevas discusiones en torno al concepto de extensión universitaria, especialmente en lo que refiere al papel asistencialista de la universidad. En el transcurso de estos debates se va redefiniendo a la extensión, apuntando ahora a un perfil bidireccional, en donde la universidad y la sociedad pueden enriquecerse con aportes mutuos, estableciendo vínculos que contribuyan al proceso formativo integral del estudiante, y fortaleciendo la reciprocidad entre sociedad y universidad. Estas ideas dejan de lado el concepto tradicional de extensión y generan un profundo cambio y evolución de la manera de pensar la extensión universitaria. Así se puede ver una progresiva transformación del concepto, desde una actitud paternalista que se asentaba firmemente en la posibilidad de transferir conocimientos hacia la comunidad, a una visión de interacción concreta y estrecha entre Universidad y Sociedad. Resulta novedosa la mención explícita de la extensión como una herramienta de formación del estudiante, que deja abierta la puerta a su integración a los planes de estudio. Se percibe entonces también una nueva perspectiva en cuanto al perfil deseable de un estudiante universitario, que ahora trasciende los requisitos de formación académica y técnica para interesarse por aquellos que tienen que ver con una mayor concientización acerca de la sociedad en la que va a actuar profesionalmente y sus problemáticas. El documento de la UDUAL de 1972 avanza decididamente hacia una nueva concepción de la extensión universitaria cuando afirma que “la extensión universitaria deberá: 1- Mantenerse solidariamente ligada a todo proceso que se dé en la sociedad tendiente a abolir la dominación interna y externa, y la marginación y explotación de los sectores populares de las sociedades. 2- Estar despojada de todo carácter paternalista y meramente asistencialista, y en ningún momento ser transmisora de los patrones culturales de los grupos dominantes. 3- Ser planificada, dinámica, sistemática, interdisciplinaria, permanente, obligatoria y coordinada con otros factores sociales que coincidan con sus objetivos, y no sólo nacional, sino promover la integración en el ámbito latinoamericano” (UDUAL, 1972, p. 493)

La extensión universitaria en la voz de docentes de la fcb- un análisis exploratorio

Es indiscutible que el concepto de extensión universitaria no responde a una definición única y rígida, sino que es una construcción que surge a través del tiempo

como consecuencia de la discusión en torno a éste y de su práctica. Por otro lado, hemos podido ver en los distintos intentos por definirla de una manera más precisa y a la vez más abarcativa que no resulta sencilla su delimitación como campo de estudio y de práctica. Menéndez (2004) aporta, entre otros cuestionamientos, uno que nos parece particularmente relevante para este trabajo: ¿por qué razón se da una diversidad tan amplia y variada de actividades en materia de extensión? Creemos a priori que es esta diversidad uno de los motivos por los cuales percibimos una cierta dificultad cuando se trata de responder una pregunta aparentemente simple: ¿qué es la extensión universitaria? El Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral, en el Título V “De las funciones sustantivas”, incorpora formalmente a la extensión como una de estas funciones y dedica tres artículos (82, 83 y 84) a definirla. Queda claro que la Universidad asume un compromiso con la sociedad que se materializa a través de diversas acciones tendientes en general a mejorar la calidad de vida especialmente de los sectores menos favorecidos. Estas acciones están atravesadas por las otras funciones sustantivas, generándose en la intersección, propuestas que es imposible categorizar de manera clara y definitiva. Por otra parte, y volviendo a un punto que nos resulta particularmente interesante, queremos rescatar el rol de la extensión en la formación del estudiante e indagar acerca de las acciones concretas que puedan estar en marcha en este sentido en nuestra unidad académica. Con ese objetivo, decidimos realizar una exploración tentativa para indagar acerca de las concepciones de extensión que circulan entre los docentes del Ciclo Básico de las carreras de Bioquímica y Licenciatura en Biotecnología de la Facultad de Bioquímica y ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral respecto de la función y el rol que tiene la Extensión Universitaria en las prácticas universitarias y en la formación de los estudiantes. También se conversó con los docentes acerca de experiencias concretas de Extensión que conocieran o en las que hubieran participado, con especial énfasis en las concepciones de Extensión que se hubieran puesto de manifiesto en estas experiencias.

Como punto de partida diagramamos un cuestionario de preguntas de respuesta abierta. La idea fue utilizar el cuestionario simplemente como herramienta disparadora de reflexiones en torno a la temática para recoger opiniones y lograr un acercamiento a los modos en que los docentes entienden la extensión universitaria. Se entrevistó a seis docentes que son parte de las cátedras de Matemática General y Estadística, Química Orgánica, Química Analítica y Biología General y luego se realizó un análisis profundo de cada una de las respuestas obtenidas. Con el consentimiento de los docentes, se grabaron las entrevistas y luego se analizaron las transcripciones. Los entrevistadores mantuvieron al mínimo sus intervenciones a los

finés de no dirigir las respuestas en ningún sentido; se limitaron a formular las preguntas y proporcionar alguna aclaración cuando el docente la solicitaba.

Interrogados acerca de qué entienden por “extensión universitaria”, las respuestas apuntan en general hacia tareas de diversa índole (científicas, tecnológicas, académicas) que trascienden los límites del ámbito habitual de trabajo. Los destinatarios de estas tareas son diversos: la comunidad, la sociedad, un barrio, una escuela, empresas privadas. Se habla mucho de prestar un servicio (en algunos casos se incluyen aquellos que reportan a la universidad o al comitente del servicio un rédito económico) como una especie de proyección de la tarea universitaria. En un solo caso se hace hincapié en la necesidad de que haya una ida y vuelta en esa relación, aun cuando predomina la concepción de que la Universidad es la que genera y aporta el conocimiento experto, la que lleva los conocimientos hacia la comunidad. Indudablemente es reconocida como una función sustantiva que debe cumplir la Universidad, aunque la relevancia y el valor que se le asigna es mucho menor en comparación con el resto de las actividades que se desarrollan a diario en las unidades académicas. Esto queda de manifiesto cuando se pregunta a los entrevistados si se han hecho o están en curso proyectos de extensión dentro de su cátedra o grupo de trabajo, o si están en conocimiento de las acciones que llevan adelante otros colegas en este sentido. Uno de los entrevistados manifiesta que no se realizan trabajos de extensión por las limitaciones que les impone la carencia de suficientes recursos humanos (en cargos y dedicaciones). En el resto se nota una fuerte identificación de la extensión con los servicios a terceros o con la transferencia de tecnología que involucra de manera particular a las empresas del medio. Hay un conocimiento bastante general en cuanto a ciertas actividades llevadas adelante por algunos grupos en relación especialmente a la carrera de Nutrición (algunos trabajos en barrios o comunidades menos favorecidas) o al CIEN en su acercamiento a las comunidades afectadas por el Mal de Chagas. Varios coinciden en que esta falta de presencia de la extensión en las actividades cotidianas (al menos en los casos consultados) se debe a cuestiones relacionadas con exigencias y presiones que ponen al docente en situación de tener que dedicar una parte importante de su tiempo a actividades que reditúan como antecedentes relevantes a la hora de enfrentar concursos o reválidas. Ninguno de los docentes encuestados (todos de larga trayectoria en la Facultad y la mayoría de ellos con cargos de profesor) se encuentra actualmente formando parte de un proyecto de extensión. De la misma manera, cuando se los interroga sobre el valor que sus compañeros de cátedra o equipo le atribuyen a la extensión, aparecen nuevamente los cuestionamientos en relación a las decisiones que han de tomar los docentes sobre qué es percible y puntuable a

la hora de los concursos y qué actividades no lo son o figuran en un segundo plano. La mayoría manifiesta por un lado su convencimiento de que la docencia tiene que tener un espacio importante y es altamente valorada aun cuando tampoco ocupa en los puntajes un lugar de privilegio y por el otro reconoce que las actividades de investigación se llevan un gran porcentaje de la dedicación de los cargos por los motivos ya mencionados.

Luego se preguntó a los docentes qué aspectos pensaban ellos que había que fortalecer en la formación de los futuros profesionales. Pese a que hasta el momento era mucho lo que se había hablado de extensión, ninguno de los docentes la tuvo en cuenta como elemento de análisis de las posibilidades de modificar de alguna manera la formación de los estudiantes en el grado. Remiten fundamentalmente a falencias en lo técnico-profesional, en cuanto a la superposición de temas en las distintas materias, falta de desarrollo de destrezas de comprensión y articulación de conocimientos, algunas cuestiones de ética y responsabilidad en el manejo de pacientes y animales de laboratorio, su formación como ciudadano responsable de la salud de las personas o la integración de las tecnologías en los ambientes de aprendizaje. Formulamos esta pregunta para ver si espontáneamente alguno de los docentes rescataba algunos de los puntos tocados en la conversación previa y encaminaba alguna propuesta que se conectara de alguna manera con las actividades de extensión. Por lo tanto, la siguiente pregunta hizo referencia explícitamente a qué rol pensaba que se le podía atribuir a la extensión en la formación de los estudiantes. Pese a las respuestas al punto anterior, la mayoría responde sin dudar que puede ser muy importante. Los fundamentos de tales respuestas son un tanto vagos y difusos. Algunos creen que se tiene que dar, pero no saben en qué momento de la carrera, ni de qué manera debería implementarse. Otros afirman que la participación del docente en proyectos de extensión enriquece su mirada sobre los contenidos al aportarles una visión crítica, aunque no brindan precisiones sobre alguna propuesta más o menos concreta en la que también haya participación directa de los estudiantes. También se piensa que la extensión puede aportar al estudiante la oportunidad de estar en contacto con la gente, aunque no se precisa cuáles serían los posibles efectos específicos de ese contacto, o los beneficios (para el estudiante, para la institución, para la comunidad, para todos los actores involucrados). También se menciona a las actividades de extensión como posibilitadoras de un acercamiento del estudiante a la realidad para poder decidir si se sienten a gusto con la profesión elegida, para poder definir su vocación. En este sentido vemos que las respuestas apuntan al enriquecimiento personal (y muy válido) de los estudiantes, aunque en nada responden ni siquiera a una perspectiva asistencialista de la exten-

sión, que concebíamos al principio de este trabajo como bastante limitada y paternalista. Mucho menos a las visiones críticas más modernas que promueven un verdadero trabajo interactivo como herramienta de transformación social.

Finalmente, se les preguntó a los docentes sobre la institucionalización de la Extensión, en cuanto a si creían que estaba clara, bien definida y reglamentada su inclusión en las actividades universitarias. Nuevamente las respuestas son elusivas, en el sentido de que se conoce acerca de su inclusión y reglamentación (de hecho la Universidad Nacional del Litoral cuenta con diversos programas, proyectos y actividades de distinta índole que se describen detalladamente en su página WEB) aunque evidentemente no hay desde las Facultades o desde las Cátedras o Departamentos propuestas concretas que se sostengan en el tiempo, que trasciendan una experiencia puntual y que propicien la generación de conocimientos alternativos o complementarios susceptibles de pasar a formar parte de los contenidos curriculares. Efectivamente, un aspecto que sobresalió durante las conversaciones que mantuvimos con los integrantes de las cátedras anteriormente mencionadas, fue que las actividades de extensión universitaria en las que han participado tuvieron poca continuidad a través del tiempo, siendo en su mayoría trabajos realizados durante un cuatrimestre o dos. Además, algunos docentes se reconocen solo como asesores o colaboradores desde su saber académico específico en los proyectos de extensión en que estuvieron involucrados, desconociendo su rol en el proceso extensionista y tomando una postura distante con respecto a las prácticas en terreno, sin involucrarse activa y conscientemente en la realización de las intervenciones sociales. En cuanto a cuál sería el momento propicio de la carrera para integrar las actividades de extensión universitarias, dos docentes manifestaron una total convicción de que deben existir desde el principio hasta el final del trayecto académico del estudiante, ya que están convencidos que es una forma muy eficiente de acercar al estudiante a las distintas realidades donde posiblemente ejerza su profesión. En cuanto a esto, una de las docentes considera oportuno institucionalizar a la extensión y expresó detalladamente muchas propuestas que serían funcionales a la definición del perfil laboral de cada estudiante en relación a su carrera, ubicando a la extensión como una herramienta para determinar si realmente la profesión elegida da respuesta a sus intereses personales. Por otro lado, uno de los profesionales interrogados cree conveniente situar las actividades de extensión en etapas avanzadas de la carrera, en tanto que otra de las entrevistadas consideró oportuna la creación de materias optativas que propongan prácticas en diversos territorios y que se ubiquen entre el ciclo básico y el ciclo superior.

Desafíos y reflexiones finales

Para comenzar con este último punto, nos gustaría traer a colación una reflexión de José Agustín Cano Menoni (2014), quien propone abordar las discusiones sobre el tema que nos ocupa desde una concepción que pone el acento en “pensar a la extensión como proceso social universitario, modo peculiar del relacionamiento de la universidad con la sociedad, con implicaciones políticas, pedagógicas, metodológicas y epistemológicas” (p. 1). Podemos decir que, básicamente, la extensión universitaria es eso: una función que específicamente debe abordar la generación de vínculos con una comunidad que asume la responsabilidad de sostenerla como institución pública y de valor para la sociedad. Las conversaciones con los docentes encuestados revelan claridad a este respecto, si bien al adentrarnos en las formas y particularidades con que se manifiestan las actividades de extensión aparecen cuestiones no muy bien definidas en referencia a características específicas e importantes a la hora de tener en claro sobre qué modelo de extensión estamos trabajando o pretendemos trabajar. En su informe, Gustavo Menéndez (2004) reconoce la elusividad del concepto. Incluso avanza en una serie de acertados cuestionamientos, varios de los cuáles son compartidos por los autores de este trabajo y los han guiado en su inquietud por el tema: cómo concebimos las distintas universidades a la extensión, desde qué perspectiva, qué tipo de actividades se incluyen, qué tipo de vínculos se establecen y con qué actores, qué percepción tiene la sociedad de la universidad y sus acciones, de qué manera las unidades académicas, las cátedras, las disciplinas articulan esta función con las restantes, si está incorporada o no a los diseños curriculares, entre otras.

A lo largo de todas las entrevistas se percibe una cierta falta de claridad o definición en cuanto a lo que constituye o no actividades de extensión y en cuanto al lugar que ocupa a nivel institucional. Pareciera no integrarse de manera efectiva y concreta con las actividades de investigación y docencia (que claramente ocupan el centro de la escena) y en general se manifiesta como una actividad “accesoria, ornamental o residual”, como lo percibe también Gustavo Menéndez.

Por otro lado, vemos que en todas las respuestas predomina una concepción de extensión cercana a lo que Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano (2011) definen como un modelo tradicional “en el que la universidad se concibe como fuente de conocimiento y saberes, y establece una relación de saber institucionalizado con quien no lo posee” (p. 353) con rasgos mezclados también de un modelo economicista donde la universidad establece nexos recíprocos con el mercado “adquiriendo el rol de so-

porte científico y técnico del sector productivo” (p. 354) Incluso el tercer modelo que contemplan estas autoras, el “modelo de desarrollo integral” (p. 354) y que a nuestro criterio representa un avance interesante sobre los anteriores, nos resulta insuficiente en relación al rol que entendemos debe ocupar la extensión universitaria y a sus fines. En efecto, este tercer modelo, aún cuando incorpora un concepto importante como es la democratización del saber y “asume la función social de contribuir a mejorar la calidad de vida de la sociedad” (p. 354) carece de elementos que a nuestro criterio resultan fundamentales para otorgarle a la extensión universitaria un rol de relevancia en la conformación de transformaciones sociales críticas. En este sentido nos resulta inspirador el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos (2007), cuando afirma en referencia al conocimiento que él denomina pluriuniversitario (contextual, aplicado, heterogéneo y con tendencia a ser productivo en sistemas abiertos, menos perennes y desarrollado en organizaciones flexibles y con menos jerarquizaciones) que, en este marco, “la sociedad deja de ser una interpelación de la ciencia para ser ella sujeto de interpelación a la ciencia” (p. 13). En esa misma línea, Riveros (2005) apuesta a una renovación de las concepciones desde donde se aborda la extensión cuando afirma que “si en el pasado privilegiamos una relación desde la universidad hacia la sociedad, hoy día es forzoso reconocer que se precisa un diálogo activo con pleno reconocimiento de los actores, una interacción, una retroalimentación entre universidad y sociedad el cual indudablemente se encuentra implícito en el establecimiento de la visión y la misión universitarias” (p. 19).

Afirma Llorens Báez (1992) que “el ejemplo más claro e ilustrativo del contraste que se observa frecuentemente entre lo que se dice, es decir, lo que se postula normativamente o se propone como finalidad y lo que se hace en la realidad es precisamente la extensión universitaria” (p. 1) Efectivamente, la normativa es extensa y el marco institucional está bien definido aunque en las acciones concretas no se perciben acciones concatenadas y articuladas en el tiempo y que sistemáticamente se constituyan en fuente de saberes curricularmente valiosos. La detección y caracterización de problemáticas es un proceso sumamente complejo que requiere una reformulación de los roles protagónicos y un involucramiento y concientización de todo el colectivo social, de manera tal que los objetivos de las actividades surjan de las preocupaciones y problematizaciones de ese colectivo.

Como decíamos anteriormente, todos los docentes entrevistados coincidieron en que estas actividades son importantes y necesarias durante la vida universitaria, aunque todos también reconocen que no se ocupan de ella con el mismo compromiso que ejercen la docencia y la investigación y que no existe una línea definida insti-

tucionalmente que prevea un espacio para la realización de este tipo de actividades. Esto pone en evidencia algo que ya percibíamos de antemano, y que tiene que ver con privilegiar curricularmente los conocimientos disciplinares en su acepción más restringida (el conocimiento consagrado como saberes aceptables por la comunidad científica). Las actividades de extensión no ocupan un espacio como generadoras de saberes alternativos, sino que simplemente (y así lo afirman los entrevistados) constituyen un antecedente más que se suma al currículum de estudiantes y docentes. Tres de los seis docentes entrevistados expresan que la extensión universitaria no sólo enriquece al estudiante, sino que también es un espacio académico de reflexión y crecimiento, que aporta al conocimiento pedagógico de los docentes, aunque efectivamente reconocen que no existe un proyecto concreto de inclusión de esas experiencias en el Plan de Estudios.

Para concluir, percibimos, en base a las conversaciones entabladas con los docentes, que sobrevuela una concepción de la extensión universitaria como proceso educativo (o productivo) unidireccional, donde las posiciones están bien definidas: “nosotros” (la universidad y sus docentes) los que proponemos, los que damos, los que decidimos propósitos y objetivos de la actividad extensionista, y “ellos” (el barrio, la escuela, el comedor comunitario, la ONG) los que reciben. En este sentido vemos que predomina una postura más bien verticalista en donde la universidad juega un papel aún muy paternalista en desmedro de un enfoque integrado, bidireccional que integre la riqueza cultural y social de diferentes grupos, y que en todo caso propicie y estimule el acercamiento de dichos grupos para participar todos juntos en la solución de los problemas que ellos mismos perciban. Solamente uno de los docentes entrevistados mencionó, en la definición de extensión universitaria, la necesidad de una reciprocidad entre universidad y sociedad como parte de las actividades de extensión, en donde ambas se transforman, dando y recibiendo mutuamente saberes.

Este trabajo intentó aproximarse a las concepciones de los docentes en torno a la extensión universitaria con el objetivo de desplegar algunas ideas que disparen reflexiones, y discusiones que puedan reflejarse a futuro en la toma de decisiones al interior de la Facultad, en un año en donde el bicentenario de la Reforma de 1918 nos interpela como trabajadores de la educación pública y nos invita forzosamente a abrir el debate hacia los nuevos paradigmas que atraviesan a las Universidades. Creemos que es necesario que las instituciones universitarias prioricen la extensión dándole el lugar de función sustantiva que formalmente se le asigna, comprometiéndose a las cátedras responsablemente en la realización de estas prácticas. Estamos convencidas de que es necesario reconstruir y resignificar las funciones de la Uni-

versidad, como institución fuertemente ligada a las problemáticas sociales, que debe encontrar vías que establezcan un vínculo con el contexto que la rodea. Es imprescindible superar el voluntarismo en las acciones de extensión, que provoca que cada docente proponga o materialice alguna propuesta en la medida en la que los recursos humanos o el tiempo de los que dispone se lo permiten, con la consecuente dispersión de esfuerzos y voluntades.

Por otra parte, resulta también imprescindible trascender las viejas concepciones asistencialistas y paternalistas en materia de extensión, para ensayar enfoques más integradores que obliguen a poner en cuestionamiento los saberes universitarios tradicionales y promuevan el desarrollo de conocimientos diversos y compartidos. Como afirma Domingo Piga (1981): “cuando la extensión universitaria no se ejerce como comunicación humana ni se integra a las otras funciones que conforman el quehacer institucional (docencia e investigación) se transforma [simplemente] en un proceso de invasión cultural”.

Bibliografía

Macagno, Laura. (2008): “Las Políticas Lingüísticas como generadoras de pautas para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior Universitario”. Ponencia presentada en el XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística – Universidad Nacional del Litoral – Santa Fe (2008).

Sastre Vázquez, Patricia; Zubiría, Alicia; D’Andrea, Rodolfo (2008) “Concepciones sobre extensión universitaria”, disponible en <http://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/189.pdf> Consultado el 28/03/17.

Tünnermann Carlos. (2002): “El nuevo concepto de la Extensión Universitaria”. Cuaderno N° 5, Universidad de Carabobo, Venezuela, (2002).

Menéndez, Gustavo. (2004): “Desarrollo y conceptualización de la extensión universitaria”. Disponible en: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TDJArM6n3roJ:https://accionsocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/conceptualizacion_menendez.pdf+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=ar. Consultado el 27/03/17.

Batista de los Ríos, Dagneris. (2013): “Evolución histórica y transformación de la Universidad de Las Tunas desde la perspectiva extensionista”. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. Revista extensión en red. Ejemplar N° 4. Septiembre de 2013

- Peñalver, Luis M.** (1997): "Del grito de Córdoba a la reforma hacia el siglo XXI: especial referencia a Venezuela". Educación superior y sociedad vol. 8 n° 1: 159-169, 1997.
- Pérez, Dora A.; Lakonich, Juan J.; Cecchi, Néstor H.; Rotstein, Andrés;** (2009): "El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI : Entre el debate y la acción". Editorial IEC-CONADU. Buenos Aires, 2009.
- Cano Menoni, José A.** (2014): "La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos". Editorial CLACSO. Buenos Aires (2014).
- Ortiz-Riaga, María C.; Morales-Rubiano, María E.** (2011): "La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias". Educación y Educadores, vol. 14, núm. 2. pp. 349-366. Universidad de La Sabana, Cundinamarca, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404008> consultado el 25/03/17
- De Sousa Santos, Boaventura.** (2007): "La Universidad en el Siglo XXI". CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores. La Paz. Bolivia (2007).
- Riveros, Luis A.** (2005): "Un nuevo modelo de universidad en la sociedad del conocimiento". Revista de sociología n° 19. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. p. 17-29. (2005)
- LLorenz Báez, Luis.** (1992): "Planeación y Extensión Universitaria". Revista de la Educación Superior N 81 Volumen 212. (1992)
- Burbano López, galo.** (2011): "La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) y la autonomía universitaria". Ciencia política n° 12 julio-diciembre 2011 issn 1909-230x/págs. 147-169.
- Fresán Orozco, Magdalena** (2004): "La extensión universitaria y la Universidad Pública". Reencuentro Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003906>
- Cedeño Ferrín, Julio.** (2012): "Tendencias del proceso de gestión de la Extensión Universitaria y su impacto cultural". Revista Humanidades Médicas. Vol. 12, N° 3.
- Leite, Denise; Parker, Gumucio C.; Weise, Crista; Mollis, Marcela; López, Se-grera F.; Aboites, Hugo; Leher, Roberto; GT Universidad y Sociedad.** (2010): "Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas". Homo Sapiens Ediciones. CLACSO Editorial. Rosario, 2010.
- Campos, Guillermo. y Sánchez Daza, Germán.** (2005): "La vinculación universitaria: Ese oscuro objeto del deseo". Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 7, No. 2, 2005.
- Super, John C.** "Los orígenes de la extensión en la universidad latinoamericana". (1993). Unión de universidades de América latina. Revista universidades. (1993) año XLIII, no. 6, julio-diciembre. México.

Extensión e inclusión de alumnos en la Universidad Nacional de La Matanza

AMANDA MABEL ZANGA

MARCOS HORACIO ARRÚE

mabelzanga@hotmail.com

mharrue@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de La Matanza

Inclusión de alumnos en la Universidad Nacional de la Matanza

Las universidades son entidades complejas y no resultan encasillables con facilidad en las políticas educativas, debido a los límites de sus autonomías institucionales, que, en el caso argentino, actualmente son muy amplias. Si las observamos internamente, también aflora la autonomía. Departamentos, facultades y cátedras mantienen su especificidad e identidad y tienen una autonomía funcional dentro del mismo sistema. Hay una pugna entre regulación (intervención gubernamental) y autonomía girando alrededor del núcleo de la vida universitaria: producción, distribución y conservación del conocimiento.

En el análisis aparece como relevante el debate en torno a las potencialidades universitarias para disminuir las desigualdades sociales. La universidad puede mitigarlas o aumentarlas. Dos aspectos son válidos para señalar aquí: la democratización interna y la democratización externa.

La primera está referida a la participación de todos los actores en el gobierno universitario: docentes, autoridades, alumnos, no docentes y egresados.

La segunda se refiere a la representación que las diferentes clases sociales tienen en los actores universitarios. En el discurso más difundido comprende el ingreso, la permanencia y el egreso. En el discurso real incluye un reclamo de ampliación del acceso.

La inclusión, se apoya en la idea de que la sociedad no es homogénea y el componente que debe ser revalorizado es la diversidad. Con relevancia en poblaciones marginadas desde lo social, donde el ingreso a las universidades no está contemplado. Está arraigado como un paradigma en el imaginario colectivo, especialmente por los jóvenes.

La Ley de Educación Superior N° 24.521/95 ya señala, en las funciones básicas de las universidades, las demandas sociales de inclusión:

“ARTICULO 28. — Son funciones básicas de las instituciones universitarias:

a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales”

Las universidades oficiales recién están movilizando las condiciones adecuadas para que los grupos de aspirantes a ingreso como actores alumnos, tradicionalmente alejados, puedan realmente acceder al conocimiento y a la obtención del correspondiente diploma universitario. Hay aún elevadas tasas de deserción y bajas tasas de graduación, especialmente en los sectores socialmente vulnerables (marginación y, o, exclusión).

Los programas de becas conllevan una política inclusiva que tiende a reducir los problemas económicos de personas, sobre todo jóvenes, que provienen de sectores desfavorecidos socialmente. También hay programas de acompañamientos: tutorías, cursos de nivelación, alumnos que ayudan a otros, docentes que contribuyen a las disímiles posibilidades de permanencia y egreso. La extensión universitaria busca también atraer a sectores de posibles estudiantes que no se acercan a la universidad, a pesar de tener capacidades para el acceso a la misma. Esta es una herramienta de singular importancia, contemplando tanto el acceso al nivel universitario como la permanencia y el egreso. Se coloca en la postura de sostener que orígenes sociales diferentes llevan a resultados diversos. Aquí hay una usina de ideas actualizadas, aunque se encuentran muchas veces con una resistencia al cambio que plantea el nuevo contexto de época. Las desigualdades no merecidas deben ser corregidas (principio de reparación). Es la virtud de la justicia: dar a cada uno lo propio y restituirse si lo ha perdido. Debido a las desigualdades de nacimiento, los dones naturales parecen inmerecidos y es necesario dar compensaciones. Es válido decir, para no dejar equívocos, que un acceso libre no equivale, a un acceso igual.

Aclaremos que la cuestión consiste en saber qué política universitaria es necesaria para garantizar a todas las personas la posibilidad de “probar su oportunidad” emprendiendo un estudio universitario.

Los principios igualitarios de la Revolución Francesa, organizaron a la sociedad moderna en base a la lógica inclusiva por la cual la movilidad social ascendente constituía un instrumento privilegiado de cohesión y garantía para el funcionamiento de una sociedad. Sin embargo, ya desde la última década del siglo pasado, a

contramano de estos valores, comienza a ser reconocida **la exclusión social** como uno de los mayores problemas que habrá que enfrentar en el Siglo XXI.

Luego de la inscripción en la universidad, todo estudiante, cualquiera sea su mérito y sus esfuerzos personales, no se encuentra verdaderamente en efecto en “igualdad” con todos los otros respecto de su capacidad de sacar provecho de las prestaciones que se le ofrecen y de ser parte en el curso de formación en su generación. Son incuestionables, como nosotros sabemos, importantes mediaciones que conciernen tanto al manejo de distintos lenguajes del saber, como a los fundamentos culturales sobre los cuales el saber se construirá. Estas mediaciones no están igualmente disponibles a la entrada de la universidad para todos los estudiantes, ellas llevan todavía la marca de diferencias sociales. Tampoco los estudiantes de sectores desfavorecidos socialmente, tienen a su alcance ayudas particulares que resultan costosas. La alfabetización en las ciencias, artes y/o técnicas que se estudian, sobre todo en primer año universitario, es una problemática que debe ser atendida especialmente para aquellos grupos que no tienen medios para acceder a una ayuda externa, para alcanzar los aprendizajes propios de las carreras. Tampoco suele ser posible de alcanzar en familia, ya que esta carece del saber suficiente para poder solucionar el problema, faltando un sostén específico para abordar esta necesidad. Sin este apoyo, solo logra “una tenue inscripción por arriba” en los estudios elegidos y las posibilidades de éxito son inalcanzables. Faltan los complementos de la vida del estudiante universitario.

Sin embargo hay que saber que contar con esas posibilidades no significa asegurar la igualdad de resultados, porque el éxito todavía depende del talento y el esfuerzo de cada alumno.

La inclusión social es parte creciente en las Universidades Nacionales, entre ellas con relevancia la UNLaM, que tiene un aumento considerable en los proyectos destinados a la misma. No se observan en las universidades dificultades serias para el desarrollo de este sector de trabajo académico, aunque aún persiste la idea de ser el menos “académico”. Los proyectos de extensión con referencialidad a inclusión social, cumplen sus objetivos y crecen significativamente en cantidad.

La UNLaM expresa esta función académica en su Estatuto Universitario:

“TÍTULO I

Principios y Objetivos

Artículo 6°.- Para servir a las necesidades de la comunidad mantendrá:

c) Un programa de extensión universitaria para contribuir a la difusión del accionar universitario y de la cultura nacional y brindar servicios a la comunidad.

TÍTULO VI

Consejo Social

Artículo 84°.- La Universidad Nacional de La Matanza, para cumplir con los objetivos de servir a las necesidades de la comunidad y mantener una estrecha relación entre esta y su realidad, tiene como órgano asesor y de cooperación al Consejo Social”

La masificación de la Educación Superior puso en evidencia que el grupo de jóvenes que logra finalizar el nivel medio y aspira a ingresar al nivel superior de educación, presenta características de heterogeneidad tanto en términos de recursos económicos, como así también cultural y social.

De esta manera, surge la necesidad de que las políticas públicas en la materia, brinden un tratamiento diferencial a aquellos que se encuentren en una situación inicial de desigualdad.

Una ampliación de oportunidades de acceso a la universidad, pero sin tener en cuenta las diferentes necesidades de los ingresantes, constituyen para ellos, oportunidades desiguales que tienden a elevar las tasas de deserción y repitencia.

Equidad de oportunidades implica lograr una equidad sostenida de las instituciones, a través del tiempo, y no sólo en el punto de partida.

Algunas áreas donde la universidad ofrece ayudas para incluir a sus alumnos:

Biblioteca sonora para invidentes.

Es un espacio con materiales sonorizados, o sea, leídos para acceder a ellos a través del audio. Crece poco a poco. Se encuentra en la zona de acceso a la biblioteca.

PC con teclado braille para invidentes, asistidos por docente no vidente.

Son máquinas computadoras que se instalaron cuando Informática Transversal trajo como noticia la presencia de alumnos no videntes. Las materias transversales son las que se dan en todas las carreras de la UNLaM, o sea, a sus cincuenta y cinco mil alumnos: Inglés I, II y III e Informática. Los primeros alumnos invidentes provenían de Comunicación Social.

Sillas rodantes y bastones canadienses

Numerosas personas, aún muy jóvenes, tienen dificultades para caminar y otras no logran hacerlo. La UNLaM provee sillas y bastones canadienses para estos casos. Están a disposición de los alumnos en las puertas de acceso.

Becas para ayuda económica, con acompañamiento de tutores

Son becas de diferentes orígenes que se otorgan a alumnos ingresantes, tanto argentinos como extranjeros. También se conceden becas para finalización de carreras, sobre todo para futuros profesionales en el área tecnológica. Estos becarios

son acompañados por tutores, para orientación y para observación de sus logros en el cursado de sus carreras.

Rampas de desplazamiento en patios, aulas, pasillos y otros

La UNLaM está construida sobre un antiguo edificio que perteneció a la fábrica de automóviles Auto Latina- Chrysler- Volkswagen. Este edificio está levantado en planta baja, salvo un pequeño sector de la administración y el Comedor Universitario que se encuentra en primer piso con acceso por medio de ascensores amplios, además de las escaleras.

Todos los accesos están provistos de rampas suaves que permiten ingresar a los espacios de uso de la comunidad: patios, aulas, pasillos, auditorios, Centro de Egresados, Centro de Estudiantes, sanitarios, centro de copiado y otros.

Tutorías de materias

Un factor importante a tener en cuenta, es el sustancial cambio en la composición del estudiantado en los últimos 30 (treinta) años. Encontramos estudiantes de diversas etnias, de variadas edades, de diferentes lugares de residencia, con necesidades especiales, con déficit de estrategias de aprendizaje, ingresos económicos de la familia muy bajos, estudiantes extranjeros y otros.

La universidad desempeña un rol predominante en la distribución de bienes culturales y exige que se trabaje no solamente a nivel de acceso, sino también fuertemente en el acompañamiento y apoyo que se les brinde mientras permanezcan en la misma.

Las materias que se detectan con mayores dificultades para su aprobación y, o, promoción, cuentan con Profesores Tutores que trabajan en horarios contra turnos, para explicar los temas de difícil acceso al conocimiento. Las Ciencias Exactas son las que mayor cantidad de tutorías demandan.

Apuntes de cátedras a bajo costo y gratuitos.

Existe actualmente, un intercambio de apuntes. Se pueden donar materiales, lo que permite mayor cantidad de apuntes sin costo. Esta tarea la realiza el Centro de Estudiantes. También hay libros gratuitos, aunque la biblioteca es muy extensa y pueden consultarse allí libros y, u, otros documentos de todas las carreras que se dictan en la UNLaM.

Traductores en lenguaje de señas para sordos e hipoacúsicos, que trabajan en las aulas junto a los profesores

Son Profesores Especiales que traducen con lenguaje de señas a los alumnos que están privados de audición. La tarea la realizan casi siempre dentro del aula, convirtiendo en señas, en forma paralela, las clases que los docentes realizan. La

labor comenzó en las carreras del Departamento de Ciencias Económicas, porque allí se detectaron los primeros alumnos sordos.

Becas de alimentos para el comedor universitario

El Comedor Universitario es un espacio de gran tamaño. Tiene lugar para estudiantes y un reservado para docentes. Los costos allí son muy bajos y además, para alumnos de escasos recursos debidamente probados, tienen una vianda de alimentos diaria.

Actividades de socialización a través de teatro, danzas, dibujo y pintura, canto, entre otras

Estas actividades son extensivas a todo el alumnado, pero se dan con particularidades para alumnos con disminuciones físicas. Es el caso del baile para personas que se desplazan en sillas rodantes o con bastones que acompañan su andar.

Se ofrecen conciertos, teatro, coro, idiomas (Alemán, chino, español para extranjeros, guaraní, quechua, ruso, italiano, francés, inglés y otros), deportes (básquet, fútbol, gimnasia artística, hándbol, judo, rugby, vóley y otros)

Acompañamiento de alumnos extranjeros, para su adaptación (árabes, senegaleses y otros)

El tema central aquí es el idioma, aunque también se incluyen normativa universitaria, cultura nacional, usos de los lugares públicos y otros. Alrededor de un 18% de los alumnos son extranjeros.

Pasantías rentadas

Si bien las pasantías están destinadas al alumnado en general correspondiente a todas las carreras, son muy beneficiosas sobre todo para aquellos que se encuentran entre la población estudiantil de bajos recursos económicos.

Hay múltiples convenios con empresas y con organismos públicos, que permiten insertarse tempranamente en el ámbito laboral teniendo acceso a un sueldo que les permita enfrentar los costos de transporte, alimentos, libros y otros.

BIBLIOGRAFÍA

Arocena Rodrigo y Sutz Judith (2002): Las Universidades latinoamericanas del futuro-primera parte: La presencia del pasado. <http://www.campus-oei.org/oei.virt/a.htm>).Pág.

Boggi, Silvia y otros. (2005): Imaginarios sociales de la ciudad media. Buenos Aires: REUN (Red de Editoriales de Universidades Nacionales)

- Cecchi, Néstor Horacio y otros** (2013): Compromiso Social Universitario. De la Universidad posible la Universidad necesaria. Buenos Aires. IEC-CONADU.
- Cecchi, Néstor Horacio y otros** (2013): El Compromiso Social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI. Entre el debate y la acción. Buenos Aires. IEC- CONADU.
- Chiroleu, A.** (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. Pro-Posições, Campinas, 20(2), 141-166.
- De Filippis, Irma y otros.** (2011) La exclusión en la inclusión. San Justo: Universidad Nacional de La Matanza.
- INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.
- Marcovitch, J.** (2002): La universidad (im) posible. Madrid: OEI y Cambridge University Press.
- Mendicoa, G. E.** (2009): Desarrollo local y territorialidad integrada. San Justo: UNLaM. Prometeo.
- Menéndez, Gustavo, Iucci, Cecilia, Urbani, Mariela, compiladores.** (2011): Integración, Extensión, Docencia e Investigación para la inclusión y cohesión social. Libro de resúmenes. XI Congreso Interamericano de Extensión Universitaria 22 al 25 de noviembre de 2011. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral
- Presidencia de la Nación. Secretaría de Políticas Universitarias. CIN. Red VI-TEC.** (2011): Experiencias de Innovación e Inclusión. Coordinador Arturo Rabín. Rosario: UNR Editora.
- Torres Pernalet, M. Trápaga Ortega, M.** (2010): Responsabilidad Social de la Universidad. Buenos Aires: Paidós.
- Zanga, A. M. y otro** (2008) Extensión Universitaria. Extramuros. eMS Publishing. San Miguel.

Museo - Escuela: Re pensando Formas de interacción y construcción de autonomías

STELLA MARIS SCARCIÓFOLO

JORGELINA CENTURIÓN

jcenturion@unl.edu.ar

Museo Histórico UNL – Universidad Nacional del Litoral

El trabajo que a continuación se presenta reflexiona sobre una acción particular que se desarrolla en el Museo Histórico de la Universidad Nacional del Litoral desde 2012: la acción museo-escuela; acción que es relación, que se sostiene en el tiempo y que busca resignificar los vínculos tradicionales entre la escuela, el museo y la universidad.

Las reflexiones que se desarrollan a lo largo del trabajo atañen a la misión de los museos en la actualidad, a la relación museo universitario – reforma, a la relación que se establece entre la ética profesional y la construcción de autonomías. Asimismo revisa la territorialización de los vínculos y reflexiona sobre los emergentes.

La misión de los museos en la actualidad

La misión para la que fueron creados los museos ha cambia a lo largo de la historia porque la sociedad misma lo ha hecho; en la actualidad, a las tradicionales tareas de acopio, conservación y reproducción de la cultura hegemónica se han incorporado otras vinculadas con la educación, goce, visibilización de actores sociales antes ocultos y la transformación de la cultura.

La comunidad museística internacional ha construido una definición de museo como “institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su ambiente con fines de estudio, educación y recreo”. En tanto que desde los museos latinoamericanos se ha recreado lo acordado e instituido en la Mesa de Santiago de Chile (1972) procurando construir museos que trabajen, en varias perspectivas, desde la nueva museología.

Uno de los planteos centrales de la Mesa de Santiago y que en la actualidad cobra mayor preponderancia es el planteo integral y/o transdisciplinar que allí se

hizo. En 1972, los profesionales latinoamericanos decían *“La problemática que plantea el progreso de las sociedades en el mundo contemporáneo requiere una visión integral y un tratamiento integrado de sus múltiples aspectos -la solución de sus problemas no pertenece al dominio de una ciencia o de una disciplina- la decisión sobre las mejores soluciones y su ejecución no corresponden a un grupo de la sociedad sino exigen la participación amplia, consciente y comprometido de todos los sectores de la sociedad.”*

Hoy los profesionales que trabajan en los museos, y no sólo ellos, pueden constatar el espesor, la profundidad y la complejidad de los problemas que aquejan nuestras sociedades. Asimismo, pueden vincularse en cuanto a las misiones que se establecieron para los museos ya que los museos construidos desde la nueva museología debían *“anudar el pasado con el presente comprometiéndose con los cambios estructurales imperantes y provocando otros dentro de la realidad Nacional respectiva. Esta perspectiva no niega a los museos actuales, ni implica el abandono del criterio de los museos especializados, pero se considera que ellas constituyen el camino más racional y lógico que conduce al desarrollo y evolución de los museos para su mejor servicio a la sociedad. La transformación propuesta se dará en algunos casos, paulatina o aún experimentalmente; pero en otros casos, podría ser ella la dirección básica. La transformación de las actividades museológicas requiere un cambio paulatino en la mentalidad de los propios conservadores y encargados y en los lineamientos de las estructuras de que dependen. Por otra parte el museo integral requeriría el auxilio, permanente o transitorio, de especialistas de disciplinas diferentes y de especialistas en ciencias sociales. El nuevo tipo de museo, por sus características específicas parecería el más adecuado para actuar a nivel de museos regional o de museo de poblaciones medianas y pequeñas.”*

Teniendo en cuenta lo anterior y observando la tendencia actual, es que podemos decir que las nuevas funciones del museo ponen especial atención a las relaciones que se dan entre el público y el patrimonio, a lo que acontece dentro y fuera del museo, al vínculo que los visitantes establecen (o no) con las instituciones, a la percepción que ellos tienen de la acción museal. De este modo, creemos posible y necesario, repensar la misión que un museo histórico universitario cumple en la comunidad que le da sentido.

La misión del Museo Histórico UNL

La misión del Museo Histórico UNL fue establecida en 2008 por el Consejo Superior al momento de propiciar su creación. A partir de allí, se estableció que el mu-

seo debía ser una “institución al servicio de la sociedad y su desarrollo y destinada a afianzar la relación del hombre con su patrimonio natural y cultural; puesta en valor y conservación del patrimonio –aporte fundamental que consolida la memoria e identidad de los miembros de nuestra comunidad; contribución a la conservación del pasado, a la memoria y la identidad y al mismo tiempo descubrimiento, estudio, preservación, exposición, defensa y exaltación de los valores humanos y universales.” (Resolución HCS 459/08).

¿De qué manera esta misión enmarca y condiciona el trabajo de extensión que el museo realiza? ¿Qué vínculos podemos establecer con la construcción histórica de la extensión en la Universidad Nacional del Litoral? Para poder analizar estas cuestiones revisaremos el desarrollo histórico-institucional del concepto “extensión” en UNL y luego lo analizaremos en función del uso y la práctica actual.

Podemos rastrear la aparición frecuente del concepto “extensión universitaria”, durante la segunda década del SXX, en documentos que hoy forman el patrimonio del museo. En ellos observamos que los estudiantes santafesinos desde 1914 hablaban y escribían sobre la extensión universitaria, una extensión que *debía integrar a otras instituciones como bibliotecas y ateneos*.

Al calor de la reforma, la federación estudiantil santafesina presentó un proyecto para que el consejo superior nombrase directores de revista, biblioteca y extensión que vinculasen con “*carácter práctico y popular a la institución con la sociedad en la que se desenvuelve*” (Diario El Litoral, 3 de junio de 1918).

Además la extensión que hacían atendía los problemas sociales que aquejaban a la población; de esa manera, el estudiante Mariano Tissembaum en una exposición realizada en el sindicato portuario, explicó los términos jurídicos asociados a la explotación que sufrían “los obreros de la Forestal, los ferroviarios, los peones de campo y en particular los obreros portuarios”.

Finalmente, la extensión que los reformistas santafesinos realizaron propendía a expandir el espíritu y la acción de instituciones de cultura que cumplían con la tarea de *abrir nuevos surcos u horizontes*, “una proyección de la fábrica y el taller” (Vrillaud, s/d).

Estas primeras manifestaciones se institucionalizaron hacia 1930 en el Instituto Social y en el Museo Tecnológico¹. La experiencia del Instituto Social fue vasta y le dio a UNL gran reconocimiento por su labor social².

¹ El Museo Tecnológico de química se había organizado junto a otras dependencias en el marco de la adaptación de los planes de estudios de la Facultad de Química Industrial y Agrícola con motivo de la creación de la Universidad Nacional del Litoral por ley 10861. El Museo Tecnológico era una sección cuyo servicio era la *exposición pública de los productos y materias primas de la región, elaborados y estudia-*

Otro elemento prescriptivo que acompañó la institucionalización de la extensión fue el estatuto universitario. El estatuto es un documento institucional fundamental que tuvo distintas modificaciones; el primero es del año 1922 y estableció como función del Consejo Superior *“fundar o fomentar museos para la extensión universitaria”*. El estatuto del 30 determinó que la extensión debía distribuirse en *“todo el Litoral”* y destinarse a *los obreros urbanos y rurales y maestros de instrucción primaria sin perjuicio de extender progresivamente la acción a otros sectores de la sociedad*. Además estableció el carácter obligatorio de la extensión. El del 36 definió que el Instituto Social sería el medio con el cual UNL irradiaría su saber en las *semanas y embajadas universitarias, en bolsas de estudio, en colonias y residencias universitarias, en el intercambio con profesores*.

Cabe destacar que los vaivenes políticos afectaron a la institución universitaria y provocaron distintas interrupciones que modificaron y condicionaron el devenir extensionista. Hacia 1960 se produjo una reactivación del dispositivo de extensión que fue fructífero pero que culminó con la intervención autoritaria de las dictaduras de los años 60 y 70.

La normalización establecida durante el gobierno de Alfonsín dio un nuevo marco legal para realizar la extensión. De ahí en más se desarrollaron distintos proyectos e instrumentos para realizar de distintas maneras extensión. En el caso del trabajo de extensión que se hace utilizando el patrimonio, podemos observar las siguientes resoluciones:

- Ordenanza N° 6 del 12 de abril 1985 (HCS) que auspicia la creación del Archivo Histórico
- Resolución de creación de archivo histórico (HCS Res. N° 227 - 14 de octubre de 2004)
- H. Consejo Superior Res. N° 306 - 30 de junio 2006 que establece la dependencia del Archivo a la Secretaría de Cultura.
- Denominar al Archivo Histórico con el nombre “Marta Samatán”. Resolución Rectoral N° 19 - 6 de marzo 2008

dos por los alumnos y un espacio disponible para llevar a cabo estudios especiales de carácter técnico-industrial.

2 En 1928, se crea el Instituto Social para comunicar la identidad cultural e ideológica de la Universidad. En las décadas del 20 y 30, la gestión reformista sumó la creación de la imprenta y la radio universitarias dependientes del Instituto Social, orientadas a difundir la cultura, poner en contacto al público con los conocimientos filosóficos, artísticos, literarios y científicos, promover la educación del pueblo, a la par que la cultura integral del ciudadano y del mejoramiento ético de la sociedad; se implementaron cursos nocturnos para obreros y la comunidad en general y una biblioteca pública en horario nocturno, única en la provincia.

- Creación del Museo y Archivo Histórico (dependiente de la Secretaría de Cultura) H. Consejo Superior Res. N° 459 - 11 de diciembre 2008

Si observamos este desarrollo podemos ver que la democracia fortaleció, diversificó y especializó los dispositivos con los cuales la Universidad realiza la función sustantiva de extensión universitaria. Desde allí comprendemos el desarrollo del Museo Histórico UNL.

El Museo y Archivo Histórico de la Secretaría de Cultura de la Universidad Nacional del Litoral fue creado en 2008. Contiene un acervo patrimonial que testimonia la evolución de la tecnología, la ciencia y la cultura, lo cual ayuda a reconstruir nuestra historia universitaria. Tiene su sede en el edificio histórico de la ex Sociedad Cosmopolita de Socorros Mutuos de Santa Fe, cita en calle 9 de julio 2154.

Desde el MyAH, trabajamos con la definición del ICOM (International Council of Museums), como marco de referencia, que estipula que “un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, y abierta al público, que se ocupa de la adquisición, conservación, investigación, transmisión de información y exposición de testimonios materiales de los individuos y su medio ambiente, con fines de estudio, educación y recreación”.

La Universidad, como centro de enseñanza de excelencia, tiene la misión de sensibilizar y hacer tomar conciencia acerca de la protección de su Patrimonio Natural y Cultural. Las colecciones de los museos universitarios conforman una parte significativa de la herencia cultural, artística, histórica y científica local, regional y de la Nación.

A su vez, el Museo Universitario, por su pertenencia a la educación superior, tiene una potencialidad educativa, comunicativa, y debe cumplir un papel importante en la definición de los diversos significados de la cultura. Es un ámbito de aprendizaje activo y puente de comunicación para satisfacer las expectativas de los públicos a través de una “pedagogía creativa”, que facilite a los visitantes el involucrarse en la actividad museística, con propuestas en las instancias de educación formal, no formal e informal.

Según la UNESCO, el Patrimonio Cultural es un componente esencial en la construcción de la identidad cultural de las comunidades, los grupos y los individuos. Tal patrimonio está compuesto por los bienes muebles e inmuebles, tangibles e intangibles. El Patrimonio Universitario es el rasgo de identidad de cada Universidad. Son los bienes materiales e inmateriales que albergan las unidades académicas.

cas en sus espacios, son el resultado de manifestaciones pasadas y presentes de quienes forman parte de la comunidad universitaria.

La invitación a recorrer el Museo y las exposiciones de sus colecciones forma parte de nuestra intención de abrir el espacio a la comunidad, dar a conocer nuestro patrimonio y contribuir a la educación patrimonial de los alumnos, a la valoración de objetos históricos y a la concientización acerca del significado y la importancia del patrimonio como bien histórico. También supone una apuesta a la comunicación, socialización y difusión de las actividades del museo.

La relación museo universitario – Reforma

Los museos universitarios son un tipo particular de museo ya que preservan patrimonio de las comunidades universitarias. Son diversos, pueden ser de distinto tipo (de historia, de ciencias naturales, de matemática, etc.) o tener distintos niveles de apertura y accesibilidad al público. Ante todo los museos universitarios son un dispositivo institucional para realizar extensión universitaria.

El Museo Histórico de la UNL es un museo de historia institucional. Fue creado por Consejo Superior y su ideología es reformista. Este carácter lo conduce a conservar bienes culturales institucionales como también bienes pertenecientes a los estudiantes y al movimiento estudiantil. Su matriz ideológica le exige tener una mirada social particular y sostener los vínculos con otros actores de la sociedad a fin de reflexionar sobre los posibles cambios que la Educación Superior puede provocar en las subjetividades y en las estructuras sociales.

La relación entre Museo y Reforma es una relación política-ideológica. La reforma le da sustento al quehacer museístico del Museo Histórico UNL ya que promueve el contacto con públicos amplios para dialogar sobre aspectos históricos, filosóficos, artísticos, y científicos. En ese sentido, se destaca la preocupación por la dimensión ética, educativa y por la diversidad cultural.

Otro elemento que destacamos es algo que Ángela Romera Vera expresó a fines de la década del 50. *“La Universidad Nacional del Litoral nació bajo el signo de la Reforma...si quisiéramos encontrar los elementos esenciales de su personalidad, tendríamos que buscarlos en la aguda sensibilidad para los problemas nacionales. Nada argentino me es extraño...Esa inquietud por lo nuestro no es la simple curiosidad del científico que desde afuera de la realidad procura comprenderla, es participación activa, con todas las ventajas e inconvenientes implícitos en ello. La posición espiritual de nuestra Universidad ha sido el fermento de muchas iniciati-*

vas, mejor o peor logradas, pero que tienen todas, el mérito de autenticidad...No se entendió la Extensión Universitaria como simple educación de las clases inferiores por una elite, sino como intercambio". (Fotodocumentales, UNL, 1958).

Esas últimas palabras aún resuenan y dan sentido a la extensión que hacemos desde la Universidad y, más específicamente, desde el museo. La UNL a partir de la aprobación del Plan de Desarrollo Institucional (2010) fijó como política de desarrollo generar y gestionar propuestas académicas dinámicas, flexibles y de calidad destinadas a formar ciudades críticas, con sólida formación profesional, aptitud emprendedora, competencias para un desempeño internacional y compromiso social para integrarse a una sociedad democrática. *"Una universidad que extienda sus investigaciones y enseñanzas al entorno social e interactúe con este para fomentar la interculturalidad y asegurar que sus miembros mantengan arraigo, se interesen por las problemáticas locales y contribuyan a solucionarlas."* (UNL, 2010).

En tanto que cuando UNL reformó su estatuto (2012) estableció que *"La extensión universitaria representa el compromiso de la Universidad Nacional del Litoral para con el medio social, productivo y cultural del cual se nutre y forma parte, y se materializa a través de políticas e instrumentos de gestión así como de una profunda integración con la enseñanza y la investigación y el desarrollo, a los fines de posibilitar la generación, transmisión, transferencia, intercambio, circulación y apropiación social del conocimiento."* (Estatuto. Art. 82). Y que: *"la universidad interactúa con el Estado y la Sociedad de los cuales forma parte mediante la extensión, promoviendo a través de programas, proyectos y acciones sociales y culturales aportes significativos respecto de la identificación, desarrollo y fortalecimiento de políticas públicas para la inclusión y cohesión social, el desarrollo sustentable, el ejercicio pleno de la ciudadanía y de los derechos humanos, el crecimiento artístico y cultural tendiendo a la mejora de la calidad de vida u de manera especial de los sectores excluidos de la población."* (Estatutos. Art. 83).

A continuación procederemos a analizar la dimensión práctica que realiza un museo histórico y reformista. También expondremos el alcance territorial que tiene el trabajo que realizamos y el carácter interinstitucional y co-realizado con escuelas primarias y secundarias de la ciudad de Santa Fe y de su región.

En el marco de la nueva museología, desde el Museo y Archivo Histórico, propusimos la creación de este nuevo Programa Museo-Escuela. En líneas generales, es un proyecto de trabajo conjunto entre escuela y museo que conlleva una serie de aspectos exigencias, obligaciones y responsabilidades compartidas por ambas instituciones. *"Cuando este tipo de alianzas y sociedades se concretan, se originan ensamblajes, conexiones, y agenciamientos específicos que enriquecen tanto la tarea*

de las escuelas como la de los museos. También se restauran en la lógica escolar iniciativas y espacios de apertura, creación, relaciones, reflexión, anticipación, transversalidad, animación y formación". (Alderoqui, 2010).

Partimos de considerar el ámbito del museo como un espacio de construcción de conocimiento y significado, de afianzamiento de los contenidos adquiridos en la escuela, de aprehensión de nuevos conocimientos, de motivación de sentidos y habilidades diferentes a las ejercitadas en el espacio del aula (el disfrute, la curiosidad, etc.). *"Un museo consciente de su misión educadora puede, por medio de sus exhibiciones, impulsar al hombre como individuo a su propio progreso, haciéndole ver características del pasado y posibilidades del presente, para que pueda tomar la decisión correcta de ejecutar en un futuro cada vez mejor"* (Ferreiro, M. y otros).

Además, el hecho de que el MyAH sea parte de la Universidad Nacional del Litoral facilita que los alumnos de la escuela media, por medio del trabajo con el Museo, se acerquen también a la UNL como institución con todos sus organismos, lo cual constituye una fuerte posibilidad de continuidad en estudios superiores.

Por otra parte, el museo puede constituirse como un medio de inclusión social, ya que facilita el acceso al conocimiento de una gran parte de la población, integrante o no de una institución educativa. A través del museo, de sus espacios físicos, su acervo, etc., es posible adquirir conocimientos de una manera nueva, diversa o diferente a la forma tradicional de desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje, realizada en espacios de educación formal. Pero, para ello, *"la mirada necesita estar educada para que el patrimonio de los museos sea visible y que su sentido pueda ser comprendido por amplios sectores de la población y no solamente por los más 'ilustrados' y 'conocedores'"* (Alderoqui, 2000).

La articulación del museo con el espacio escolar posibilitaría, además, la ampliación del espectro de representaciones acerca de los museos, para lograr que los alumnos comprendan que la tarea más importante de un museo no es necesariamente la exposición de colecciones, o al menos no ésta su única función. Es necesario modificar estas representaciones para, entre otras cosas, apreciar que "estar en un lugar en contacto con objetos o experiencias que han sido destacadas por las sociedades como importantes para ser guardadas, protegidas, exhibidas o experimentadas, y por lo tanto convertidas en "tesoro", es un modo directo de sensibilizar con respecto a lo que son las culturas, en lo que cada sociedad selecciona y deja de lado" (Alderoqui, 2000).

Las acciones culturales originadas en los museos para las escuelas posibilitan que alumnos y docentes trabajen en formas individuales y colectivas para producir nuevos saberes, nuevas formas y sentidos. "Los museos deberían ser promotores de

actividad didáctica y no simples receptores de alumnos, han de enseñar cómo se investiga, cómo se trabaja. Para hacer esta tarea disponen de instrumentos muy eficaces, casi insustituibles como lo son las fuentes primarias”. Por otro lado, como se mencionó anteriormente, el acercamiento al museo permite que los alumnos se desplacen del lugar tradicional de enseñanza-aprendizaje –la institución escolar, el aula-, lo cual “provoca de por sí aprendizajes nuevos y otra mirada hacia lo ya sabido.” (Alderoqui, 2000).

La acción Museo-Escuela

Objetivos generales

- Consolidar el museo como un espacio de construcción de conocimiento.
- Constitución del museo como un medio de inclusión social.

Objetivos específicos

- Contribuir a la educación patrimonial de los alumnos, a través de la valoración de objetos históricos y la concientización acerca del significado y la importancia del patrimonio como bien histórico.
- Propiciar el acercamiento de alumnos de escuela media al ámbito de la Universidad Nacional del Litoral.

Líneas de acción

- Visitas guiadas al Museo y Archivo Histórico, al edificio histórico y al Foro de Cultura de la UNL, recorriendo la/s muestra/s en exposición en ambos espacios.
- Investigación en archivo. Consulta de fuentes, documentos y bibliografía por parte de los alumnos, en función de las actividades propuestas.
- Generación de una propuesta / proyecto destinada a la escuela, que suponga actividades de abordaje interdisciplinario, una participación activa de los alumnos en los procesos de trabajo en el museo y en la escuela, y una evaluación.
- Organización de paneles y charlas, abordando temáticas referidas al rol del museo en la sociedad, las representaciones de alumnos y docentes sobre el museo, el papel que alumnos y docentes pueden desempeñar dentro de este ámbito, etc.
- Propuesta de trabajo conjunta, entre ambas instituciones, para la reactivación y el aprovechamiento del museo de la escuela.

- Presentación de Muestras, en el Museo y en la escuela.

Cabe aclarar que *“la sociedad cultura-educación, provoca una demanda hacia las escuelas y hacia los museos para que busquen nuevos modos de alianza que mejoren y cualifiquen los que ya existen. Se trata de generar acciones orientadas a la producción de una sociedad (...) Es un desafío que consiste en desarrollar prácticas democráticas que favorezcan la cohesión cultural y social, sin la cual no hay construcción de ciudadanía posible. La noción de contrato entonces reemplaza aquella del servicio prestado por la institución cultural”* (Alderoqui, 2010).

De esa manera y en el marco de la reorganización institucional acaecida desde 2010-2012, se comenzó a trabajar en una programación para una universidad innovadora que arribe a su centenario adaptada a las demandas y desafíos del tiempo presente.

El Museo Histórico de la Universidad Nacional del Litoral, por su parte, lleva adelante el Programa “Recuperando Memoria en el marco de la nueva museología”. Desde allí, desarrolla la acción Museo-Escuela cuyo objetivo es articular esfuerzos y realizar actividades conjuntas con escuelas medias y medias para adultos de la ciudad y la región. Desde esta acción, el museo busca proyectarse hacia la comunidad y realizar las tareas de extensión propias de su carácter universitario, así como contribuir a la educación y a la inclusión social.

Todas las experiencias de trabajo resultaron positivas, tanto para el Museo como para las escuelas que participaron. Para las escuelas porque contribuye a reforzar en los alumnos la pertenencia institucional, favoreciendo su desarrollo en ámbitos extra-escolares, el contacto con las fuentes directas, la valoración del patrimonio, etc. Además, las actividades permiten un abordaje desde diversas áreas y asignaturas, con lo cual se favoreció el trabajo transdisciplinar. Asimismo, el museo se beneficia porque funciona como institución mediadora entre los visitantes, la educación patrimonial, la valoración de objetos y a la concientización acerca del significado y la importancia del patrimonio como bien histórico. Finalmente es una experiencia positiva porque es un proyecto que apuesta a la comunicación, socialización y difusión de las actividades de las actividades universitarias.

Otro dato interesante de la experiencia es que durante el tiempo que dura la relación interinstitucional, el museo garantiza la realización de actividades itinerantes que fortalecen y profundizan el alcance y los resultados de la experiencia. Durante el periodo de relación interinstitucional, los visitantes cuentan con la asistencia permanente de un acompañante-guía de museos y, en la medida de lo posible, de un actor participante de los procesos que se analizan y se exhiben.

Cabe aclarar que las actividades de articulación con las escuelas no finalizan con la visita al museo. Cada una de las muestras propone realizar producciones in situ o en el aula que retomem los contenidos expuestos. De esa manera, alumnos y profesores –apoyados por los intérpretes del museo- trabajan en la producción de artefactos culturales que de ser posible son exhibidos en las instalaciones del museo.

A continuación compartimos una experiencia que tuvo como protagonistas a los alumnos y docentes del IPEI “Leonardo da Vinci”. Desde la escuela se decidió abordar el trabajo de manera interdisciplinaria, integrando la propuesta del museo – realizar un fotodocumental- con sus actividades ya programadas. Los alumnos de cuarto año –de ambas modalidades- y quinto año Humanidades y Ciencias Sociales realizaron fotodocumentales que se expusieron en una Feria de Ciencias de la escuela, junto a otras investigaciones relacionadas a diferentes áreas (economía, física, química, etc.).

Lo que resultó atractivo de esta propuesta fue poder mirar la realidad –un hecho o espacio de la realidad cotidiana- de otra manera, prestando más atención o conociendo más detalles sobre algunas personas, edificios, objetos o hechos que nos son habituales pero, a la vez, desconocidos y a los comentarios de los compañeros trabajadores.

La relación entre reforma, ética y autonomía

La ética en los museos es un tema discutido desde la revolución francesa hasta la actualidad. Los museos de la revolución priorizaron la concreción de un espacio público y el surgimiento de la ciudadanía. Este ejemplo al igual que el de la reforma, permite identificar cambios que periódicamente se producen en el sistema de valores que estructura a la sociedad, a la universidad y a los museos en particular. En otras palabras, posibilita ver cómo los museos son discutidos tanto desde el interior como desde el exterior de la institución.

Las tradicionales preguntas ‘qué son los museos’ y ‘para qué sirven’ son interpe-ladas por el contexto general, las necesidades sociales y los climas de época particulares. Estas preguntas junto con las que a continuación se expresan serán analiza-das a lo largo del trabajo: ¿qué sistemas de valores operan en el museo? ¿Cómo lo hacen? ¿Provocan tensiones al interior del museo o en la universidad? ¿Qué modifi-caciones propician? ¿Qué tipo de ética expresa el museo universitario? ¿Qué ten-siones se producen a partir del vínculo establecido con la escuela? ¿Cómo es la rela-

ción entre ética y autonomía en el marco de una institución que se auto-reconoce como reformista?

Estas son algunas de las preguntas que nos hacemos y que con el desarrollo de las prácticas vamos respondiendo y que tratan de resignificar la relación museo-sociedad. Desde esa perspectiva es que consideramos que un Museo Universitario debe facilitar a la universidad canales para incidir en la realidad social a la cual se debe, diseñando actividades que permitan conocer el museo, el significado para la historia, la cultura y la identidad local y regional, encontrando un espacio para aprender y disfrutar. “Los museos universitarios cuentan con una ventaja añadida al abrir nuevas vías culturales y posibilitar nuevas metodologías docentes a la vez que amplían el ámbito cultural de la universidad hacia otros estratos de la sociedad” (González, 2003:67).

Desde la Reforma Universitaria del 18, a las dos finalidades perseguidas por las universidades argentinas, docencia e investigación, se había incorporado a la UNL una tercera misión: la función social. Nuestra institución además adoptó una actitud ante la realidad de la región: una actitud que pone a la universidad al frente de la realidad y la documenta, que busca medios para expresarla, para transformarla, porque esa es nuestra realidad, la de nuestra *“región, de nuestra misma nación, de los temas y problemas que por ser regionales son también nacionales y en todos los casos urgentemente humanos”*. (Fernando Birri, UNL, 1956).

La relación entre el museo y su territorio

La extensión que realiza el Museo Histórico UNL desde 2012 permite revisitarse la ciudad construyendo diferentes experiencias de convivencia institucional y ciudadana. El recorrido realizado hasta el momento significó transitar varios kilómetros, co-realizar 11 producciones y abrir las puertas de la universidad a actores que en principio ven extraña o ajena la experiencia universitaria sin embargo a partir del contacto y del diálogo se propone revisar los conceptos de identidad y región que resignifican el vínculo con el patrimonio. Región es una construcción intelectual, operativa, dinámica, en un período y un área determinados, parte de una totalidad que se transforma en su conjunto. Para su construcción y utilizando como herramienta la investigación, partimos de lo Histórico. Es allí donde se comienza a “hacer historia regional y construir una región”.

Desde el Museo creemos que el desarrollo de la sociedad y del hombre en un tiempo y espacio, en su proceso dinámico de creación cultural. Entendemos cultura

por todo aquello que realiza el hombre a lo largo de la historia (costumbres, hábitos, creencias, valores, ideas que se transmiten de generación en generación, producciones,) que se recrean permanentemente, en un entorno social y natural.

“Nos apoyamos sobre la conciencia de nuestra identidad, que se explica en la propia historia que hemos vivido, por acelerada que sea, y que se certifica en el patrimonio, tangible e intangible que fuimos produciendo, individual y colectivamente, testimonios mudos pero llenos de mensajes, de allí el valor de la preservación de las pequeñas o grandes cosas que fueron. Por eso, investigar y preservar el patrimonio, recuperando los testimonios, grandes o pequeños, que son manifestaciones de nuestra cultura, puede ser más o menos entretenido como trabajo académico pero es fenomenalmente vital porque va en sostenimiento de nuestra vida”.

Consideración final

Transitar la ciudad, acudir a las escuelas, conocerlas, tejer relaciones y consolidarlas implica observar y vivenciar distintas experiencias que, en algunas ocasiones, sacuden el ritmo de un museo universitario. ¿Qué se llevan nuestros visitantes? ¿Qué hacer para mantener la relación? ¿Cómo seguir? ¿De qué manera interpelar (nos)? ¿Por qué continuar? ¿Para qué? Son algunas de las preguntas que surgen y que se vinculan con una respuesta provisoria: “la imaginación al poder” o el poder de la autonomía de los sujetos.

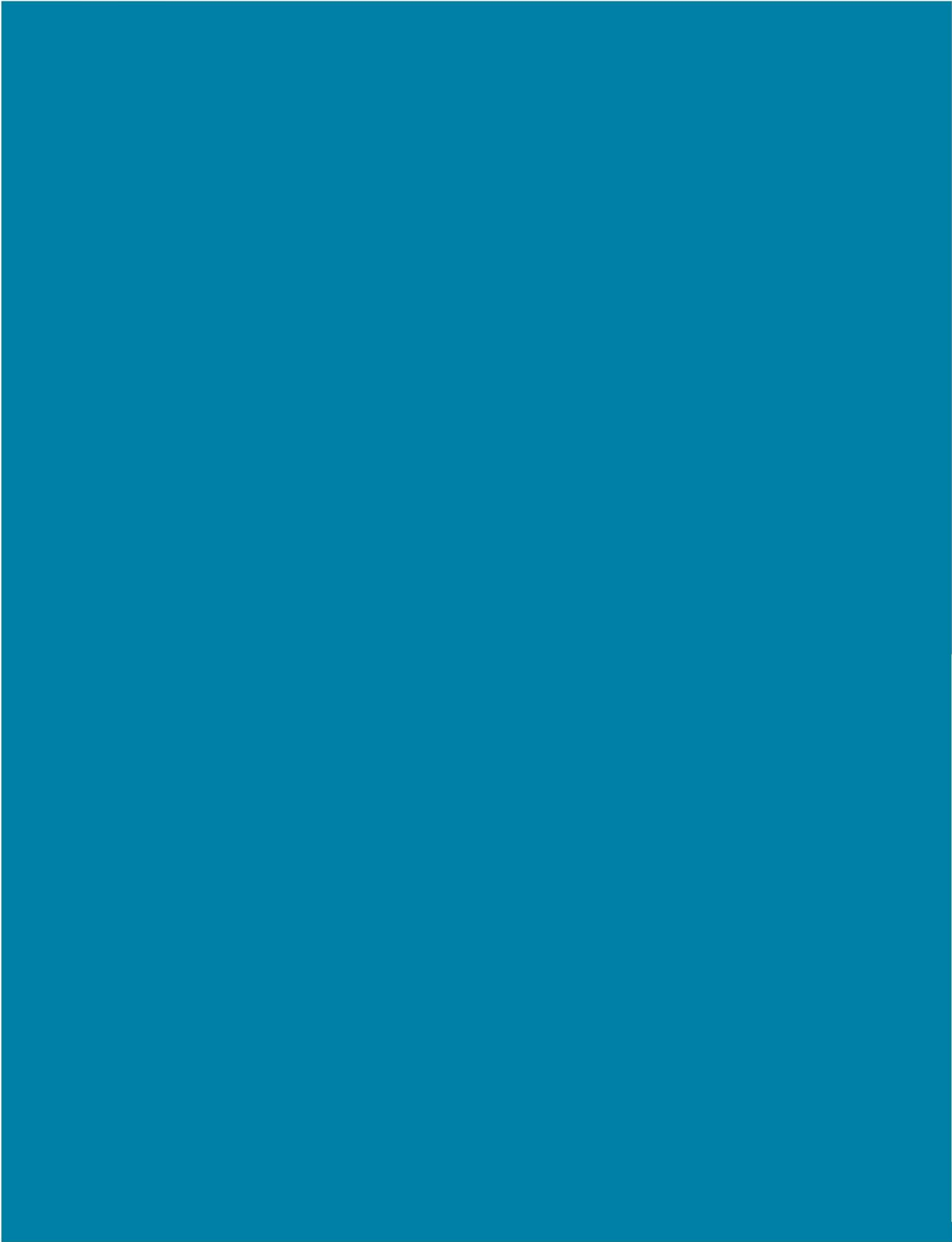
Bibliografía

- “Didácticas de las ciencias sociales. Teorías con prácticas. II”. Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (comp.) Paidós. 1998.
- “El Instituto Social”. Victoria Baraldi. FHUC. UNL.
- La educación en los museos: de los objetos a los visitantes. Silvia Alderoqui y Constanza Pedersoli. Paidós. 2011.
- “*La extensión universitaria. Desde sus orígenes en la Universidad Nacional del Litoral*”. Universidad Nacional del Litoral, 2015.
- “La responsabilidad social de los museos”. George E. Hein. Universidad de Lesley
- “Museos y ética. Un enfoque histórico y museológico”. François Mairesse. Universidad de París, Sorbonne

XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria: integración, extensión, docencia e investigación para la inclusión y cohesión social; compilado por Gustavo C.M. Menéndez; Cecilia Iucci; Mariela Urbani. - 1a ed. - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2011.

“Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa”. Paulo Freire. Brasil. 2004

<https://evemuseografia.com/2014/01/08/museos-universitarios/>



**UNIVERSIDAD NACIONAL
DEL LITORAL**