

REVISTA ARGENTINA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

DIRECTOR

NORBERTO FERNANDEZ LAMARRA

DIRECTORAS ADJUNTAS

MARISA ÁLVAREZ

MARÍA DEL CARMEN PARRINO

ASISTENTE EDITORIAL

PAULA FARINATI

www.revistas.untref.edu.ar | raes@untref.edu.ar

DIRECCIÓN

Director/ Norberto Fernández LAMARRA (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Directoras adjuntas/ Marisa ÁLVAREZ (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina) y María del Carmen PARRINO (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Asistente editorial / Paula FARINATI (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

COMITÉ EDITORIAL

Sonia ARAUJO (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Roberto FOLLARI (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina)

Ana María GARCÍA DE FANELLI (Centro de Estudios de Estado y Sociedad/ CONICET, Argentina)

Elisa LUCARELLI (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Carlos MAZZOLA (Universidad Nacional San Luis, Argentina)

Estela MIRANDA (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Fernando NÁPOLI (Universidad Tecnológica Nacional, Argentina)

Augusto PÉREZ LINDO (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)

Rosa PÉREZ DEL VISO DE PALOU (Universidad Nacional de Jujuy, Argentina)

Alicia VILLAGRA DE BURGOS (Universidad Nacional de Tucumán, Argentina)

Pablo VAIN (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

COMITÉ ACADÉMICO INTERNACIONAL

Robert ARNOVE (Universidad de Indiana, Bloomington - EEUU)

Andrés BERNASCONI (Universidad Andrés Bello, Chile)

Stefano BOFFO (Universidad de Sassari/ Politécnico de Turín, Italia)

José Joaquín BRUNNER (Fundación Chile, Chile)

Roberto CARNEIRO (Universidad Católica Portuguesa)

Pierre CAZALIS (Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario – OUI, Canadá)

María Isabel DA CUNHA (Universidad de Vale do Rio dos Sinos, Brasil)

José DIAS SOBRINHO (Universidad Estatal de Campinas/ Universidade de Sorocaba, Brasil)

Ángel DÍAZ BARRIGA (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Erwin EPSTEIN (Universidad de Loyola, Chicago - EEUU)

Miguel Ángel ESCOTET (Instituto de Educación Superior Intercontinental de la Empresa, España.)

Ángel FACUNDO (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia)

José FERREIRA GOMES (Universidad de Porto, Portugal)

José Luis GARCÍA GARRIDO (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)

Ana Lucía GAZZOLA (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en Am. Lat. y el Caribe)

Francesc IMBERNÓN (Universidad de Barcelona, España)

Jean Pierre JALLADE (Investigador independiente, Francia)

Francisco LÓPEZ SEGRERA (Global University Network for Innovation/ Universidad Politécnica de Cataluña, España)

María Beatriz LUCE (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

Elvira MARTÍN SABINA (Universidad de la Habana, Cuba).

Enrique MARTÍNEZ LARRECHEA (Centro Latinoamericano de Economía Humana, Uruguay)

Pedro MELO (Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil)

José-Ginés MORA (University of London, Gran Bretaña)

Marilía COSTA MOROSINI (Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur, Brasil)

Luis Enrique OROZCO (Universidad de Los Andes, Colombia)

Patricia POL (Universidad París XII, Francia)

Claudio RAMA (Investigador independiente, Uruguay)

Daniel SCHUGURENSKY (Universidad de Toronto, Canadá)

Carlos Alberto TORRES (University of California, EEUU).

Carlos TÜNNERMANN (UNESCO, Nicaragua)

EVALUADORES DE ESTE NÚMERO

Ana Donini, Universidad Nacional de San Martín (Argentina)
Ana Elbert, Universidad Nacional de Quilmes (Argentina)
Antonio Hilario Aguilera Urquiza, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil)
Aracelly Núñez-Naranjo, Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador)
Arnaud Dubois, Université de Rouen (Francia)
Aurelio Villa Sanchez, Universidad de Deusto (España)
Carina Santiviago, Universidad de la República (Uruguay)
Cecilia Adrogué, Universidad de San Andrés (Argentina)
Christian J. Díaz, Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)
Daniel Mato, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Diana Mazza, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Florencia Verardo, Universidad de San Andrés (Argentina)
Guillermo Ruiz, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Guiselle María Garbanzo Vargas, Universidad de Costa Rica (Costa Rica)
Hugo Gorgone, Universidad Tecnológica Nacional (Argentina)
Isabel Fernandes de Oliveira, Universidad Federal de Río Grande del Norte (Brasil)
Jose Guilherme dos Santos Fernandes, Universidade Federal do Pará (Brasil)
Juan Doberti, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
María Compte Guerrero, U. Católica de Santiago de Guayaquil (Ecuador)
María del Carmen Parrino, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
María Elena Zepeda-Hurtado, Instituto Politécnico Nacional (México)
María Fernanda Arias, Universidad Nacional de San Martín (Argentina)
María Guadalupe Moreno Bayardo, Universidad de Guadalajara (México)
María Isabel Da Cunha, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)
María Paula Caruso, Universidad Nacional de José C. Paz / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
María Paula Pierella, Universidad Nacional Autónoma de México (México)
Mariana Correa, Universidad Nacional de La Pampa (Argentina)
Mariona Corcelles, Universitat Ramon Llull (España)
Maura Ramos, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Mauricio Zacarías Gutierrez, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (México)
Miriam Flores, Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)
Natalia Dalla Costa, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
Noelia Caggiano, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Omar Malet, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Pablo Díaz, Universidad Nacional del Noreste (Argentina)
Pablo García, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Paola Beassoni, Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)
Patricia León Farías, Universidad del Museo Social Argentino (Argentina)
Sebastian Januszewski, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Segio Emiliozzi, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Soledad Montes Sanchez, Lancaster University (Inglaterra)
Soledad Vercellino, Universidad Nacional de Río Negro y Universidad Nacional del Comahue (Argentina)
Taís Bleicher, Federal University of São Carlos (Brasil)
Viviana Mancovsky, Universidad Nacional de San Martín / Universidad Nacional de Lanús (Argentina)
Wenceslao Gomez Rodriguez, Universidad Nacional Guillermo Brown (Argentina)

ÍNDICE

Editorial

- 7** Por Norberto FERNÁNDEZ LAMARRA, Marisa ÁLVAREZ y María del Carmen PARRINO.

Dossier Temático

Pedagogías en la Educación Superior

- 11** **Introducción.** Por Viviana MANCOVSKY
- 19** **Formar músicos profesionales para la docencia: un dispositivo de análisis de prácticas docentes en un instituto superior de enseñanza artística.** Por Sophie LERNER-SEÍ y Claudine BLANCHARD-LAVILLE
- 30** **La práctica profesional aprendida y por aprender. Mediadores anfibios en la formación de maestros/as.** Por Andrea MONTANO, María Belén BEDETTI y María Sol VISNIVETSKI
- 46** **La filosofía en la formación docente desde las representaciones del estudiantado.** Por Melina Raquel FARIAS
- 62** **El Programa de Becas Universitarias de Fundación Cimientos: características del dispositivo de acompañamiento y relevancia del enfoque de habilidades socioemocionales en el contexto de pandemia y postpandemia.** Por Agustina DESALVO, Daniela VALENCIA y María del Pilar LÓPEZ
- 78** **Estrategias de acompañamiento a la vida universitaria. El caso del Profesorado de Enseñanza Primaria de la Unidad Académica San Julián de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.** Por Lucrecia Agustina SOTELO
- 92** **Experiencias significativas de aprendizaje en residencias médicas. Un estudio de caso en el sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 2022.** Por Karina Alejandra FRIERA ZAVALA, Carla PIERRI y Ximena VARELA

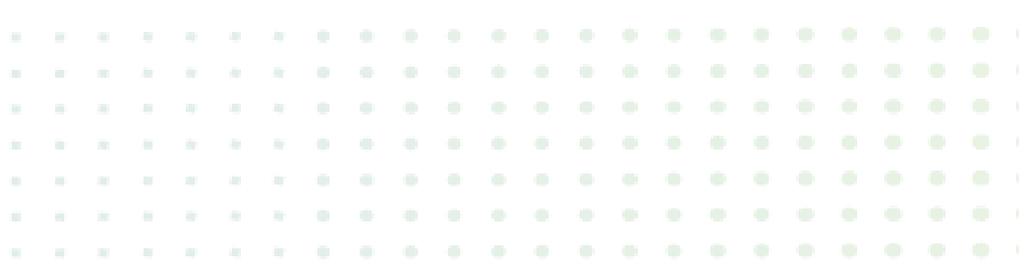
- 109** Enfoque de formación basada en competencias: análisis de experiencias de formación docente en el nivel superior. Por Susana AVOLIO y Silvia PALEY
- 127** Trayectorias de formación de investigadores en el nordeste argentino: condiciones pedagógicas y políticas. Por Miriam Liset FLORES
- 144** Una demanda insatisfecha: las y los directores de tesis. Por Catalina WAINERMAN
- Artículos**
- 160** El aporte de las universidades argentinas al desarrollo local: Centros Universitarios Pyme. Oportunidades en China. Por Mercedes Victoria ANDRÉS.
- 176** Financiamiento estatal y expansión de las universidades nacionales argentinas: primeras dos décadas del siglo XXI. Por Ana GARCÍA DE FANELLI y Adriana BROTO
- 195** Profesión académica, género(s) y académicos en formación. Indicadores descriptivos-correlacionales de tipo transversal desde la base de datos APIKS Argentina. Por Jonathan E. AGUIRRE, Mariana FOUTEL, Alejandro MUSTICCHIO
- 219** Experiencias socio-comunitarias de estudiantes de Psicomotricidad en la UNTREF. Articulaciones entre universidad, formación profesional, especificidad disciplinar y actores sociales. Por Melisa AREAN y Sebastián FUENTES
- 234** Temas de Sociología y antirracismo: inclusiones y ausencias en el currículum de una universidad pública peruana. Por Marcos Antonio BATISTA DA SILVA

250

Competencias profesionales y cuestiones socio-científicas en la formación de licenciados/as en Biotecnología: la percepción del profesorado del ciclo de especialización. Por Daniel A. C. LARPÍN, Claudia B. FALICOFF y Alejandro R. TROMBERT

266

Análisis retrospectivo de exámenes finales de la asignatura Obstetricia y Fisiopatología de la reproducción de la carrera Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Rosario. Por María Laura GÓMEZ, Mara KRUPICK y Juan Pablo HAUMÜLLER



Editorial

Por Norberto Fernández Lamarra, Marisa Álvarez y María del Carmen Parrino

Tenemos el placer anunciar la publicación del vigésimo séptimo número de *la Revista Argentina de Educación Superior* (RAES) en un tiempo marcado por transformaciones significativas en Argentina. La presentación de esta edición coincide con una época particularmente desafiante, definida no sólo por la difícil situación económica, social y política que afronta la nación, sino también por cómo esto repercutirá en el futuro de la educación del país y de la región. En particular, en Argentina se enfrentan retos cruciales relacionados con el mantenimiento de la educación pública y gratuita en nuestras universidades, en un contexto de una crítica situación financiera y una propuesta gubernamental enfocada en la reducción del gasto público.

En el contexto actual, *la Revista Argentina de Educación Superior* (RAES) ha asumido el compromiso de crear un espacio para el diálogo y el análisis crítico, orientada a enriquecer y fortalecer la Educación Superior. Este compromiso se materializa en la publicación y difusión de investigaciones que exploran diversos aspectos de la Educación Superior. La RAES tiene como objetivo proporcionar un aporte significativo al conocimiento producido en nuestras instituciones académicas. Además, se enfoca en impulsar debates constructivos y estimular una reflexión profunda sobre el rol que desempeña la educación superior en la sociedad, considerando su influencia en el desarrollo económico, cultural y tecnológico. Así, la revista actúa como un catalizador para el intercambio de ideas y perspectivas, contribuyendo a los cambios y desafíos de la educación en épocas de constantes transformaciones.

Dossier

Con mucho entusiasmo, nos complace presentar el dossier titulado "Pedagogías en la Educación Superior", editado por la Dra. Viviana Mancovsky, especialista e investigadora de larga trayectoria en esta temática. Este dossier incluye un conjunto de nueve artículos que abordan esta temática desde diversas perspectivas.

Queremos destacar la presentación del dossier, que constituye una luminosa guía hacia una comprensión más profunda y contemporánea de la educación superior. A través de su mirada perspicaz, la Dra. Mancovsky nos invita a un viaje intelectual que trasciende las fronteras convencionales del conocimiento, explorando la intersección de la pedagogía, la ética y la cultura en el ámbito educativo. Su habilidad para tejer juntos conceptos complejos con suma claridad convierte a este texto en una obra reveladora para todos los que buscan comprender los desafíos y las oportunidades de la educación en nuestro tiempo. Con un abordaje que es tanto innovador como inspirador, este dossier se destaca como una contribución importante al campo de la educación superior. Agradecemos muy especialmente la disposición y compromiso de Viviana en la coordinación de este dossier.

Sección general

En la sección general de este número se incluyen siete artículos inéditos, resultado de proyectos de investigación de universidades nacionales del interior del país. Estos artículos no sólo abordan temas críticos relacionados con la educación superior, sino que también ofrecen una reflexión profunda sobre los conceptos y teorías que subyacen a estos temas. Cada artículo representa una ventana a la complejidad y diversidad de la educación universitaria, y su interacción con la economía, la sociedad, la cultura y la política.

La sección general de este número se abre con el artículo de Mercedes Victoria Andrés, "El aporte de las universidades argentinas al desarrollo local: Centros Universitarios Pyme. Oportunidades en China". El artículo destaca la importancia de las universidades como epicentros de conocimiento e innovación, destacando su rol estratégico en el desarrollo social y económico, y su responsabilidad en el desarrollo local. Este artículo no sólo aborda la educación superior desde una perspectiva práctica y económica, sino que también explora conceptos más amplios como la globalización, la diplomacia del conocimiento y la cooperación internacional en el contexto de las relaciones entre Argentina y China. Se destaca la importancia de la infraestructura científico-tecnológica presente en las universidades en la generación de conocimiento aplicado a la mejora de las exportaciones argentinas hacia China. El estudio también pone en relieve el papel de los Centros Universitarios Pyme como núcleos de vinculación y transferencia de conocimiento clave para fortalecer la competitividad internacional de Argentina.

A continuación, se presenta el artículo "Financiamiento estatal y expansión de las universidades nacionales argentinas. Primeras dos décadas del siglo XXI", de Ana García de Fanelli y Adriana Broto. Este trabajo investiga cómo el financiamiento estatal ha acompañado el crecimiento de las universidades nacionales argentinas durante las dos primeras décadas del siglo XXI. A través de un análisis detallado de indicadores financieros y presupuestarios, el estudio evalúa las tendencias en la inversión estatal en educación superior, abordando cómo éstas han influido en la calidad y la equidad educativa en un contexto de cambios económicos y expansión institucional.

En el artículo "Profesión académica, género(s) y académicos en formación. Indicadores descriptivos-correlacionales de tipo transversal desde la base de datos APIKS Argentina" de Jonathan Aguirre, Mariana Foutel y Alejandro Musticchio, se examina la academia bajo el prisma de género, utilizando la base de datos de APIKS para investigar las tendencias en las actividades y el desarrollo de académicos en formación. Se resalta cómo las dinámicas de poder y la representación en el espacio académico están profundamente influenciadas por las construcciones de género. Este enfoque abre un diálogo sobre equidad, diversidad e inclusión en el ámbito académico.

El cuarto artículo que se incluye con autoría de Melisa Arean y Sebastián Fuentes, "Experiencias socio-comunitarias de estudiantes de psicomotricidad en la UNTREF. Articulaciones entre universidad, formación profesional, especificidad disciplinar y actores sociales", se centra en cómo los estudiantes de la Licenciatura en Psicomotricidad de la UNTREF integran sus conocimientos teóricos con experiencias prácticas en contextos de vulnerabilidad social. A través de una metodología cualitativa que incluye entrevistas y observaciones, los autores describen y analizan las intervenciones de los estudiantes en proyectos comunitarios y de voluntariado, destacando el papel de la universidad en la formación de profesionales comprometidos socialmente.

En este número se incluye un artículo que nos enviaron desde Perú: "Temas de Sociología y Antirracismo: inclusiones y ausencias en el currículo de una universidad pública peruana", de Marcos Antonio Batista da Silva. Este artículo aborda la inclusión de temas antirracistas en el currículo de Sociología de una universidad pública peruana. Utiliza un marco teórico-metodológico que dialoga con teorías de raza y racismo y el análisis crítico del discurso. Se observa que, aunque la carrera de Sociología ha comenzado a incorporar temas de raza, clase y género, integrando así debates sobre prácticas descolonizadoras en Perú y América Latina, el tratamiento del racismo en el currículo es aún superficial y está centrado principalmente en la diversidad. Además, se señala que

la historia de la comunidad afroperuana sigue siendo poco visible en el currículum. Este reconocimiento por parte de la comunidad académica subraya la necesidad de profundizar en la educación antirracista en el ámbito académico.

El siguiente artículo, "Competencias Profesionales y Cuestiones Socio-Científicas en Biotecnología: la percepción del profesorado del ciclo de especialización" de Daniel Alberto Carlos Larpín, Claudia Beatriz Falicoff y Alejandro Raúl Trombert, se enfoca en el campo específico de la biotecnología, examinando cómo las competencias profesionales y socio-científicas se perciben y desarrollan en un ambiente académico. Este artículo introduce la idea de la educación STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) y su relevancia en la preparación de los estudiantes para los desafíos profesionales y sociales del campo.

La sección general cierra con el artículo " Análisis retrospectivo de exámenes finales de la asignatura Obstetricia y Fisiopatología de la reproducción de la carrera Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Rosario" de María Laura Gómez, Mara Krupick y Juan Pablo Haumüller. El artículo presenta un análisis exhaustivo y detallado de los exámenes finales en Medicina Veterinaria, examina la proporción de aprobación, preferencias de los estudiantes por turnos de examen, y el impacto de la virtualidad en la calidad educativa. Además, se hace un análisis comparativo entre los resultados obtenidos en entornos de aprendizaje presenciales y virtuales, es especialmente relevante dada la transición a la educación virtual durante los años 2020 y 2021 debido a la pandemia.

Cada uno de estos trabajos aporta al conocimiento específico de su campo, pero también interpela a los lectores a contemplar las dimensiones más amplias y conceptuales de la educación superior. Al hacerlo, estos artículos se convierten en catalizadores para una comprensión más profunda y crítica de los retos y oportunidades que enfrenta la educación en nuestra era.

Tenemos la convicción que los artículos incluidos en esta edición de la *Revista Argentina de Educación Superior* (RAES) serán una valiosa contribución al debate académico. Esperamos que estimulen una reflexión profunda sobre las dinámicas institucionales emergentes que están redefiniendo la Universidad hoy en el marco de los profundos cambios sociales, económicos, políticos y tecnológicos que se producen. Estos trabajos iluminan los retos actuales y ofrecen perspectivas para el diseño de políticas educativas más robustas, fundamentales para consolidar la Educación Superior como un eje esencial en el desarrollo de nuestras sociedades, tanto a nivel nacional como en toda América Latina.

Queremos expresar nuestro sincero agradecimiento a los investigadores, docentes y expertos cuyo compromiso y dedicación han sido cruciales para la construcción de este número. Su labor no sólo se refleja en la escritura de contenido de alta calidad, sino también en el meticuloso proceso de revisión y evaluación de cada contribución. Su esfuerzo garantiza que la RAES siga siendo un recurso de referencia y una plataforma para el intercambio de conocimientos e ideas, impulsando así el avance y la adaptación de la educación superior en un mundo en constante cambio.

Dossier

Pedagogías en la educación superior



Introducción al dossier

Pedagogías en la educación superior

Por Viviana Mancovsky¹

Editora Invitada

Una introducción ineludible²

Iniciar un diálogo sobre la educación (más allá del objeto de estudio que se investigue, de la práctica educativa que se realice en un nivel determinado del sistema o del conocimiento disciplinar que se enseñe) demanda una condición necesaria de absoluta actualidad.

Pensar la educación exige entablar una relación particular con el tiempo. Es desde la memoria y desde porvenir que se define la intencionalidad de toda práctica o discurso presente. Por eso, la acción educativa ocupa un rol clave en el proceso de transmisión cultural, individual y social, entre generaciones. Ahora bien, en este marco, abordar un análisis sobre la educación, requiere: “volverse contemporáneo de su tiempo”. Agamben explica de qué se trata esta noción:

La contemporaneidad es esa relación singular con el propio tiempo, que se adhiere a él, pero, a la vez, toma distancia de éste; más específicamente la contemporaneidad es esa relación con el tiempo a través de un desfase y un anacronismo. Aquellos que coinciden completamente con la época, que concuerdan en cualquier punto con ella, no son contemporáneos pues, justamente por ello, no logran verla. (Agamben, 2008, p. 1)

Pensar la educación exige, indefectiblemente, contemplar la época. El filósofo italiano nos sugiere: el contemporáneo debe tener fija la mirada en su tiempo. ¿Para qué?

[P]ara percibir no la luz sino, la oscuridad. Todos los tiempos son, para quien experimenta la contemporaneidad, oscuros. Contemporáneo es, justamente, aquel que sabe ver esta oscuridad, y que es capaz de escribir mojando la pluma en las tinieblas del presente (p. 2)

Ser “contemporáneo” supone asumir un posicionamiento y una distancia que habilite la posibilidad de pensar la época. Y desde ella, no dejarse impresionar por las luces de su tiempo.

Ahora bien, desde un rápido mirar panorámico sobre el paisaje social actual, ¿cuáles podrían ser “las sombras” que acechan nuestra presente? Un esbozo tentativo de respuesta nos ubica de cara a la exclusión social que se registra a lo largo de nuestra geografía global y que se traduce en los grandes movimientos migratorios que se desplazan en busca de un lugar mejor para vivir (Hobsbawm, 2007). Movilidad que se origina en la enorme

¹ Universidad Nacional de San Martín/ Universidad Nacional de Lanús, Argentina/ vivmanco@yahoo.com.ar

² Dado que aún no hay un acuerdo acerca del uso lingüístico del “o/a” o de la “@” para denotar los géneros tomando en cuenta las recomendaciones de la Real Academia de la Lengua Española, en esta presentación usaré solo el masculino como genérico a los fines de hacer más fluida la lectura. Esto no me exime de explicitar mi orientación hacia el logro de la equidad en todos los temas de género.

desigualdad social y económica. Movilidad que refleja el incumplimiento de los derechos humanos sociales básicos vinculados con la salud, la alimentación, la protección social, el empleo, la vivienda, el acceso a la educación y la cultura.

Otra respuesta posible que alerta a nuestra actualidad puede entreverse tras el horror de los totalitarismos que han acosado al mundo a comienzos del siglo pasado. Matanzas, exterminio, campos de concentración y persecuciones por causas políticas, religiosas, de raza y de género son figuras fantasmagóricas que están siempre al acecho a partir de pequeños (grandes) gestos de odio, exclusión y discriminación del otro. Al día de hoy, dichas figuras recrean nuevas guerras en algunos países del paisaje mundial.

Considero que la educación³ y puntualmente las instituciones de todos los niveles educativos, en tanto espacios físicos y simbólicos destinados a “aprender a vivir juntos”, son lugares privilegiados para estar advertidos y hacer frente al resurgimiento siempre latente de estos vestigios “pasados-presentes-futuros” de odio.

Desde este encuadre y posicionamiento, deseo iniciar una reflexión sobre la pedagogía como campo disciplinar que sitúa a la educación y a la formación en el ámbito de la Educación Superior universitaria, de grado y de posgrado, y no universitaria.

Una concepción “explícita”

“Pedagogía” es un término que encierra sentidos amplios y poco precisos. Usado de manera corriente, se dan por sobreentendidos significados vinculados con: el educar, el enseñar y el aprender. Usado en los estudios, ensayos y/o investigaciones sobre educación, desde las ciencias sociales, se suele incurrir en sentidos implícitos, poco esclarecedores por sí mismos.

Asociada, también, a atributos y adjetivos múltiples, variados y hasta, opuestos, la palabra “pedagogía” construye un sintagma que suele adoptar sentidos contradictorios. Cito algunos ejemplos: “pedagogía de la ausencia”, “pedagogía de la presencia”, “pedagogía científica”, “pedagogía emocional”, “pedagogía diferencial”, “pedagogía inclusiva” y la lista continúa. Tan variados calificativos parecerían poner bajo sospecha el sentido de la pedagogía o por lo menos, poner en duda *su especificidad* como campo disciplinar de las ciencias de la educación. Si todo lo relativo a educar es “pedagógico”, ¿qué la define? ¿Cuál es su especificidad?

En principio, propongo realizar un breve recorrido histórico y etimológico del término en cuestión y dejar planteada una distinción necesaria entre “pedagogía” y “didáctica”.

En la Grecia Antigua, la educación no estaba enmarcada en un edificio escolar ni en el trabajo grupal con alumnos dentro de una clase como se la concibe desde la Modernidad. El *paidagogo* designaba habitualmente el rol del esclavo que era el encargado de guiar al niño hasta la casa del *didáskalos*, el maestro particular que efectuaba la enseñanza. Su responsabilidad consistía en: elegir aquellos conocimientos que resultaban más valiosos de ser aprendidos y seleccionar los maestros que le parecían más eficaces. Su función también abarcaba el cuidado del niño de los peligros de la calle, convirtiéndose en una suerte de guía moral y protector, vigilando el buen curso de su educación. A partir de estos primeros usos, recupero los sentidos de: acompañamiento, guía y cuidado. Por su parte, el origen griego del término “didáctica” se remonta al verbo “*didásko*” que significa “enseñar”, relativo a la enseñanza. *Didáskalos* era aquel hombre que se lo consideraba en posesión de un saber y era

³ Precisamente en este sentido, Adorno (1973) en un texto titulado “La educación después de Auschwitz” destaca la importancia central de la educación para despertar la conciencia de uno de los mayores genocidios del siglo XX contra la intolerancia religiosa, político-ideológica, de raza y de género. El filósofo pone el acento en el rol de la educación tendiente a evitar que toda barbarie se repita. Adorno es preciso y contundente al afirmar: “*Cualquier debate sobre los fines de la educación es vano e indiferente en comparación con este: que Auschwitz no se repita*”. (p. 83)

reconocido por su habilidad para enseñarlo. (Castello, L. y Mársico, C. 2005). Estos orígenes destacan los sentidos de: las técnicas y los modos de enseñar en función de un saber a ser enseñado.

Ahora bien, al rastrear la etimología y los usos históricos, diferencio ambos términos y también indago acerca de su complementariedad. Para ello, retomo, a tiempo presente, los planteos de Meirieu a partir de una entrevista realizada por Birgin, traducida y publicada en la Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Este reconocido pedagogo francés precisa dicha distinción:

La pedagogía trabaja sobre el encuentro entre un sujeto y una cultura, se interroga sobre los valores implícitos de lo que se trama en el acto de enseñar, sobre el proyecto de hombre y de sociedad que está en juego. Las didácticas hacen, cada una en su dominio, una especie de 'zoom': trabajan precisamente sobre la relación entre los alumnos y los conocimientos. Analizan cómo los conocimientos pueden ser presentados, experimentados, apropiados, formalizados, etc. Y lo hacen, teniendo en cuenta múltiples variables (de las disciplinas, de las instituciones, de los imperativos sociales, técnicos). (Birgin, 2011, p. 9).

Entre ambas disciplinas, Meirieu pone en relieve la cuestión imprescindible del sujeto y la cultura. Afirma que, la pedagogía se enmarca en el principio de educabilidad y en un proyecto de sociedad. La educabilidad sostiene que todo sujeto puede aprender oponiéndose al sentido de fatalidad⁴. Más precisamente, el autor postula que, el cuestionamiento sobre el sentido de la pedagogía encierra un debate acerca de los fundamentos de la sociedad en la que vivimos o pretendemos vivir. La pedagogía define y enuncia: fines, intencionalidad, proyecto educativo en un contexto social e institucional determinado.

De este modo, Meirieu plantea la complementariedad entre la pedagogía y la didáctica. Sostiene que, a la supuesta eficacia didáctica, es necesario agregarle la atención a los signos que revelan la emergencia de un sujeto, hacia su propia autonomía, a partir de sus aprendizajes. Sin la mediación de saberes o sin estrategias didácticas, esa autonomía queda en abstracto. Más precisamente aclara: "Lo que llamo 'pedagogía' es ese trabajo incesante que implica construir mediaciones que le den al otro, apoyos que puedan permitirle crecer". (Meirieu, 2023, p. 18)

Por su parte, Mabilon-Bonfils (2019) también enriquece la reflexión entre ambos campos disciplinares, al sostener la siguiente explicación:

¿Didáctica vs pedagogía? Es una oposición estéril. La didáctica se funda sobre la hipótesis por la cual, la especificidad de los contenidos es determinante en la apropiación de los conocimientos, mientras que, la pedagogía trabaja sobre las relaciones entre docente y estudiantes y estos últimos entre sí. La didáctica se centra en principio sobre la relación con el saber. La pedagogía, aborda las relaciones de los individuos en clase. (Traducción propia. P. 91)

De esta manera, dejo planteada la distinción y a su vez, la complementariedad de la didáctica y la pedagogía con el fin de esclarecer la especificidad de esta última.

Ahora bien, al querer avanzar con una definición que amplíe los sentidos posibles del campo de la pedagogía, a tiempo presente, acudo a una obra que es referente en las ciencias de la educación desde los estudios franceses: el *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, dirigido por Beillerot y Mosconi (2014). Esta obra sistematiza y ordena diferentes acepciones de la pedagogía:

⁴ La noción de educabilidad, vinculada al aprendizaje, es clave en el desarrollo teórico de Meirieu. La misma hace mención a "una convicción profunda del profesor en relación con el futuro del otro. (...) Hacer todo para que el otro tenga éxito en su aprendizaje es un asunto de la pedagogía". (Zambrano Leal, 2009. p. 219)

Puede ser un arte, aquella que despliega un educador experto y que uno reconoce como pedagogo. Puede ser también, una doctrina; la teoría Freinet, la teoría Montessori... Se habla también de reflexión pedagógica entendiendo por tal, la revisión o el trabajo sobre sí mismo que hace el actor sobre su propia acción en vistas a analizarla y evaluarla. (Traducción propia. P. 501).

Ahora bien, Durkheim ocupa una de las primeras cátedras universitarias que define el estudio de “la pedagogía y las ciencias sociales” en la Universidad de Burdeos y La Sorbona, a comienzos del siglo XX. Para él, la pedagogía da cuenta de un tipo particular de “teoría-práctica” que tiene por finalidad orientar y regular la práctica, construyendo un espacio intermediario entre arte y ciencia. Por ello, le otorga un status original a la pedagogía en tanto *reflexión sobre la educación*. (Durkheim, 1996).

A partir de este breve rastreo etimológico e histórico y de esta introducción teórica basada en determinadas definiciones y aportes claves, recupero dos sentidos que vinculan a la pedagogía con:

- un ejercicio de reflexión.
- un encuentro con el otro a partir de un acompañamiento.

La pedagogía se concibe a partir de un otro a “ser acompañado”; es decir, cobra vida a partir de la presencia de un otro. Por ello, afirmo que la pedagogía es un término que encierra un sentido primero desde su origen: la alteridad. Estas afirmaciones me llevan a incursionar en algunas cuestiones teóricas desde la ética⁵.

Ricoeur precisa de un modo contundente: “La ética concierne al deseo de una vida cumplida *con* y *por* los otros, dentro de instituciones justas” (Ricoeur, 1994, p. 15). Este filósofo plantea la noción de ética en función de la relación del sí mismo y el otro. Es decir, incluye la noción de alteridad. Esta última hace referencia a la diferencia característica del ser-otro. Ricoeur explica:

Distingo dos tipos de identidad... (...) La identidad *ídem* es esa que corresponde a la constitución genética. Esto no impide que, al mismo tiempo, la personalidad pueda recomponerse, mientras que las huellas digitales, no cambian. La identidad *ipse*, al contrario, se constituye netamente cuando la identidad surge de la relación con la alteridad y la mutualidad. (Ricoeur, 2003. p. 26)

Desde lecturas enmarcadas en la filosofía de la educación, retomo nuevamente los aportes de Meirieu. Este autor afirma que la ética es una interrogación del sujeto sobre la finalidad de sus actos; interrogación que lo sitúa de entrada en relación con un otro. Llega a aseverar que: la educación es, ante todo, una cuestión ética que implica, desde un principio, una intencionalidad de parte del educador sobre el reconocimiento del otro, es decir, el alumno. Desde este posicionamiento, Meirieu formula una serie de preguntas de carácter netamente ético:

Ese otro que aprende, ¿lo reconozco como tal, en su alteridad radical o lo hago objeto de mis manipulaciones para que sirva a mi satisfacción? En las instituciones, en lo que digo y en lo que hago, ¿permiso al otro que sea, frente a mí, incluso contra mí, un sujeto? ¿Acepto ese riesgo a pesar de las dificultades que eso comporta, de la incertidumbre en la que me sitúa, de las inquietudes que me surgirán inevitablemente en cada paso? (Meirieu, 1991. Traducción propia. p. 60)

Inspirada en estas preguntas, me interesa plantear a la pedagogía interpelada por la ética. En este sentido, la educación es antes que nada un encuentro con el otro que no puede ser planificado ni predeterminado de antemano. Y en ello radica justamente, su complejidad y a su vez, su desafío y su novedad. Si bien está mediado

⁵ Parte de estas reflexiones fueron expuestas en: V. Mancovsky (2021) “Ethical Issues in Higher Education Pedagogy.” In Kathy Hytten (Ed.), *Philosophy of Education*. New York: Oxford University Press.

por saberes disciplinares y necesita recurrir a ciertas herramientas didácticas, nada asegura *a priori* que una relación pedagógica acontezca, surja y se construya.

De este modo, propongo considerar al discurso pedagógico como un discurso irreplicable antes que redundante. Imprevisible antes que pautado. Así, en la cotidianeidad de una clase y en el despliegue de dicho discurso, en el marco de una relación educativa, uno podría llegar a formularse algunas preguntas sencillas y profundas, a la vez: en la forma y en el contenido de mi decir, ¿qué lugar le asigno al otro? ¿Y en mi escucha? ¿Cómo podría describir y caracterizar mis actos discursivos en la relación educativa que entablo con mis estudiantes?

Estos interrogantes “éticos” son una invitación a revisarse en el marco de una pedagogía que se define a partir de la reflexión sobre la propia práctica educativa.

En conclusión: concibo a la pedagogía como un ejercicio de reflexión de parte del sujeto que educa y/o forma a partir del encuentro con la alteridad. Dicho encuentro ofrece las condiciones de un posible acompañamiento. A partir del reconocimiento de estos dos aspectos fundamento la especificidad de la pedagogía.

Un abordaje plural

A partir de la exposición teórica realizada, propongo adentrarse en el estudio de las prácticas de la Educación Superior, no universitaria y universitaria (de los niveles de grado y de posgrado) desde el aporte y la riqueza de los trabajos que conforman este dossier temático.

La compilación que se presenta a continuación pone en relieve el trabajo reflexivo de un grupo de colegas con distintas trayectorias profesionales e institucionales, de diversas regiones del país y de otras nacionalidades. Ellas indagan y se interrogan por la formación profesional de los sujetos, en múltiples y diversas instancias de la Educación Superior.

De manera calidoscópica, se pueden leer estos relatos centrados en *los sujetos destinatarios* de la formación recibida (músicos profesionales que aspiran a ser docentes, estudiantes de los profesorado del nivel inicial y del de primaria que resignifican los saberes de la práctica frente a las primeras demandas laborales, médicos que complementan su formación práctica en la instancia de residencia hospitalaria, estudiantes de grado y de posgrado doctoral becados, profesores universitarios y directores de tesis).

También, puede abordarse la lectura en función de los *marcos institucionales* que han contextualizado el relato de las diferentes experiencias: universidades públicas, profesorado de nivel inicial y primaria, conservatorio de música, hospital-escuela, entre otros.

Asimismo, la riqueza de la diversidad de estos trabajos propone diferentes *nociones-clave* a indagar: enfoque basado en competencias, representaciones sociales, análisis de la práctica profesional docente, políticas de acompañamiento, formación doctoral, experiencias significativas de aprendizaje.

Por último, una lectura calidoscópica muestra la *diversidad de roles* asumidos por las autoras: investigadoras, profesoras, asesoras pedagógicas, coordinadoras de grupo de análisis de prácticas docentes.

De este modo, el conjunto de los artículos presentados invita a la lectura de: relatos de experiencias de formación profesional, investigaciones (en proceso y en instancia final de resultados) y ensayos personales desde el ejercicio de la profesión formativa en torno al campo disciplinar de la pedagogía.

Todo este conjunto de trabajos traduce la necesaria inclusión de un plural que enriquece la sistematización de experiencias. Ellos justifican las “pedagogías” en la Educación Superior.

Un cierre osado

Julio Le Parc es considerado uno de los representantes más importantes del arte cinético y óptico. Acude a juegos de luces, espejos y colores que incluyen al espectador para que participe de la experiencia artística. Efectos ópticos, espejos e iluminación artificial son parte de sus artificios. Lo llaman “el poeta de la luz y de la sombra”.

Es argentino y está radicado en París desde hace más 50 años. Sus obras incluyen: esculturas lumínicas, *gouaches*, juegos participativos, instalaciones y acrílicos sobre tela. Algunas de las ideas artísticas (Le Parc, 2019) que se reflejan en sus obras son:

- la ferviente insistencia en aproximar el arte y la vida.
- el espectador como un sujeto activo, hacedor e interpelado por la producción del artista.
- el arte que toma distancia de un destinatario entendido y “experto” en saberes especializados.
- la obra no solo concebida como una construcción visual a ser contemplada pasivamente.
- el lugar del artista alejado de la representación de un genio “sublime” que se inspira, se ilumina y crea.
- la obra como posibilitadora de una relación de horizontalidad con el artista que se completa con el espectador.

Elijo esta obra para presentar a Julio Le Parc.



Se llama “Panel de láminas refractantes” y se trata de una obra que, por un lado, existe en la medida en que hay un sujeto que la atraviesa, la camina y la recorre. Por otro, la imagen necesita de nosotros y al atravesarla, nos deforma. Somos modificados al transitarla. Además, esa transformación puede ser apreciada luego de haber recorrido la obra. No es un reflejo simultáneo de nosotros, a modo de un espejo. Es una modificación que se observa si hay registro de algún medio fotográfico o video, por ejemplo. En concreto, para poder apreciarla, uno tiene que meterse adentro de ella.

Ahora bien, ¿por qué acudí a este artista y a su manera de practicar su arte? ¿Qué analogías posibles puedo esbozar para pensar la concepción pedagógica “explícita” que presento y que enmarca este dossier temático?

En principio, pienso en un saber pedagógico que está siempre en movimiento, que busca, ensaya, prueba. A veces, logra aciertos y otras veces, no.

Como los cuadros e instalaciones de Le Parc, me gusta pensar en el protagonismo del estudiante en una relación pedagógica. Si el estudiante no se siente desafiado por ese encuentro y por una propuesta didáctica, la pedagogía no tiene sentido por sí misma.

También, me inspira a pensar en el protagonismo del docente con sus saberes y sus experiencias, Como con el arte de Le Parc, el profesor no tiene por qué ser un “pedagogo” experto de las ciencias de la educación para llevar a cabo prácticas pedagógicas “en movimiento”.

No considero a la pedagogía como un campo de saberes superiores que deben “aplicarse” para llevar a cabo una supuesta clase modelo, correcta y esperable.

Para terminar, elegí la obra del artista Le Parc para inspirarme en concebir una pedagogía más cercana a los docentes.

Una pedagogía que concibe a los protagonistas de una relación pedagógica como sujetos activos con saberes singulares, diversos, múltiples y entremezclados de sensibilidad y afecto. Sujetos llenos de historias y relatos personales que enriquecerán y darán vida a encuentros siempre inciertos y desafiantes en esta contemporaneidad que nos toca vivir.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. (1973) *Consignas*. Ed. Amorrortu.

Agamben, G. (2008) *Qué es ser contemporáneo*. <https://etsamdoctorado.files.wordpress.com/2012/12/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>

Beillerot, J. et Mosconi, N. (s/dir.) (2014) *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Ed. Dunod.

Birgin, A. (2011) Entrevista a Philippe Meirieu. *Revista Del IICE*, (30), 5-16. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.141>

Castello, L. y Mársico, C. (2005) *Diccionario etimológico de términos usuales en la práctica docente*. Ed. Altamira.

Durkheim, E. (1996) *Educación y pedagogía*. Ed. Península. (1º ed.1902)

Hobsbawn, E. (2007) *Entrevista sobre el siglo XXI*. Ed. Crítica.

Le Parc, J. (2019) *¡Sé artista y cállate!* Museo Nacional de Bellas Artes.

Mabilon-Bonfils, B. et Delory-Momberger, C. (sous la dir.) (2019) *A quoi servent les sciences de l'éducation ?* ESF.

Mancovsky, V. (2021, May 26). Ethical issues in higher education pedagogy. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.

Meirieu, P. (1991) *Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie*. ESF.

Meirieu, P. (2023) *Educar hoy. Textos escogidos*. Homo Sapiens.

Ricoeur, P. (1994) Entretien. In Halperin, J. et al. *Ethique et responsabilité. Paul Ricœur*, Ed. A La Balconnière. Neuchâtel.

Ricoeur, P. (2003) *Sí mismo como otro*. Ed. Siglo XXI.

Zambrano Leal, A. (2009) La pedagogía en Philippe Meirieu: tres momentos y educabilidad. *Educere. Ideas y personajes*, 13(44), 215-226.

Formar músicos profesionales para la docencia: un dispositivo de análisis de prácticas docentes en un instituto superior de enseñanza artística.

Training professional musicians for teaching: a device for analyzing teaching practices in a higher artistic education institute.

Por Sophie LERNER-SEÏ¹ y Claudine BLANCHARD-LAVILLE²

Traducción: Viviana Mancovsky³

Lerner-Seï, S. y Blanchard-Laville, C. (2023). Formar músicos profesionales para la docencia: un dispositivo de análisis de prácticas docentes en un instituto superior de enseñanza artística. *Revista RAES*, XV(27), pp. 19-29.

Resumen

Este artículo se propone dar a conocer un dispositivo de análisis de la práctica docente destinado a músicos profesionales que siguen una formación para ser docentes. Su implementación se lleva adelante en el Centro de Formación de enseñanza de la danza y de la música de Normandía (CEFEDM) y se enmarca en un seminario obligatorio que se dicta en el primer año de la carrera. Dicho dispositivo tiene como objetivo brindar un primer acercamiento y una sensibilización al análisis de la práctica docente desde el enfoque clínico y desde una propuesta grupal. Dado que los estudiantes ya poseen una relativa experiencia en el “dar clase”, se recuperan esas vivencias previas con el fin de explorar su posicionamiento como profesores. En relación con la organización del artículo, en un primer momento daremos cuenta de los aspectos centrales sobre los cuales nos apoyamos para sostener nuestro análisis. Luego, describiremos la puesta en marcha concreta de este trabajo en el contexto del CEFEDM y presentaremos los temas más frecuentes planteados por los estudiantes en el encuadre específico de esta propuesta. Por último, ilustraremos con un ejemplo el tipo de elaboración psíquica a la cual puede conducir la puesta en marcha de este dispositivo.

Palabras Clave Análisis de prácticas profesionales/ Formación inicial docente/ Profesionales músicos. Posicionamiento subjetivo/ Enfoque clínico psicoanalítico.

¹ Université Paris Descartes, Francia.

² Université Paris Ouest Nanterre - La Défense, Francia.

³ Agradezco a la Dra. Diana Mazza la lectura crítica de la traducción realizada.

Abstract

This article aims to present a device for analyzing teaching practice dedicated to professional musicians who are training to be educators. It has been put in practice at the Normandy Dance and Music Teaching Training Center (CEFEDM) within the framework of an obligatory seminar that is taught in the first year of studies. This device has the objective to provide a first approach and raise awareness to the analysis of teaching practice from the viewpoint of clinical approach and from a group proposal. Given that students already have relative experience in “teaching,” those previous experiences are recovered in order to explore their positioning as teachers. Concerning the organization of the article, at first we will take account of the central aspects on which we rely to support our analysis. Then, we will describe the concrete implementation of this work in the context of CEFEDM and recurrent questions of students. Finally, we will illustrate with an example the characteristics of psychic elaboration to which the implementation of the proposed device can lead.

Key words Analysis of professional practices/ Initial educator training/ Professional musicians/ Self-awareness/ Psychoanalytic clinical approach.

Introducción

En este artículo, nos interesa dar a conocer un dispositivo de análisis de la práctica docente destinado a músicos que preparan un diploma de profesor para ejercer la docencia en instituciones públicas de enseñanza artística. Este dispositivo se lleva adelante en el Centro de Formación de enseñanza de la danza y de la música de Normandía (CEFEDM)⁴. Desde el 2011, se realiza en el marco de un seminario de formación co-coordinado por nosotras a partir de un pedido del director de la institución. Está dirigido a músicos que siguen una formación para ser docentes y se dicta en el primer año de la carrera.

El dispositivo tiene como finalidad brindar un primer acercamiento y una sensibilización al análisis de la práctica docente desde el enfoque clínico a partir de una propuesta de trabajo grupal. Los estudiantes entran al Centro con un primer diploma de músicos y aspiran completar su formación, en vistas a obtener el cargo de profesor titular.

Es necesario señalar que, estos estudiantes, músicos en formación, poseen una relativa experiencia en el dar clases, más o menos importante, ya sea en cursos particulares o en escuelas de música como suplentes. Esto nos habilita a explorar sus vivencias previas en relación con su posicionamiento como profesores.

Desde hace doce años, implementamos este seminario de formación con diferentes promociones de músicos-estudiantes. Esta experiencia ha sido la ocasión de poner a prueba el dispositivo de acompañamiento clínico grupal de prácticas docentes, creado por Claudine Blanchard-Laville, destinado a docentes y/o formadores. Tiene como propósito analizar la práctica desde la perspectiva clínica de orientación psicoanalítica en el marco de la formación continua (Blanchard-Laville, 2013a). Desde su creación, en los años '90, ha sido propuesto en diferentes contextos, para los cuales no ha sido originariamente concebido, como el marco de la formación inicial o de intervención en un equipo real de trabajo y ha dado cuenta de su solvencia. En el CEFEDM de Normandía, fue una nueva ocasión para ponerlo a prueba en el contexto específico de la formación inicial superior en el ámbito de enseñanza de la música.

La continuidad de esta experiencia y su duración en el tiempo, nos ofrecen una importante toma de distancia para analizar los efectos de este desafío que hemos asumido, al proponer una modalidad de análisis de la práctica centrada en una clínica de orientación psicoanalítica. Nosotras empleamos el término de *apuesta* en el sentido de que la orientación propuesta resulta ser muy exigente en relación con la implicación personal de los estudiantes. Además, esta orientación es generalmente reservada a un público voluntario de destinatarios que elige llevar adelante este tipo de formación.

En este artículo, quisiéramos, por un lado, dar testimonio de la eficiencia y la riqueza de este dispositivo que se verifica en un contexto diferente, por lo menos para un cierto número de músicos-estudiantes. Por otro, quisiéramos afirmar que, para poder sostenerlo en el tiempo, hemos confirmado algunas condiciones como necesarias. Por último, deseáramos también mostrar que, este trabajo reflexivo de orientación psicoanalítica nos parece particularmente útil al inicio de la carrera formativa de los músicos profesionales.

Luego de presentar brevemente el dispositivo, daremos cuenta de los aspectos sobre los cuales nos apoyamos para sostener nuestro análisis. Posteriormente, describiremos la puesta en marcha concreta de este trabajo en el contexto del CEFEDM. Por último, ilustraremos con un ejemplo el tipo de elaboración psíquica a la cual puede conducir la puesta en marcha de este dispositivo.

⁴ Este establecimiento de enseñanza superior depende del Instituto Nacional Superior del Profesorado en Educación (INSE) de la ciudad de Rouen, Normandía.

El grupo de análisis clínico de prácticas docentes

El dispositivo propuesto se inspira en el llamado “grupo Balint”. Progresivamente, ha sido modificado para adaptarlo a un público de docentes y formadores, como puede verse en las numerosas publicaciones que dan cuenta de esos cambios (Blanchard-Laville et Pestre, 2001; Blanchard-Laville, 2001, 2013a, 2013b). Mientras que el grupo Balint fue pensado para médicos generalistas, este dispositivo ha sido concebido para acompañar a docentes que no trabajan juntos en una misma institución y que solo se reúnen para realizar el análisis grupal de sus prácticas.

En los grupos con músicos-estudiantes que evocamos en este artículo, nos encontramos con una situación diferente. Se trata de una instancia de formación inicial en la cual, el seminario de análisis de prácticas forma parte de un módulo obligatorio del plan de estudio. De este modo, cada grupo está conformado por una cohorte de estudiantes que avanzan juntos a lo largo de los dos años que dura la carrera. En cada cohorte, están representados numerosos instrumentos musicales así como también los diferentes géneros de música (clásica, barroca, actual, etc.). Como lo señalamos anteriormente, los estudiantes ya han “dado clases” y por eso, poseen diferentes y variadas experiencias. Sus edades suelen extenderse entre los 21 y los 45 años para las diferentes cohortes con las que hemos trabajado.

Descripción del dispositivo llevado a cabo en el CEFEDM

Presentamos a continuación, algunas características de esta experiencia específica. Al momento del ingreso al CEFEDM, las trayectorias de los estudiantes son diversas: algunos pocos acreditan un doctorado, varios han realizado una formación universitaria, la mayor parte en musicología, los más numerosos han seguido solamente un estudio universitario que les ha permitido acreditar el diploma de instrumentista.

Antes de comenzar a describir detalladamente la implementación del dispositivo, quisiéramos mencionar que, al final de los 5 ó 6 encuentros del seminario, los estudiantes nos entregan un escrito en el cual, nosotras les pedimos que relaten el trabajo que han hecho en el grupo. En dicho texto, ellos describen la situación elegida que han vivido en el transcurso de sus prácticas docentes y que han presentado en el grupo. También, les pedimos que escriban las posibles hipótesis comprensivas que la exploración grupal les ha permitido elaborar para analizar su relación con esa situación de clase específica. Luego de esa escritura, les proponemos una entrevista individual a cada uno para continuar el intercambio con nosotras, a partir de ese texto. De este modo, los estudiantes acreditan el seminario con su asistencia y con la entrega del escrito individual sin que, éste reciba una evaluación en sentido estricto. Para nosotras, es importante describir esta modalidad de acreditación que ponemos en práctica ya que ese texto representa una de las huellas de esta experiencia sobre la cual, nos apoyamos para conformar el corpus⁵ de nuestro análisis del *après-coup*. También, en tanto coordinadoras, disponemos de otras huellas del trabajo realizado. A lo largo de todos los encuentros, nadie toma apunte de lo que se dice en el grupo: ni nosotras ni los estudiantes. Dado que la implementación del dispositivo grupal se desarrolla en Rouen y que nosotras vivimos en París, aprovechamos el tiempo de viaje de ida y vuelta para hacer un trabajo de elaboración antes y después de cada encuentro. En principio, grabamos nuestros intercambios y cada una los escucha antes de reencontrarnos en la reunión siguiente. En nuestras elaboraciones, cada una comparte sus recuerdos de las situaciones relatadas, confrontamos nuestros puntos de vista y pensamos posibles hipótesis. Además, estos momentos, nos ofrecen el tiempo para prepararnos psíquicamente antes de los encuentros y así, estar a disposición para recibir el trabajo grupal con los estudiantes. De regreso, este tiempo compartido nos permite elaborar juntas lo que ha sucedido. Una de nosotras toma nota a partir del recuerdo de las diferentes situaciones trabajadas y las asociaciones a las

⁵ Es necesario señalar que contamos con el consentimiento de los estudiantes para la elaboración de dicho corpus desde el momento en que ellos hacen pública la elaboración de las situaciones que proponen y la trabajan en el grupo.

cuales han dado lugar. Cada una elabora aspectos diferentes en el ida y vuelta. En este tiempo de trabajo compartido, utilizamos nuestra capacidad de *reverie*, en el sentido propuesto por Bion.

La implementación de la propuesta

Específicamente, la puesta en marcha del dispositivo consiste en que cada uno de los músicos-estudiantes proponga al grupo el relato de una situación vivida más o menos recientemente en su práctica docente. En un primer momento, el participante expone libremente su versión de la situación puesta a disposición del trabajo en grupo. Luego, los otros estudiantes le hacen preguntas apuntando principalmente a esclarecer los hechos expuestos y a enriquecer el relato del evento presentado. En un tercer momento, los participantes del grupo exploran la situación de manera asociativa con la ayuda de las coordinadoras y formulan hipótesis que deberían permitir al expositor comprender algunos móviles subyacentes de las decisiones que ha tomado y que se han manifestado en sus actos. Dichas hipótesis intentan poner en relación su propia formación musical o más ampliamente, su formación escolar y cuando, sea posible, su propia historia personal.

Si el grupo es suficientemente cooperativo, el participante se siente seguro, gracias a la empatía manifiesta, pero a su vez, descentrado y hasta un poco desestabilizado por las preguntas que le van siendo formuladas. Esto hace que su aprehensión inicial de la situación se modifique progresivamente. Así, comienza a ver otros aspectos de la misma que le eran totalmente impensados, antes de haber compartido su relato con el grupo y que este último haya escuchado y haya expresado sus resonancias.

Dos o tres situaciones suelen exponerse en cada encuentro de tres horas. A la clase siguiente, nosotras invitamos a cada uno de los participantes expositores a volver sobre la exploración del encuentro anterior, a partir del camino subterráneo que ellos han podido realizar entre los dos encuentros, las hipótesis que les han sido propuestas y sus propias asociaciones. Como lo señala una de las participantes en su escrito:

“Al principio, me costaba entender por qué volvíamos hacia atrás con cada situación expuesta pero finalmente entendí que era algo importante: por mi parte, hubo un recorrido entre los dos encuentros y pude ver la situación bajo un ángulo un poco diferente”.

Este sentimiento de incompreensión es generalmente expresado dado que, es necesario un tiempo para que los participantes puedan apreciar la fecundidad de este proceso de retorno de las elaboraciones en el encuentro grupal siguiente.

El encuadre del dispositivo encierra un conjunto de reglas enunciadas desde el primer encuentro que se mantiene a lo largo de todo el seminario. Ellas juegan un rol esencial para garantizar que la palabra de cada uno sea recibida, alojada y respetada sin juicio de valor, ni de parte del expositor de la situación ni de parte de los participantes. Cada uno es libre para participar a su tiempo, en tanto acepta el contrato de mantener una asistencia regular y aportar al grupo, una situación vivida por él mismo, para trabajar con todos. Recordemos que no se toma nota durante el encuentro ni los participantes ni las coordinadoras. Esta regla suele ser cuestionada al comienzo del trabajo, pero, finalmente los participantes se apropian de ella y de sus beneficios. Como lo señala una de las participantes: *“el hecho de no tomar nota es una buena solución para que la memoria funcione más y para que sean movilizadas al máximo nuestras capacidades”.* Pedimos claramente a todos, no formular ningún juicio de valor sobre el participante que expone la situación vivida para trabajar en y con el grupo. También, solicitamos a los participantes que se expresen partiendo de sus propios sentimientos e impresiones personales a partir de la escucha del relato expuesto. En relación con este pedido, nosotras estamos muy atentas de recordarlo cada vez que sea necesario. Es la oportunidad para aprender a escucharse en una tonalidad enunciativa propia y reconocerse, a veces, con un tono muy normativo o muy dogmático creyendo que su tonalidad enunciativa era más bien “neutra”.

La confidencialidad y el anonimato de personas y de lugares evocados son preservados tanto como se pueda, en relación con referencias a lugares y a personas exteriores. Finalmente, es deseable que los participantes no intercambien entre ellos, fuera del espacio de trabajo sobre las situaciones trabajadas y las hipótesis propuestas. Si esto se produce, es recomendable resituar dichos intercambios en el seno del grupo al encuentro siguiente.

Al comienzo del seminario, con cada nueva cohorte, le dedicamos un tiempo a la presentación que hace el director del CEFEDM durante el primer encuentro grupal, a la propuesta y las razones que lo han llevado a instituirlo en su establecimiento. Luego que el director deja la clase, nosotras presentamos las características de esta perspectiva y de la participación de los músicos-estudiantes. Este punto es muy importante para nosotras. En efecto, la naturaleza poco común de este proceso formativo suscita la sorpresa y hasta una cierta reserva o resistencia en algunos estudiantes ya que, ella se distingue de la transmisión habitual de saberes teóricos y prácticos. La enseñanza musical que los estudiantes suelen recibir, está muy marcada, por la tradición y el patrimonio cultural y descansa, aún hoy en día, en una pedagogía del modelo. Asimismo, el aprendizaje instrumental en grupo es poco favorecido. Generalmente, predomina una relación dual, más allá de los cursos de formación musical que tienen lugar en el marco grupal. Esta modalidad pedagógica que es practicada a lo largo del plan de estudio tiende a una concepción individualista de la relación con el saber mientras que, nosotras intentamos favorecer un aprendizaje cooperativo en grupo. En este sentido, observamos a menudo el asombro de los estudiantes frente al dispositivo grupal propuesto durante nuestra presentación. Un estado que persiste a lo largo del seminario con algunos participantes. En la medida en que este módulo “Análisis de prácticas” es obligatorio, estimamos indispensable que los estudiantes tengan la posibilidad de expresar sus dudas y sus temores durante la presentación. Más aún, aceptamos ese tiempo de cuestionamiento. Además, agregamos que el director de la institución participa con agrado en el primer encuentro de presentación y da testimonio de su interés por la presencia del dispositivo en el plan de estudio del cual él es responsable. Su presencia es determinante. En efecto, fuimos tomando conciencia a lo largo del tiempo que, si el dispositivo no hubiese sido sostenido tan fervientemente por la institución, nos hubiese sido difícil continuar con su implementación.

Frente a la obligación de acreditar este curso por parte de los estudiantes, tratamos de acordar con ellos, durante el tiempo que duran estos encuentros que, si ellos no están convencidos de esta experiencia ni de la pertinencia de este eje de trabajo elegido, ellos podrán con conocimiento de causa, utilizar otros enfoques para analizar su práctica. Los invitamos a pensar este dispositivo como una oportunidad. En efecto, aunque trabajamos con grupos de personas voluntarias para esta perspectiva con fuerte implicación personal, siempre nos parece útil hacer alianza conscientemente en favor del trabajo para hacer lugar a las posibles resistencias bien comprensibles que es necesario tener en cuenta en el transcurso de este trabajo.

Efectos percibidos por los estudiantes

Uno de los estudiantes escribe:

“Esta disciplina ha sido para mí un verdadero desafío sobre todo al comienzo... tuve actitudes de rechazo y me excusé por esto. Pero a fuerza de insistir, ‘a pesar de mí’, en los encuentros, me fui dando cuenta que no había juicio de valor, que los compañeros jamás hablaban ni hacían alusión a lo que se decía durante los intercambios, que ustedes (las coordinadoras) estaban a la escucha, en una actitud de cuidado constante... El hecho de compartir las situaciones de otros, me permitió igualmente encontrarme en sus relatos, lo que me ha ido asegurando poco a poco”.

Otro participante expresa:

“El análisis de la práctica me ha obligado a darme tiempo para reflexionar, exponer una situación y compartirla permitiendo explorar con mis compañeros ese problema, de una manera de la cual nunca había

pensado. Es tranquilizante y desestabilizante, a la vez... (...) este trabajo de enunciación genera cuestionamientos suplementarios. Las pistas evocadas por mis compañeros me han ayudado a repensar el problema, desde un punto de vista muy pragmático al principio, pero también desde un punto de vista muy personal”.

Según Emma,

“El comienzo de mi aprendizaje musical se inició en la misma época en la cual, la relación entre mi hermana y mis padres se hacía cada vez más difícil. Por cierto, la práctica de la flauta se me ofreció como un medio para poder comunicarme de otro modo, más allá de las palabras. La música me permitía expresarme más fácilmente que con las palabras. También, creo que yo asocio la comunicación por medio de las palabras a una posible tensión, pudiendo provocar una atmósfera tensa, en cambio, la música jamás crea ese ambiente y me permite expresarme sin temor (...) a partir de estos encuentros de análisis de prácticas y a partir de los momentos reflexivos que ellos me han permitido, pude tomar conciencia de mi construcción en tanto futura música-docente y de los valores que comparto hoy”.

Como lo resume una de las participantes:

“Para mí, el análisis de la práctica en la formación me parece central para nuestro oficio. Este documento escrito tiene sin duda lagunas (la memoria nos juega a veces malas pasadas) pero la formulación por escrito es un recurso para indagar y avanzar. Este trabajo me permitió tomar conciencia de ciertas cosas, de mis maneras de hacer. Algunos elementos me han sorprendido. A veces, han sido difíciles de comprender o de decir, pero esto no es grave porque el beneficio es enorme”.

Evidentemente, cada uno de los estudiantes da cuenta de un singular trabajo de elaboración. Para nosotras, este tipo de testimonio es importante porque refuerza nuestra convicción y nos sostiene en los inicios de la tarea para cada nueva cohorte de estudiantes frente a las resistencias naturales y esperables que ellos manifiestan.

Para algunos estudiantes, las resistencias se expresan por una incomprensión de los objetivos de la propuesta del seminario. Por ejemplo, un estudiante escribe en su texto: *“yo no quiero buscar en mi experiencia personal, no comprendo a dónde quieren ir las coordinadoras”.* O, en algunos otros casos, los estudiantes tienen tendencia a quedarse en una actitud escolar imaginando por ejemplo que se trata de un trabajo de identificación de lo que no funciona en sus clases para remediarlo: *“las pistas de reflexión son múltiples y será necesario explorarlas a todas a fin de intentar corregir al máximo los defectos”.* Mientras que, en lo que nos concierne como coordinadoras, deseáramos que el participante que ha expuesto una situación pueda descubrir algunos mecanismos subyacentes a su funcionamiento profesional y que los intercambios en el grupo lo ayuden a liberarse progresivamente de aquello que, imaginariamente, lo traba en ese funcionamiento.

Para otros estudiantes, su testimonio describe más bien los beneficios experimentados, como le sucede a Helène:

“Esta experiencia de análisis de la práctica me ha permitido reflexionar mucho sobre mi ‘yo alumna’ y mi ‘yo docente’. En efecto, nunca antes había establecido una relación entre ambos. Tenía tendencia a disociarlos porque pensaba que yo no quería reproducir la actitud que tenía en tanto alumna cuando enseñaba. Yo era muy tímida, discreta con una gran falta de confianza en mí misma y lo soy todavía un poco. Entiendo ahora que es necesario servirme de todo mi pasado de alumna para ayudarme a ser la docente que deseo ser”.

Este último testimonio nos señala que, uno de los hilos asociativos más productivos, a nuestros ojos, consiste en la exploración de la vivencia de alumno de estos estudiantes alrededor de los docentes que los han marcado en su escolaridad y en particular, en relación con sus aprendizajes musicales. Sin duda, este tema delicado tiene que ver con el hecho de que son jóvenes docentes que aún están muy cerca temporalmente de su posición de alumnos. Esto nos parece que es más fecundo para trabajar que con docentes experimentados. En el caso de los jóvenes, es

uno de los hilos más importantes del trabajo de análisis porque han pasado muchos años con un mismo profesor de instrumento y no siempre ha sido de manera agradable. La influencia de los profesores en los que ellos han percibido, algunas veces, una conducta un poco sádica, los condujo a una nueva posición docente, dando lugar a una postura que tiene más que ver con un movimiento reactivo que a una construida con conocimiento de causa.

A pesar de las dificultades del inicio del trabajo, un estudiante escribe:

“Sin embargo, las reflexiones interesantes aparecen y los señalamientos y comentarios de las otras personas del grupo me han permitido hacerme otras preguntas, otras relaciones con elementos que me parecían, al principio, muy alejados. Aprendí a interrogarme más profundamente sobre las razones que me llevan a actuar y a reaccionar sobre los sentimientos y las emociones que experimento”.

Pasaremos a identificar los temas más frecuentemente explorados por los estudiantes y a ilustrar un ejemplo de ese trabajo de análisis.

Los temas más frecuentes

A lo largo de los años de implementación de este dispositivo clínico grupal, pudimos identificar una cierta recurrencia en los temas que aparecen en las situaciones relatadas por los estudiantes que reflejan aquello que les preocupa. Antes de presentarlos, creemos necesario precisar que hemos constatado la aparición de nuevos temas vinculados con el funcionamiento de los establecimientos de enseñanza artística que responden hoy a la recepción de nuevos públicos en el sentido de una más grande inclusión. Es el caso de estudiantes adultos o jubilados, que son vistos por los músicos-estudiantes como vulnerables o aún, en dificultad y de los que se sospecha un problema de aprendizaje o una discapacidad. En estos casos, los estudiantes tienen tendencia a focalizarse en la causa de estas dificultades y buscan obtener una explicación que identifique un diagnóstico médico susceptible de asegurarlos y a su vez, desresponsabilizarlos.

Su preocupación más frecuente se centra sobre la actitud de un alumno que consideran inadaptada; un alumno solo o en grupo, cuando se trata de un curso como colectivo. El alumno en cuestión transmite, por su actitud o por su palabra, una falta de motivación, o más aun un rechazo a realizar una consigna dada por el profesor. Puede expresar también una emoción que irrumpe y puede llegar a asustar al profesor. Frente a estas situaciones, el músico-estudiante se interroga sobre el nivel de exigencia que debe imponerle a ese alumno o el grado de permisividad que debe mantener para que su alumno aprenda placenteramente. El abandono del instrumento es vivido, a menudo, como un fracaso del profesor. Varias otras situaciones expuestas tratan sobre las dificultades relacionales con los padres de los alumnos con los cuales intercambian de manera presencial en el establecimiento o a distancia, por medio de mails o de mensajes de celular. Esto da cuenta de nuevos modos de comunicación que tienen efectos sobre la dinámica transferencial en la relación enseñante-aprendiz. A veces, esa relación revela un carácter de proximidad excesivo cuando el curso particular se realiza en el domicilio del alumno.

Otras situaciones ponen en escena a los miembros del equipo pedagógico, los colegas, los directores u otros actores de colectividades locales, co-gestores del establecimiento. En estos casos, el relato del profesor transmite dificultades en relación con las expectativas con los diferentes actores, divergencias de puntos de vista, relaciones de poder y actitudes de rivalidad. Desde su punto de vista, estas dificultades cuestionan la legitimidad docente en construcción. Su legitimidad como músico instrumentista no garantiza la legitimidad como profesor de música. La especificidad de su sí mismo profesional reside en este doble componente: un sí mismo músico y un sí mismo docente generalmente en tensión. Nosotras enunciarnos como hipótesis que las elaboraciones realizadas en el análisis de la práctica pueden ayudarlos a intentar negociar una articulación más flexible entre estas dos partes de su identidad profesional. Sin embargo, son recurrentes algunos obstáculos a este tipo de trabajo de análisis. Por ejemplo: la progresión social y tecnológica que caracteriza la aceleración del tiempo es poco propicia al *tempo*

requerido en nuestro trabajo de elaboración; o aún, las comunicaciones a distancia que se han acrecentado desde el principio de la pandemia y los confinamientos sucesivos constituyen los frenos al trabajo de implementación del dispositivo que se favorece a partir de una presencia real.

Mariana y su alumno de clarinete

Para ilustrar nuestro propósito, hemos elegido una situación propuesta por una participante que llamaremos Mariana, joven profesora de clarinete, que enseña desde hace cuatro años en una escuela de música asociativa. Ella se detiene sobre una partitura que encierra una dificultad para explicar a su alumno de doce años. Cuando ella le hace retomar esa parte para repetirla varias veces, observa que el alumno se mueve y siente algo que no va bien. Él había comenzado a lagrimear. Ella nos cuenta: *“Lo interrumpí y le pregunté rápidamente qué pasaba. El me respondió: No, nada, ya está... y siguió tocando...”*

El tema de los llantos en una clase de música instrumental es algo que se repite de manera frecuente en el relato de los estudiantes (Lerner-Señ, 2019) pareciendo siempre sorprendidos por la expresión de esta emoción en el alumno. Muy a menudo, los profesores dicen que no han podido anticipar esta situación y se sienten responsables de su irrupción o se reprochan no haber sabido evitarla. Precisemos que los propósitos de Mariana que citamos son extractos del texto que ella ha redactado al final del seminario y que nuestras elaboraciones emanan de nuestras notas tomadas a partir del intercambio entre nosotras, las coordinadoras, al final de los encuentros.

En su escrito, Mariana cuenta:

“Esta situación ha despertado en mí un sentimiento de culpabilidad. Me sentí responsable de las lágrimas de Simón y de las emociones que afloraron en él. Aunque no haya llegado a conocer el origen exacto de ese estado y las causas reales de su angustia, no puedo evitar decirme que, de todas maneras, mi forma de proceder durante la clase ha sido el detonante”.

Durante la primera etapa del trabajo grupal, después de haber aclarado los elementos de la situación y haber dado las precisiones de su contexto, Mariana, ayudada por el grupo, intenta hacer hipótesis sobre las razones que han desencadenado el llanto, por ejemplo, que el alumno tenía la impresión de estar delante de una dificultad irremontable y que se sentía desilusionado. A este estado del relato, se expresa esencialmente una necesidad de explicación que oscila entre la responsabilidad del alumno y de la profesora. Luego, el análisis progresa hacia la puesta en relación de elementos relevados de la situación expuesta y del recorrido de Mariana en tanto alumna. Ella recuerda sus diferentes profesores de clarinete y se detiene en uno de ellos que le había dicho: *“Deberíamos hablar...”* Ella escribe:

“Él no sabía más cómo trabajar conmigo, había probado de todo. Era necesario que yo deje el clarinete de todas maneras yo no haría nada con la música y era necesario que encuentre otra cosa para reorientarme. Evidentemente, terminé la clase entre lágrimas y después, me sentí verdaderamente impotente y lastimada. Por otra parte, yo había terminado de tocar el clarinete algunos meses más tarde”.

La puesta en relación de esta escena con la situación de su alumno permitió a Mariana desprenderse progresivamente de las explicaciones técnicas que ella buscaba y atenuar su propia culpa. Más allá de este ejemplo, no es raro descubrir en las trayectorias de alumnos de estos jóvenes músicos escenas en espejo con aquellas que ellos exponen en sus situaciones de enseñanza presentadas en el grupo de trabajo.

En conclusión, a pesar de los obstáculos que acabamos de describir, los doce años pasados de coordinar estos grupos han reforzado nuestra convicción de que es importante ofrecer a los músicos-estudiantes la posibilidad de comprometerse en un proceso elaborativo alrededor de la construcción de su identidad de docente, bajo pena de arriesgar verlos instalarse en una postura poco flexible; es verdad que podríamos decir lo mismo de todos los

docentes en formación. Pero aquí, en el caso de la enseñanza de la música, hemos podido constatar que ciertas características que encontramos en todos los docentes debutantes, más allá de la disciplina que sea, están exacerbadas: es como si nosotras hubiésemos puesto una lupa sobre los fenómenos menos visibles para los docentes de otras disciplinas. En efecto, para estos futuros docentes músicos, lo que asombra es que, su relación con la música está particularmente imbricada con la propia historia del sujeto en el seno de su dinámica familiar y con el hecho de la precocidad de ese aprendizaje musical generalmente bajo iniciativa del entorno familiar en sí mismo.

Referencias bibliográficas

- Balint, M. (1957/1961). *Le médecin, son malade, la maladie*, traduction de J.P. Valabrega. Payot.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, version numérisée en 2013, Paris : Puf.
- Blanchard-Laville, C. (2012). Pour une clinique groupale du travail enseignant. *Cliopsy*, 8, 47-71 (www.revuecliopsy.fr).
- Blanchard-Laville, C. (2013a). *Au risque d'enseigner*. Puf.
- Blanchard-Laville, C. (2013b). Para una clínica grupal del trabajo docente. *Revista IICE de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA*, 34, 7-28. <http://iice.institutos.filo.uba.ar/revista/revista-del-iice-nº-34>
- Blanchard-Laville, C., Pestre, G. (2001). «L'enseignant, ses élèves et le savoir», Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants. Dans C. Blanchard-Laville. D. Fablet, *Sources théoriques et techniques de l'analyse de pratiques*. L'Harmattan, p. 55-63.
- Deltand, M. (2009). *Les musiciens enseignants au risque de la transmission donner le La*. L'Harmattan.
- Dubois, A. (dir.), (2017). *Accompagner des enseignants. Pratiques cliniques groupales* (p. 75-94). L'Harmattan.
- Joliat, F., Güsewel, A., & Terrien, P. (dir.). (2017). *Les identités des professeurs de musique*. Editions Delatour.
- Lerner-Seï, S. (2017). Pour une approche clinique de la construction du soi professionnel chez des musiciens enseignants. Dans F. Joliat, A. Güsewel & P. Terrien (Eds), *Les identités des professeurs de musique*. Editions Delatour, 65-80.
- Lerner-Seï, S. (2017). Pour une approche clinique de la construction du soi professionnel chez des musiciens enseignants. Dans F. Joliat, A. Güsewel & P. Terrien (Eds), *Les identités des professeurs de musique*. Editions Delatour.
- Lerner-Seï, S. (2019). Pourquoi tu pleures ? Dossier sujets à émotions. *Les cahiers pédagogiques*, 556, 44-45.
- Lerner, S. (2009). Entre le soi-musicien et le soi-enseignant : conflit et mécanismes de dégageement chez le professeur d'Éducation musicale. *Cliopsy*, 2, 77-92 www.revuecliopsy.fr
- Lerner-Seï, S. et Blanchard-Laville, C. (2017). Sensibiliser des musiciens professionnels en formation à l'analyse de leur pratique enseignante. Dans Arnaud Dubois (dir.), *Accompagner des enseignants. Pratiques cliniques groupales* (p. 75-94). L'Harmattan.

Lerner-Seï, S. et Blanchard-Laville, C. (2023). Un dispositif clinique d'élaboration de la pratique enseignante dans une formation d'enseignants musiciens? *Revue Le Carnet Psy*, 259, 33-36.

Moreau Ricaud, M. (2001). Le groupe Balint a cinquante ans. *Revue Topique*, 76, 93-102.

Fecha de recepción: 5/9/2023

Fecha de aceptación: 25/9/2023

La práctica profesional aprendida y por aprender. Mediadores anfibios en la formación de maestros/as

Professional practice learned and to be learned. Amphibious mediators in teacher training

Por Andrea MONTANO¹, María Belén BEDETTI² y María Sol VISNIVETSKI³

Montano, A., Bedetti, M. B. y Visnivetski, M. S. (2023). La práctica profesional aprendida y por aprender. Mediadores anfibios en la formación de maestros/as. *Revista RAES*, XV(27), pp. 30-45.

Resumen

Este artículo se propone socializar algunos de los resultados del trabajo de investigación “La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo profesional desde la perspectiva de los graduados” (2019-2023), centrado en los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria de la ciudad de Bahía Blanca. La hipótesis que lo orienta se basa en el presupuesto de que la práctica profesional aprendida excede a aquella de la que las/os estudiantes avanzadas/os pueden dar cuenta, al menos discursivamente, cuando se encuentran en el tramo final de sus carreras. Se entiende que, en lo referido a la práctica profesional, los aprendizajes construidos durante la formación inicial se resignifican frente a las demandas del mundo laboral dando lugar a la actualización de conocimientos que no se entendían ligados a ella. Asimismo, las/os graduadas/os desarrollan e implementan distintas estrategias subjetivas y condicionadas por contextos políticos e institucionales, para “reponer” aquello que consideran que faltó en la trayectoria formativa. En el despliegue de dichas estrategias, entra en juego un conjunto de sujetos que se constituyen en mediadores anfibios en la formación de maestras/os, al aportar al aprendizaje de la práctica profesional en ambientes transicionales, es decir, en espacios entre la formación inicial y el contexto laboral.

Palabras Clave formación inicial y continua de maestros/as / profesorados de educación inicial y primaria / práctica profesional aprendida / mediadores anfibios / inserción y desarrollo profesional de graduadas

¹ Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, Argentina/ amontanoar@yahoo.com.ar / <https://orcid.org/0009-0001-2482-3509>

² Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Argentina/ belen.bedetti@uns.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-5927-5389>

³ Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, Argentina/ solvisni@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0007-0967-8626>

Abstract

This article aims to socialize some of the results of the research work “Professional practice learned. Professional insertion and development from the perspective of graduates” (2019-2023), focused on Initial Education and Primary Education teachers from the city of Bahía Blanca. The hypothesis is based on the assumption that professional practice learned exceeds the one that advanced students can recognize, at least discursively, when they are in the final stretch of their careers. It is understood that, with regard to professional practice, the learning built during initial training is resignified in the face of the demands of working world giving rise to the update of knowledge that was not understood as linked to it. Likewise, graduates develop and implement different subjective strategies conditioned by political and institutional contexts, to “replenish” what they consider was missing in the formative trajectory. In the deployment of these strategies, it can be considered that a set of subjects who constitute *amphibious mediators* in the training of teachers, contribute to professional practice learning in transitional environments, that is, in spaces between initial training and the work context.

Key words initial and continuous training of teachers / Initial and Primary Education Teachers / professional practice learned / amphibian mediators / Professional Insertion and development of graduates

Introducción

Este artículo socializa algunos de los resultados del trabajo desarrollado en el marco del Proyecto de Grupo de Investigación (PGI) “La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo desde la perspectiva de los graduados” (2019-2023)⁴.

La investigación se centra en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria y la hipótesis que la orienta se basa en el presupuesto de que la *práctica profesional aprendida* excede a aquella de la que los/as estudiantes avanzadas/os pueden dar cuenta, al menos discursivamente, cuando se encuentran en el tramo final de sus carreras. Se entiende que, en lo referido a la práctica profesional, los aprendizajes realizados se resignifican frente a las demandas del mundo laboral dando lugar a la actualización de conocimientos que no se entendían ligados a ella. Asimismo, se desarrollan e implementan distintas estrategias subjetivas condicionadas por contextos políticos e institucionales, para “reponer” aquello que las/os graduadas/os consideran que faltó en la trayectoria formativa.

En este sentido, la investigación busca desplegar los siguientes interrogantes: ¿Qué elementos conforman la *práctica profesional aprendida*? ¿Cómo podría definirse esta categoría? ¿Dónde, cómo y cuándo se aprende la práctica profesional como docentes de los niveles inicial y primario? ¿Qué cuestiones demanda actualmente esa práctica profesional y no serían contempladas por los distintos planes de estudio? ¿De qué estrategias subjetivas pueden dar cuenta las/los graduadas/os a la hora “reponer” aquello que consideran que faltó en la formación inicial y cómo se ven favorecidas o no por los contextos políticos e institucionales?

Este texto se propone auscultar los intersticios que se conforman al conjugar distintas dimensiones que atraviesan la *práctica profesional aprendida*. Se asume una perspectiva fundamentada crítica (Lucarelli, 2011) en tanto parte de reconocer el carácter multidimensional y situado de los procesos de enseñanza y de aprendizaje universitarios, y contempla la confluencia de aspectos humanos, técnicos, epistemológicos y políticos en su producción. Desde la perspectiva de la didáctica de las relaciones (Lucarelli, 1998), se consideran la especificidad del área de conocimiento, las características de la propuesta curricular y de la institución en la que se desarrolla la formación, y las/los actores involucradas/os.

Es así que, en primer lugar, este trabajo plantea el problema objeto de estudio y sus antecedentes. A continuación, se aborda el marco teórico que fundamenta el proceso de investigación y que permite dar cuenta de diferentes relaciones y concepciones acerca de la formación en las prácticas profesionales. Seguidamente, se presentan las decisiones metodológicas desde un enfoque de investigación cualitativa, con un diseño de estudio de casos que incluye las cuatro instituciones formadoras que ofrecen las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Primaria en la ciudad de Bahía Blanca.

En cuanto a la presentación de los resultados y su discusión, se analizan los planes de estudio de las instituciones referidas y se focalizan las estructuras curriculares para la formación docente inicial y sus implicancias en la *práctica profesional aprendida*. En esta clave, se recupera la perspectiva de las/os actores involucradas/os, formadoras/es y docentes noveles, en relación con las estrategias subjetivas que desarrollan e implementan las/los graduadas/os para reponer aquellos saberes que reconocen como necesarios para su práctica profesional y que, desde su perspectiva, no han sido abordados -o lo han sido de manera insuficiente- en su formación inicial. En base a esto, se construye y presenta la categoría de *mediadores anfibios* en la formación de maestras/os.

Finalmente, arribamos a conclusiones que retoman el título de este artículo y la complejidad del abordaje de la *práctica profesional aprendida*.

⁴ PGI 24/S004. Directora: Montano, Andrea; Co-directora: Ana Clara Yasbitzky; Integrantes: María Belén Bedetti y María Sol Visnivetski; Colaborador/as: Berenice Ledesma, Quimey Mansilla Yancafil, Nicolás Patiño Fernández, Milagros Ottavianelli y Jorgelina Fiore.

Acerca del tema objeto de estudio

El proyecto en el que se enmarca este artículo pretendió dar continuidad a la investigación realizada en el marco del PGI: “La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales”⁵.

Aquel proyecto planteó como hipótesis que la formación de las/los docentes universitarias/os, en lo relativo a la enseñanza de las prácticas profesionales, se vincula con distintas alternativas de curricularización de tales prácticas. Es decir, la formación de las/los docentes incide en las formas en que las prácticas profesionales se hacen presentes en programas y clases, y en los sentidos que las/los estudiantes atribuyen a la práctica profesional supervisada o al espacio formal de la/s práctica/s en sus planes de estudios.

Además de aportar a la producción de conocimiento en torno a diferentes *perfiles formativos* de las/los docentes universitarias/os, su relación con distintos modos de entender la práctica profesional que enseñan y su incidencia en las formas de pensar y actuar la articulación entre teorías y prácticas, la investigación abrió nuevos interrogantes relacionados con la *práctica profesional aprendida*, las primeras inserciones laborales y el desarrollo profesional que es lo que se aborda en un nuevo proyecto, entre los años 2019 y 2023.

Tanto en los planes de estudio como en los programas y clases que desarrollan las/los docentes según sus *perfiles formativos*, se persiguen ciertas intencionalidades educativas en distintas dimensiones: existe, en la mayoría de los casos, la definición de un perfil de egresada/o y sus incumbencias; a veces, también, se da cuenta de una definición de la profesión correspondiente, de su papel social y del fundamento social de las disciplinas que la integran; la definición de contenidos en relación, explícita o no, con la práctica profesional tal como se la conciba. Ahora bien, las/los estudiantes universitarias/os, ¿qué percepción tienen de esas intencionalidades? ¿Qué cuestiones ligadas a la práctica profesional logran reconocer en las propuestas de aprendizaje en las que están implicadas/os? Las prácticas de enseñanza universitaria como las abordadas en la investigación anterior, ¿explicitan relaciones entre los contenidos enseñados y la futura práctica profesional? O es tarea del estudiante y, en ese caso, ¿cómo podría ensayar estas vinculaciones en la carrera y luego en el mundo del trabajo?

En el PGI vigente, se considera imprescindible investigar acerca de las experiencias laborales iniciales de las/los egresadas/os de los profesados de educación inicial y primaria de universidades e institutos superiores desde la perspectiva de las/los graduadas/os. En este sentido, se propuso producir conocimiento en relación con la *práctica profesional aprendida*, es decir, aquella de la que se podía dar cuenta como estudiantes avanzadas/os y que se pudo/puede reconocer en contacto con el mundo laboral.

Aquí radican la importancia e interés de este objeto: permitiría arrojar resultados acerca de la trayectoria que han transitado las/los docentes egresadas/os de las instituciones formadoras de la ciudad, respecto de su inserción y desarrollo profesional en los niveles inicial y primario.

Contextualización del problema de investigación: antecedentes y marco teórico

En relación con el objeto de estudio, existen numerosos trabajos de investigación que abordan la relación entre docentes noveles y expertas/os (Perrenoud, 1995; Imbernón, 2004; Shulman, 2005; Ávalos y Carlson et al., 2005; Ávalos y Aylwin, 2007; Ávalos, 2009; Menghini y Negrin, 2015). La mayoría de estos se vinculan con los niveles medio y superior de educación, y se centran en la relación formativa entre el novel y experto sobre todo en las instancias de prácticas o residencias, y/o en las experiencias laborales iniciales.

Otra línea de investigación sobre la formación profesional de las/los docentes se constituye en Francia a partir de la creación del Instituto Universitario de Formación de Maestros (IUFM) y la Misión Académica de Formación de

⁵ PGI 24/ZI48. Directora: Montano, Andrea; Integrantes: Guillermo Ascolani, Gabriela Bonino, Laura Iriarte, Alejandro Tauro, María Sol Visnivetski y Ana Clara Yasbitzky; Colaboradora: Berenice Ledesma.

Profesores de la Educación Nacional en los 90. Autoras/es como Altet, Charlier y Paquay, entre otras/os, han desarrollado investigaciones sobre la profesión de maestra/o y sobre el proceso de construcción de conocimientos y de habilidades profesionales.

Puntualmente, el grupo de profesoras/es del IUFM investiga acerca de las/os docentes noveles (2006, 2007) y participa del programa nacional de acompañamiento a las/os debutantes. Estas investigaciones focalizan los desempeños de las/os profesoras/es para el nivel secundario de la educación.

Sin embargo, son escasas las investigaciones que se centran en la perspectiva de las/os graduadas/os de los profesorados para los niveles inicial y primario, situación que, en nuestro contexto, se agudiza con el prácticamente nulo seguimiento que realizan las propias instituciones formadoras de sus egresadas/os.

Al trasladar la mirada del mundo de la formación al mundo del trabajo y focalizar las experiencias de los/as graduados/as en relación con la práctica profesional y los aprendizajes desarrollados (o no), resulta necesario explicitar los presupuestos de partida, así como los marcos teóricos que los sustentan.

En primer lugar, se asume que la formación de las/los docentes no termina cuando finalizan sus carreras y se gradúan, sino que se entiende que “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry, 1997, p. 43). Así, se considera que la población de graduadas/os que aborda esta investigación continúa su formación y, en este sentido, interesó indagar sobre qué cuestiones, por qué, para qué y en qué espacios o cómo tiene lugar esa formación. Se formulan los siguientes interrogantes: ¿qué saberes profesionales requieren las/os docentes para desempeñarse en los niveles inicial y primario de educación? ¿Cómo se vinculan esos saberes con los conocimientos transmitidos durante la formación docente inicial? ¿Qué nuevas exigencias se perciben en el contexto actual? ¿Qué nuevos espacios de formación habilitan?

En lo referido a las carreras de formación docente, no se reconoce necesariamente una trayectoria lineal en la que se pasa de manera sucesiva de la formación académica al trabajo, sino una trayectoria compleja en la que, muchas veces, se combinan estudio y trabajo con los condicionantes del contexto personal y social. Según Panaia (2006), la *inserción profesional* designa un proceso y un resultado, que se evalúa a partir de la descripción del paso del estado inactivo al estado activo o de ocupación estable. Se entiende el *desarrollo profesional* como el camino que se configura en la articulación entre la trayectoria académica y la laboral, siempre que el trabajo de la/del sujeto esté vinculado con su formación inicial y dé lugar, así, a la profundización en la práctica de los conocimientos adquiridos durante la formación, lo que lo conduciría a una posición de experta/o.

En la articulación entre la trayectoria académica y la laboral se reconoce la *socialización profesional* que las/los graduadas/os realizan en sus lugares de trabajo como otro “ámbito de formación”, ya que éste constituye un “ambiente de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales, y de desarrollo de las formas de interacción socio-profesionales” (Davini, 1995, p. 79). En este sentido, es frecuente encontrar docentes en ejercicio que desestiman su formación inicial como ámbito de adquisición de herramientas para responder a las demandas de la práctica cotidiana en el aula. Estas apreciaciones suelen referir a la falta de conexión entre los conocimientos adquiridos en el profesorado y los problemas de la práctica. Como contrapartida, se destaca el papel formativo de las primeras experiencias laborales, en cuyo marco buena parte de las/los docentes recién graduadas/os parecen verse obligadas/os a construir estrategias adecuadas de resolución de los problemas que se les presentan.

Estos planteos conducen a la segunda cuestión que interesa referir y que también se vincula con la noción de formación de Ferry: se trata de la diferencia entre conocimientos académicos y saberes profesionales. Según Tardif (2004), no es lo mismo saber decir cómo se hace algo a saber hacerlo. El autor caracteriza a los saberes profesionales como *plurales y heterogéneos, pragmáticos, personales y situados, temporales* y que *conllevan las señales del ser humano*, lo que conduce a entender los conocimientos de las/los docentes como situados, contruidos y utilizados en función de una situación concreta, particular y singular. Por este motivo, propone un

corrimiento del centro de gravedad de la formación inicial, concediendo un espacio sustancial al medio escolar para que de esta manera la innovación, la mirada crítica, la teoría puedan estar vinculadas con los condicionantes y las condiciones del ejercicio de la profesión. Así, se construyen nuevos conocimientos, teorías sobre la práctica, que tarde o temprano se recuperarán en la acción.

Entre los presupuestos y marcos teóricos de referencia, también se considera, siguiendo a Alliaud (2017), la perspectiva de la enseñanza como un oficio cuyo principal objetivo es transformar a las personas en algo distinto de lo que eran. En esta línea, Sennet (2009) caracteriza a la enseñanza como una *artesanía* y la entiende como la habilidad de hacer algo bien. En ella aparecen involucrados el pensamiento, la acción y la valoración, así como diversas nociones, representaciones, concepciones e imágenes sobre el mundo. No hay acción sin pensamiento, quienes logran dominar su profesión y practican su oficio con un alto grado de maestría pueden encontrar soluciones para “desvelar un territorio nuevo” (2009, p. 23).

Es así que no reduce el trabajo con sentido artesanal a lo instrumental y mecánico tradicionalmente asociados al trabajo manual, sino que, desde una concepción superadora, se destaca el compromiso con lo que se hace y con la obra resultante.

Si la enseñanza es un *oficio*, “encierra autoría y misterio”; de lo contrario, cómo podría precisarse eso que lleva a que algo que era de una manera, se modifique y sea de otra. Las/los docentes son portadoras/es de esos *secretos* que se hacen presentes en sus prácticas, que resultarían de la combinación de formas de enseñanza, modos de desempeñarse y de comunicarse, entre otros, y que les permiten reconocer lo que funciona bien y lo que no, y que supone la construcción de saberes profesionales.

En este sentido interesa recuperar, finalmente, la noción de *epistemología de la práctica profesional* y, ligada a ella, la *reflexión en y sobre la práctica*.

La *epistemología de la práctica profesional* se entiende como el “estudio del *conjunto* de los saberes utilizados por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar *todas* sus tareas” (Tardif, 2004, p. 188).

La finalidad de una *epistemología de la práctica profesional* es revelar estos saberes, comprender cómo se integran en las tareas de las/los profesionales, cómo los incorporan, producen, utilizan, aplican y transforman en función de los límites y de los recursos inherentes a sus actividades.

El estudio de las prácticas profesionales ha identificado diferentes modelos. En el modelo de la racionalidad técnica, la actividad profesional se define como la resolución de problemas mediante la aplicación de teorías científicas y de técnicas. En este sentido, la práctica consiste en aplicar reglas y principios de una manera no conflictiva y, generalmente, descontextualizada.

Sin embargo, este modelo no ha podido explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas, caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad, el conflicto de valores. La práctica plantea zonas de incertidumbre que van más allá de la aplicación mecánica de la teoría (Schön, 1992).

Frente a un acontecimiento de la práctica, el/la docente reconoce y evalúa la situación, la construye como problemática y elabora nuevas respuestas. Así, a diferencia de la racionalidad técnica que reduce la resolución del problema a lo instrumental, se reconocen como superadores los modelos de la racionalidad práctica y la reflexiva.

Desde esta perspectiva, se entiende que los problemas que plantea la práctica son singulares y requieren acciones para resolverlos sobre la base del conocimiento que cada docente genera mediante la reflexión *en y sobre* esa acción. Los saberes profesionales son producto de una práctica social, se generan en el mismo campo laboral y pueden comprender: un saber tácito que permite resolver determinados problemas aun sin poder explicitar cómo se hace; un saber producto de una reflexión en la acción y, por último, un saber que surge de una reflexión posterior a la acción.

En la bibliografía especializada (Nóvoa, 2009; Perrenoud, 2004) y en los espacios de práctica docente y residencia

se destaca, generalmente, el lugar de la reflexión sobre la práctica como la forma privilegiada de construir saberes profesionales.

Las ideas referidas a la reflexión sobre la práctica están lejos de ser nuevas. John Dewey (1933, 2022) ya se ocupó sobre la necesidad del pensamiento reflexivo. El autor reconoce que se puede reflexionar sobre casi todas las cosas en el sentido de pensar en ellas, pero la reflexión lógica o analítica sólo se aplica a la resolución de problemas reales.

Tal como se sostuvo, Schön (1992) desarrolla la idea de la/del profesional reflexiva/o, afirmando que el conocimiento no precede a la acción, sino que está encarnado en la acción, por eso lo denomina conocimiento en la acción. La práctica se constituye así en un proceso que implica la reflexión sobre cuál es su significado en situaciones complejas y conflictivas.

A partir del concepto de *habitus* (Bourdieu, 1992), entendido como aquellas disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de cierta manera que permiten articular lo individual y lo social, Perrenoud (1995) propone una formación pedagógica que tenga como objeto la movilización del *habitus* vivido y absorbido desde las primeras experiencias escolares, hacia un movimiento que denomina de concienciación (toma de conciencia). La reflexión sería uno de los mecanismos que permiten desestabilizar ese *habitus* pedagógico.

Bourdieu (1992), considera que la/el agente social posee capacidad de invención e improvisación, rescatando así la dimensión activa, inventiva, de la práctica y las capacidades generadoras de *habitus*, constituyendo así un sistema de disposiciones durables, pero no inmutables.

En este sentido, Perrenoud (1995) sostiene que el enfoque de la *reflexión sobre la práctica* no puede limitarse a instancias aisladas en los procesos de la formación inicial, sino que implica abarcarla con diversos dispositivos para la construcción de un *habitus* reflexivo e inclusive lo extiende a *la formación continua*, cuestión desafiante que da lugar a este trabajo investigativo.

Diseño y metodología de la investigación

En esta investigación, la Pedagogía y la Didáctica universitarias constituyen un constructo articulador amplio, dentro del cual, en torno al tema de las *prácticas profesionales aprendidas*, se indaga acerca de las experiencias laborales iniciales de las/os graduadas/os de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la ciudad de Bahía Blanca. Asimismo, con la intención de interpelar los datos construidos desde la formación docente en otro contexto dentro de la Provincia de Buenos Aires, abordamos como caso una institución del Partido de la Costa.

En esta dirección, se persiguen los siguientes objetivos:

- a) Identificar, analizar y comprender los componentes de la *práctica profesional aprendida*.
- b) Indagar acerca de aquellos espacios (materias, proyectos de extensión, proyectos de investigación, entre otros) en los que, durante la formación inicial, la enseñanza de las prácticas profesionales fue relevante tanto en los contenidos como en las formas de su tratamiento pedagógico.
- c) Analizar las demandas de la práctica profesional como docentes de los niveles inicial y primario y su relación con los planes de estudio vigentes en las distintas instituciones formadoras.
- d) Reconocer y contextualizar las estrategias desarrolladas por las/os graduadas/os para responder a las demandas del mundo laboral.
- e) Sistematizar resultados acerca de la inserción de las/os graduadas/os en contextos laborales en relación con las diferentes propuestas de formación docente de la ciudad.

Frente a la necesidad de definir la metodología para diseñar y desarrollar esta investigación, se tomó como

referente la sistematización que presentan Blaxter y otros (2007), quienes reconocen tres niveles sucesivos: familias o estrategias generales de investigación, enfoques o modalidades, y técnicas.

Es así que, como estrategia general, se desarrolla el trabajo investigativo desde una metodología cualitativa con trabajo de campo; la modalidad que orienta el diseño del proyecto de investigación es el estudio de casos y las técnicas para la recolección de datos son el cuestionario, la entrevista y el análisis de documentos.

Se optó por el estudio colectivo de casos (Stake, 1998) en tanto se abordan fenómenos contemporáneos y se focaliza un número limitado de hechos y situaciones con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual.

Los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una institución, un proceso social, una situación o escenario específico, contruidos a partir de un recorte empírico y conceptual de la realidad social. En este diseño se trata de un muestreo no probabilístico, por conveniencia (Blaxter y otros, 2007).

Concretamente, se trabajó con graduadas/os 2010-2018 de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Universidad Nacional del Sur, del Instituto Superior de Formación Docente N°3 Julio César Avanza, del Instituto Superior Juan XXIII y del Instituto María Auxiliadora que ejerzan o hayan ejercido la docencia al menos durante tres años. Asimismo, con la intención de interpelar los datos contruidos desde la formación docente en otro contexto, se abordó como caso el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°89 del Partido de la Costa.

Para seleccionar estos casos se utilizó como criterio la jurisdicción de pertenencia de la carrera, así como la dependencia (gestión estatal o privada) e idiosincrasia de la institución formadora. Por otra parte, las carreras elegidas presentan diferentes situaciones respecto de sus planes de estudio en relación con el diseño, implementación y evaluación del currículum, así como de las/los sujetos intervinientes en estos procesos.

De este modo, la conveniencia de los casos seleccionados se relacionó con las oportunidades de aprendizaje que habilitan, su relación con los objetivos planteados, el tiempo del que se dispone para el trabajo de campo, la posibilidad de acceder a ellos y de contar con informantes clave, así como la diversidad que representan en cuanto a contextos institucionales de formación.

En el estudio de casos se utiliza una gran variedad de estrategias para producir evidencia empírica. En primer lugar, se aplicó un cuestionario, auto administrado por las/los graduadas/os, que permitió relevar datos cuantitativos de esa población relativos a sus trayectorias académicas, primeras inserciones laborales y desarrollo profesional. Estos datos primarios permitieron, luego, tomar decisiones acerca de la selección de las/los graduadas/os a quienes se realizó una entrevista biográfica.

Otra técnica empleada es el análisis de documentos. Interesan en especial los planes de estudio y las normativas referidas a prácticas de residencia/profesionales en ambas instituciones, institutos superiores y universidades.

A partir del cuestionario, las entrevistas y el análisis de documentos se busca recolectar información que pueda aportar en relación con:

- La experiencia como estudiante y la trayectoria realizada en la carrera correspondiente.
- Las instituciones del nivel superior y el contexto socio-histórico y político.
- La socialización profesional y las primeras experiencias en contexto reales, así como el desarrollo profesional.

Respecto del análisis de los datos, se trata de un proceso continuo que atraviesa todo el trabajo de investigación, de modo que los primeros análisis influyen en la posterior recolección de datos.

En términos generales, el análisis de los datos recolectados supone, en primera instancia, su organización para luego abordar ese conjunto y poder abstraer lo que se considera significativo.

En tanto proceso riguroso que se vale de los datos obtenidos y organizados, el análisis consiste en buscar la comprensión y la explicación que posibilitarán la elaboración de teorías y conceptos.

Finalmente, para atender las demandas de validación y confiabilidad de los resultados se utiliza el método comparativo constante y, como opciones condicionadas por el tipo de lógica aludido, los criterios de vigilancia epistemológica, triangulación y saturación teórica.

Resultados y discusión: Alcances y límites de la formación inicial en la letra y voz de sus protagonistas

La práctica profesional en los planes de estudio y en la voz de las docentes del campo

Las instituciones formadoras que constituyen la muestra de la investigación sostienen sus propuestas desde distintos modelos curriculares. Esto se desprende de la diversificación del sistema de formación docente argentino, en el que coexisten instituciones de distintas tradiciones -como las universidades y los institutos superiores de formación docente-, que además pueden ser de gestión estatal o privada. En cualquier caso, dado que la formación de profesoras/es entra en la categoría de carreras de interés público⁶ debe ser acreditada de acuerdo con lineamientos definidos por organizaciones centrales.

En esta diversidad puede observarse que los diseños curriculares jurisdiccionales de la provincia de Buenos Aires constituyen el marco que prescribe la propuesta de formación para un gran número de instituciones que, a su vez, desarrollan su tarea a partir de la intervención de distintas/os actores. Estos documentos son exhaustivos en el desarrollo de la intencionalidad que se persigue, pues encuadran el trabajo de muchas/os docentes que deben interpretarlos y ponerlos en acción.

Por otra parte, los planes de estudios de la Universidad Nacional del Sur (UNS), enmarcados en las resoluciones CSU 238/14 y 239/14, organizan las propuestas formativas para un espectro mucho menor de actores que, además, por la tradición e idiosincrasia de la institución, cuentan con autonomía para desarrollarlas de acuerdo con las decisiones de las diferentes cátedras.

El análisis de dichos documentos permitió dar cuenta de similitudes y diferencias en el diseño curricular, tanto en su enfoque y modelo, como en la definición de las/os profesionales docentes que se pretende formar, denominado en trabajos previos como *perfiles establecidos o ideales* (Bedetti, Bertoni y Visnivetski, 2020; Bedetti, Bertoni, Montano y Visnivetski, 2020).

El diseño curricular de los profesorados de educación inicial y primaria de la provincia de Buenos Aires alude a la noción de “horizonte formativo” que indica los fines a los que aspira. Allí se cuestiona el término “competencias” para pensar las habilidades que se espera desarrolle la/el docente en formación. Así, se explicita que:

La noción de horizonte formativo alude a esa zona de imaginación en la tensión entre un sujeto real y tendencial (si la tendencia al futuro fuera “natural”) y un sujeto deseado (siempre imposible). Como noción histórico-prospectiva, toma distancia de una mera enumeración de “competencias”, así como de la idea de perfil de formación, en la medida en que pone énfasis en un proceso de construcción en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales, más que en la realización de una imagen ya cristalizada de antemano que se caracteriza generalmente por una serie de competencias. (DGCyE, 2009, p. 15)

⁶ Según el artículo 43 de la Ley 24521, Ley de Educación Superior, se trata de profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio puede comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes.

Esta noción difiere de la tradicional definición de perfiles de egresadas/os y tensiona las “competencias” como habilidades a ser desarrolladas para el éxito en un sistema admitido como único y definido. En este sentido, se aleja de una concepción técnica de la teoría del currículum, en tanto reconoce el carácter situado de toda propuesta curricular y, por ende, la participación de diversidad de actores con distintos intereses en su construcción.

El horizonte formativo distingue tres aspectos de la formación docente que se pretende desarrollar: la idea de la/del maestra/o como profesional de la enseñanza, como pedagoga/o y como trabajador/a de la cultura.

Por su parte, los planes de estudios de los profesorado de educación inicial y primaria de la UNS, en cuanto a la finalidad perseguida, no hacen referencia al perfil de egresada/o específicamente y esto resulta extraño dado que es un componente de los planes de estudios del resto de las carreras de la universidad. No obstante, señala que se busca

promover la formación de egresados con *competencias* que favorezcan, mejoren y renueven las prácticas docentes e institucionales, es decir, todas las acciones a desempeñar en el contexto educativo-comunitario, no limitadas a la sala o al aula, ni al hecho acotado, -si bien específico-, de “dar clase” (2009, p. 5. El subrayado es nuestro).

Y afirma que “la organización y estructura de los nuevos Planes de la formación docente inicial, tienen la finalidad de *adecuarse* a los desafíos educativos y sociales actuales, como así también a probables demandas culturales, científicas y tecnológicas” (2009, p. 6. El subrayado es nuestro).

Esto da cuenta de una diferencia con los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, que polemizan la noción de competencia al encuadrarla en un marco teórico centrado en la eficiencia y la performatividad.

Por otro lado, tanto el documento de los planes de estudios de la UNS como el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires consideran al Campo de la Formación en la Práctica Profesional y al Campo de la Práctica Docente, respectivamente, como ejes vertebradores de las propuestas. Por su parte, docentes que enmarcan su trabajo en estos lineamientos curriculares y que se desempeñan en tales campos, hacen referencia a los aportes al “perfil profesional” que realizan desde estos espacios curriculares:

la Práctica Docente, junto con otros espacios, va acompañando y ayudando en la construcción del perfil profesional. Buscando la profundización del rol, desde una mirada crítico-reflexiva de los ámbitos educativos (...) Problematisa y tensiona la construcción socio-histórica en torno al rol, habilitando y ensayando espacios para la deconstrucción del mismo, desde el análisis de la propia biografía escolar (Caso D - informante clave).

Los espacios de la práctica profesional aportan experiencias significativas para la formación de las alumnas. Las/los estudiantes que participan en situaciones áulicas, desde el rol de alumnas/os practicantes, tienen la oportunidad de compartir aprendizajes con las/los docentes co-formadoras/es y orientadora/es. Reciben orientaciones sobre aspectos relevantes de la tarea escolar y logran ajustar prácticas profesionales con la mirada teórica, académica.

En este sentido, la práctica se constituye en el centro de la formación profesional y facilita que desde otros espacios formativos las/os futuras/os docentes desarrollen una mirada crítica y reflexiva de la realidad (Caso C - informante clave).

En concordancia con el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires, las informantes refieren a la articulación de los espacios de la práctica con otros espacios formativos. Es decir, se busca que las experiencias en los ámbitos educativos para los cuales se forma a las/os futuras/os graduadas/os, alimenten la construcción de un posicionamiento profesional crítico y reflexivo en relación con dichos ámbitos y con el propio rol profesional.

En la misma línea, otra docente recupera el valor formativo de la reflexión sobre las prácticas observadas y

vivenciadas en las instituciones co-formadoras, como contextos reales de trabajo:

pensar el campo de la práctica como una cuestión progresiva y que va cambiando, sus focos a lo largo de los años, plantea una formación profesional desde pensar al sujeto docente en contexto (...) vinculado con la realidad con la que se va a encontrar al momento que ya sea un profesional recibido. (...) Por otro lado, pienso en esto del trabajo con otras y con otros, en el conocimiento que va incorporando en las prácticas con esa formación o esa coformación de los profesionales que ya se están desempeñando en el nivel para el que se forman o en la modalidad y que hacen, digamos, a conocimientos propios del espacio de trabajo. (...) siempre creo que lo que se aporta también, es pensar en esa práctica y en esa reflexión que se hace después de las prácticas. Porque también hay que desnaturalizar algunas cosas (...) plantear una actitud reflexiva y crítica justamente en esos espacios de la formación docente en la práctica. (Caso A - Informante clave).

Hasta aquí las voces de las docentes formadoras que destacan qué rasgos del *perfil profesional ideal* promueven los espacios de práctica docente. Ahora bien, en relación con lo expuesto es necesario también dar la palabra a las⁷ docentes noveles entrevistadas, para poder reconstruir el *perfil profesional autopercebido*⁸ a partir del ejercicio de la profesión docente y poner en el centro de la escena la *práctica profesional aprendida*.

La práctica profesional aprendida en el testimonio de las graduadas

Una de las entrevistadas, al hacer referencia a su primera experiencia laboral en educación primaria, sin haber finalizado la carrera, refiere al trabajo en la formulación de una propuesta didáctica de Prácticas del Lenguaje:

yo siempre sentí que tenía herramientas para defenderme y poder avanzar, me faltaba, obvio, como siempre nos falta, siempre estamos aprendiendo. Pero yo sentía esa seguridad de que había cosas que yo ya tenía. (...) me sentí re tranquila de lo que estaba haciendo porque sabía que estaba haciéndolo bien dentro de lo que yo había visto y (...) veía que ellos respondían (A-GP1).

En su testimonio, la entrevistada parte de reconocer cierta afinidad entre el mundo de la formación inicial y el laboral. A partir de lo que expresa, se analiza la activación y recuperación de los saberes construidos durante la formación inicial, que permitieron enmarcar y dar sentido a las prácticas en el aula y el aporte de herramientas conceptuales e instrumentales que volvieron reconocibles las dinámicas de trabajo observadas en contexto, a la vez que sirvieron como base para crear estrategias y recursos propios.

En la misma línea, una de las graduadas de otra institución hace referencia a recursos que identifica en su formación inicial vinculados con la predisposición para la acción:

Yo creo que tuve una buena formación en cuanto a la exigencia, en cuanto a... manejar los tiempos. Porque yo me recibí trabajando en cargo y al poco tiempo empecé a trabajar así, dos cargos, y mis compañeras me decían "Uy, pero ¿cómo hacés? vos sos nueva en el sistema". Pero nos habían fogueado como mucho con esto de estar siempre activos, siempre... me dio esos recursos. (D-GP1).

Asimismo, otra entrevistada reconoce la importancia de la apropiación de saberes que contribuyen a desarticular las acciones sostenidas desde el sentido común o prácticas naturalizadas, al alimentar desde la formación inicial un *habitus* reflexivo y un posicionamiento crítico que repercute en las decisiones cotidianas:

la carrera (...) te hace repensar un montón de cosas (...) cuestionarte en cuanto a las infancias, a todo (...) Y

⁷ Se utiliza el femenino dado que todas las graduadas contactadas son mujeres.

⁸ El *perfil profesional autopercebido* refiere al conjunto de percepciones de las egresadas en relación con aquellos saberes que consideran apropiados y aquellos que conciben como faltantes o insuficientemente desarrollados en su formación inicial y que valoran como necesarios para su trabajo, a partir de las demandas del ámbito laboral.

con el tema de la ESI me ayudó un montonazo porque (...) en muchos aspectos y en el quehacer diario, la ESI no se cumple. Entonces me pasó y de hecho mi compañera, la que era preceptora (...) como que le cambió la mirada; y me dijo “Uy qué bueno es lo que estás diciendo” (...) había que traer una foto por ejemplo, ¿no? Y pone “Mami traer una foto...” y yo cuando lo leí... digo, (...) “¿Por qué? (...) ¿Por qué la mamá nada más puede buscar?” (C-GI1).

Este fragmento recupera la valoración de la formación en una práctica crítica y reflexiva, en concordancia con las voces de las profesoras. Sin embargo, no todos los testimonios

hacen foco en los aportes de la formación inicial a la construcción de saberes percibidos como necesarios para el desempeño en el ámbito escolar. De hecho, entre los resultados obtenidos, se puede señalar que de las 60 encuestas respondidas, algo más del 70% de las/os graduadas/os coinciden en afirmar que las primeras inserciones laborales demandaron saberes que la formación inicial no abordó.

Mediadores anfibios: estrategias que sustentan la práctica profesional aprendida

Los testimonios de las graduadas aluden a docentes, grupos de pares y otros referentes que, en tanto mediadores, aportaron al aprendizaje de la práctica profesional en ambientes transicionales, es decir, en espacios *entre* la formación inicial y el contexto laboral, en lo que en otros trabajos se ha denominado la *dimensión del encuentro profesional* (Montano, Yasbitzky y Ledesma, 2020) y el encontrar-se con el desempeño profesional.

Estas ideas orientaron la construcción de nuevas categorías teóricas y se recurre a la noción de *mediadores anfibios* para nombrar todo el conjunto de sujetos que, en sus estrategias subjetivas, las entrevistadas reconocen como referentes a la hora de reponer los saberes que demanda la práctica profesional y que no fueron aprendidos en su formación inicial.

En las voces de las graduadas es reiterada la referencia al grupo de pares, a las profesoras de la formación inicial y a las coformadoras, a quienes continúan consultando aun cuando ya no son estudiantes de la universidad/instituto. En estos casos, ofician de mediadoras/es sujetos asociadas/os a la formación inicial:

les consultaba a las chicas que se recibieron conmigo a ver cómo estaban ella (...) mi tía también es docente y ahora es directora de una escuela también... charlábamos con las chicas para ver cómo estaba más o menos cada una, qué escuela había tomado, cómo trabajaba... y si no, buscaba: yo siempre busqué, pregunté, lo que no sabía siempre lo pregunté...(Caso A-GP2).

me contacto mucho con [profesora del Campo de la Práctica Profesional], que nos sigue mandando mails con libros y reseñas y un montón de cosas acerca de la educación (Caso A-GI1).

todas nos ayudábamos a pesar de que por ahí ya no estábamos cursando y aún un año después seguimos en contacto, después ya como que cada cual se fue haciendo de herramientas, teniendo experiencia (...) Nos consultábamos un poco de todo, porque yo notaba que todas teníamos más o menos las mismas falencias, un poco lo que tenía que ver con el diseño curricular, un poco en lo que tenía que ver en cuanto a secuenciación en varios contenidos y también sobre lo social, porque cada una de nosotras estaba atravesada por alguna cuestión que siempre nos movilizaba (Caso A-GP1).

tengo un grupo de amigas, que también son docentes, egresadas del instituto, y bueno, si sabía que alguien... ya conocía quinto grado, preguntaba y decía: “vos, más o menos cómo hiciste acá, cómo hiciste allá...” (Caso B-GP1).

En otras situaciones, es posible identificar que la mediación se produce a partir de la interacción con sujetos vinculados con los nuevos ámbitos laborales: se valora el intercambio con profesionales externos a la institución o el sostén de colegas docentes y directivas/os al momento de reponer saberes que se perciben como ausentes o

insuficientes en la formación inicial:

en la institución educativa en la que trabajo yo, por ejemplo, les consultamos mucho a las directoras. Me pasa que la vicedirectora del jardín trabaja en [nombra a otra institución de formación docente de la ciudad], es profesora, en la parte creo que, de la sección de Jardín Maternal, entonces tiene muchos conocimientos, bueno, por ejemplo, en el ámbito donde trabajo yo (Caso A-G11).

es muy importante el compañerismo con las escuelas especiales y vas aprendiendo de ellas también, cómo trabajan, cómo adaptan (...) y ahí vas comprendiendo, porque uno, viste, sentís ahí que te faltan a veces recursos (Caso C-GP1).

me ha pasado de estar con nenes y nenas con autismo. Y me pasó el primer año que empecé a observar ciertas cuestiones (...) fue todo un camino largo, pero fue empezar a aprender sobre la marcha (...) yo me podía llegar a dar cuenta que algo había que llamaba la atención y que había que ocuparse pero no, no sabía cómo manejarme en la sala, porque... no tuve acompañante, y la verdad es que... como que no sabía cómo poder ofrecerle lo que ella necesitaba. Entonces empecé a buscar (...) preguntar a otros profesionales también, ¿no? Como trabajar interdisciplinariamente... (Caso D-G11).

decía “¿qué hago? ¿qué hago?”. Tuve la buena suerte que una de mis paralelas había sido mi maestra [coformadora] en las observaciones de 2012. Ella estaba a la mañana y yo a la tarde, pero planificábamos juntas. Entonces, me llamó un sábado y fui a su casa, me explicó un montón de cosas, me dio un montón de herramientas, me dio material, después nos pasamos por mail los trabajos de planificaciones (Caso A-GP1).

En algunos de estos testimonios es posible distinguir cómo, aún en situaciones en que las docentes noveles perciben como insuficientes los saberes de la formación inicial, igualmente esta aportaría ciertos conocimientos o habilitaría esquemas de acción que se constituyen en la plataforma que orienta la búsqueda y construcción de nuevos saberes en los espacios iniciales de trabajo y a partir del sostén de sujetos mediadores.

La categoría *mediadores anfibios* nos ha llevado a formular nuevos interrogantes, relativos a la posible existencia de “prácticas anfibias”, “experiencias anfibias de formación”, “propuestas curriculares anfibias”.

En este sentido y acerca del uso de la categoría “anfibio”, se indagó en los aportes del sociólogo colombiano Fals Borda (2002a, 2002b) quien recurre al término “territorio anfibio” en sus estudios vinculados con la investigación participativa y la educación popular. El autor se refiere a aquellos espacios que transcurren cotidiana y constantemente entre el agua y la tierra, donde los actores desarrollan un conjunto de prácticas, creencias, ideologías y costumbres a partir de la relación con un entorno incierto. Estos territorios constituyen espacios sociales híbridos en los que intervienen diferentes actores que entretienen una red de relaciones. Allí, además, se producen diferentes procesos de territorialización que conducen a escenarios de disputas y tensiones permanentes por el control y el acceso a los recursos del ecosistema, lo que, en ocasiones, produce conflictos que pueden conllevar a escenarios de despojo.

En relación con esta caracterización es que se problematizan las mediaciones en los contextos laborales iniciales y se retoma lo expresado en encuestas y entrevistas por las graduadas. Los relatos dan cuenta de un territorio incierto en el que se experimentan demandas propias del trabajo docente en contexto en el marco de una red de relaciones con docentes, directivas/os, estudiantes, familias, no exento de relaciones de poder que retroalimentan el hacer de las graduadas. De aquí surge una primera revisión de la *práctica profesional aprendida* durante la formación inicial y la búsqueda de mediadoras/es para reponer aquello de lo que carecerían.

Conclusiones y prospectiva de la investigación

“esto es lo que pasa, que uno... pareciera que termina la carrera y tiene que saberlo todo... y en realidad te das cuenta que, sobre la marcha, nunca sabés todo” (Caso D-G11).

En el artículo y a partir de la noción de *práctica profesional aprendida*, se ha abordado el análisis de documentos y los testimonios de ciertos actores institucionales y de graduadas -docentes nóveles- de las distintas instituciones formadoras de la ciudad. Este abordaje no deja de estar atravesado por la discusión acerca de qué debe saber y saber hacer un docente y, a su vez, cómo se forma dicha capacidad. Si bien la bibliografía y la investigación han avanzado mucho en establecer cuáles son los saberes, capacidades o competencias que hacen al buen docente, todavía existen polémicas en torno a la cuestión, tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional.

En este sentido, Terigi (2013) señala que una formación inicial eficaz debería cumplir con dos características: ser a la vez resistente y permeable a la práctica. La idea de resistencia implica reconocer que los marcos que sustentan las prácticas (trasmitidos y apropiados durante la formación inicial) no deben desvanecerse ante los imperativos de la cotidianeidad de las instituciones, es decir, que no deben retroceder ante la cultura escolar, las rutinas y formas de enseñar y aprender ya establecidas. La idea de permeabilidad, por su parte, apunta a reconocer la complejidad y singularidad de los escenarios escolares, en la medida en que los marcos provistos en la formación inicial brindan esquemas conceptuales y prácticos desde los cuales hacer inteligibles e interpretar el mundo escolar y su propio desempeño.

Se recuperan estas dos nociones para interpretar la voz de las graduadas en relación con los significados que ellas atribuyen a la formación recibida y a su desempeño como docentes en las distintas instituciones por las que transitaron y transitan; así como con el reconocimiento de aprendizajes alcanzados en la formación inicial y requeridos en sus primeras inserciones laborales y de aquellos saberes que consideran ausentes o no suficientemente abordados.

Así, el campo de la práctica profesional docente se torna vasto, dinámico, cambiante y, por ello, la formación inicial resulta limitada. ¿Podría pensarse que el reconocimiento de los saberes ausentes o insuficientes y las acciones que permiten reponerlos son posibles gracias a los saberes construidos, a la *práctica profesional aprendida*?

En este trabajo se buscó una aproximación a algunas respuestas para uno de los interrogantes de la investigación, relativo a las estrategias que despliegan las/os graduadas/os a la hora de reponer aquello que consideran que faltó en la formación inicial. En este caso, se focalizó aquellas en las que otras personas adquieren un lugar relevante como *mediadores anfibios* en la construcción de saberes necesarios para el desempeño en la práctica profesional docente, en espacios que parecieran habitarse como territorios inciertos, entre la formación inicial y las primeras inserciones en el ámbito laboral.

Esta construcción ha permitido caracterizar al curriculum de la formación inicial como siempre incompleto, es decir, como un conjunto de conocimientos que no se identifica ni agota los saberes que las/os profesionales construyen y ponen en juego en su trabajo cotidiano. Asimismo, invita a pensar en el diseño de espacios específicos que permitan el acompañamiento sistemático de las/os graduadas/os en tanto docentes nóveles. Gestar, entre otros, tutorías, clínicas a partir del estudio de casos, ateneos, como *territorios anfibios*, permitiría asumir que las instituciones de formación inicial son espacios relevantes y de referencia a los que maestras/os que realizan sus primeras inserciones laborales pueden recurrir tanto para continuar su formación como para aportar, desde sus propias experiencias, a la formación inicial de otras/os estudiantes.

A modo de cierre, en perspectiva global y como parte de una línea de investigación de largo alcance, se entiende que habrá una contribución valiosa a la comprensión de campos de la educación superior. En especial, se podrán

complejizar las construcciones realizadas en relación con la formación de los docentes universitarios y la enseñanza de la práctica profesional, así como realizar aportes para la revisión de los planes de estudio y de las prácticas docentes en el nivel superior.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Ávalos, B. y Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 515-528. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.003>
- Ávalos, B., Carlson, B. et al. (2005). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo percibe su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas? Proyecto Fondecyt 1020218*. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711733004.pdf>
- Ávalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En Vélaz de Medrano C. y A. Vaillant, A. (eds.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Santillana-OEI.
- Bedetti, M.B; Bertoni, M.B. y Visnivetski, M.S. (2020). Tensiones entre el perfil del/a egresado/a y las demandas del campo profesional docente en los niveles inicial y primario. Ponencia presentada en *IV Jornadas Internacionales "Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior: Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas."* Organizadas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Modalidad virtual: 6, 13, 18, 19 y 20 de noviembre de 2020.
- Bedetti, M.B; Bertoni, M.B; Montano, A. y Visnivetski, M.S. (2020). Figura y fondos. La práctica profesional aprendida y el curriculum de formación de docentes para los niveles inicial y primario. Ponencia presentada en las *III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Organizadas por la Universidad Nacional de La Plata*. Modalidad en línea: 8 al 26 de junio de 2020.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2007). *Cómo se hace una investigación*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1992). *El sentido práctico*. Taurus.
- Davini, MC. (1995). *La formación docente en cuestión*. Paidós.
- Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Dewey, J. (2022). *Lógica: Teoría de la investigación (1938)*. Prensas de la Universidad de Zaragoza. Introducción y traducción de Manuel Faerna.
- Dirección General de Cultura y Educación (2009). *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*. Dirección General de Cultura y Educación. <https://abc.gov.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Profesorado%20de%20Educaci%C3%B3n%20Inicial%20y%20primaria.pdf>
- Fals Borda, O. (2002a). *Historia doble de la costa*. T. 1, "Mompox y Loba". Carlos Valencia Editores.
- Fals Borda, O. (2002b.) *Historia doble de la costa*. T. 3, "Resistencia en el San Jorge". Carlos Valencia Editores.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades educativas - UBA.
- Imbernon, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (6ª ed.). Graó.
- Lucarelli, E. (1998). *La didáctica de Nivel Superior. Sus notas distintivas: a manera de marco referencial de la*

asignatura. Ficha de cátedra. Publicación de la Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Lucarelli, E. (2011). Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual? *Perspectiva*, 29(2), 417-441. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n2p417>

Menghini, R. y Negrin, M. (comps.) (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Editorial Noveduc.

Montano, Andrea; Yasbitzky, Ana Clara y Ledesma, Berenice (2020) *El sabor del encuentro. Aprendizaje de la práctica profesional desde las voces de las graduadas*. Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. Organizadas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Modalidad virtual: 6, 13, 18, 19 y 20 de noviembre de 2020.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203–218. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6f5e2079-b45b-4bdd-9f8d-1fb74dc48517/re35009-pdf.pdf>

Panaia, M. (2006). *Trayectorias de ingenieros tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo*. Miño y Dávila.

Perrenoud, P. (1995). *El trabajo sobre los “habitus” en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. Faculté de psychologie et de sciences de l’éducation.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.

Plan de estudios Profesorado de Educación Inicial (2009). Universidad Nacional del Sur. Resolución Ministerial N°1526/13.

Plan de estudios Profesorado de Educación Primaria (2009). Universidad Nacional del Sur. Resolución Ministerial 2272/13.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Sennet, R. (2009). *El artesano*. Gedisa.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42675>

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Terigi, F. (2013). *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Fundación Santillana. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4899>

Fecha de recepción: 3/3/2023

Fecha de aceptación: 18/10/2023

La filosofía en la formación docente desde las representaciones del estudiantado

Philosophy in teacher formation from the student's representations

Por Melina Raquel FARIAS¹

Fariás, M. R. (2023). La filosofía en la formación docente desde las representaciones del estudiantado. *Revista RAES*, XV(27), pp. 46-61.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo presentar las representaciones de estudiantes de profesorado de un Instituto Superior de Formación Docente acerca del lugar de la filosofía en la formación docente y ponerlas en tensión tanto con las prácticas pedagógicas en las que docentes y estudiantes se ven involucrados como con las propias concepciones de las y los docentes que diseñan dichas prácticas. Metodológicamente refiere a una investigación cualitativa de tipo exploratorio descriptiva, diseñada en base al estudio de caso. Entre los resultados se destaca que el estudiantado considera a la filosofía como una asignatura fundamental para la formación docente no sólo por los procesos de reflexión y cuestionamiento que habilita sino por ser una práctica emancipadora y liberadora que permite una transformación personal. Se concluye que estas representaciones se nutren de las prácticas pedagógicas promovidas en las clases a partir del diseño de propuestas basadas en concepciones singulares sobre la filosofía, su enseñanza y su lugar en la formación docente. El conocimiento producido a partir de este trabajo permite obtener elementos para reflexionar acerca del vínculo entre docentes, saberes y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía.

Palabras Clave Representaciones/Prácticas/ Formación docente/ Estudiantado/ Filosofía

Abstract

The aim of this paper is to present the representations of teacher training students at a Teacher Training Institute regarding the place of philosophy in teacher training and to put them in perspective with both the pedagogical practices in which teachers and students are involved and with the conceptions of the teachers who design these practices. From a methodological point of view, it refers to descriptive exploratory qualitative research, designed on the basis of a case study. The results show that students consider philosophy to be a fundamental subject for teacher training, not only because of the processes of reflecting and questioning that it involves but also because it is an emancipatory and liberating practice that allows for personal transformation. In conclusion, these representations are nourished by the pedagogical practices promoted in the classes through the design of proposals based on unique conceptions of philosophy, its teaching, and its place in teacher training. The knowledge produced

¹ Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina / melina.farias@hotmail.com

from this work allows us to obtain elements to reflect on the link between teachers, knowledge, and students in the processes of teaching and learning philosophy.

Key words Representations/ Practices/ Teacher training/ Student body/ Philosophy.

Introducción

A nivel regional, a partir del nuevo milenio se profundizan algunas líneas de investigación y se llevan adelante trabajos referidos a la enseñanza y al aprendizaje de la filosofía en los distintos niveles de los sistemas educativos de diferentes países. Dentro de ellos, son escasos los que se refieren a las opiniones, percepciones y representaciones del estudiantado de nivel superior en torno a la filosofía. En este contexto puede afirmarse que si bien existen varias investigaciones que se han ocupado de estudiar la perspectiva del estudiantado de nivel superior acerca de alguna asignatura o tema de su carrera de formación, muy pocas lo han hecho en relación a la enseñanza y al aprendizaje de la filosofía en una carrera de formación docente. Una de ellas es la realizada en el año 2004 por Álvaro Carvajal Villaplana y Jacqueline García Fallas. Allí, los autores estudiaron las percepciones de estudiantes de tres universidades públicas de Costa Rica en torno a la enseñanza de la filosofía, utilizando la encuesta como instrumento de recolección de datos. Entre los conocimientos que los autores construyeron a partir de la información recabada, se expresa que, en general, el estudiantado posee una visión negativa del curso de filosofía y asegura tener una mala experiencia. Las razones o motivos de ello están en relación con el curso en sí, con cada profesor y con las actividades realizadas. A partir de esto, los investigadores señalan la importancia de revisar, analizar, reflexionar y resignificar la propuesta curricular para la asignatura de filosofía que comprenda un proceso pedagógico más acorde con lo esperado por los sujetos de la educación.

Otra investigación es la llevada adelante en el año 2015 por Ángel Moreno quien estudió las percepciones del estudiantado hacia la clase de filosofía en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Este estudio se realizó a partir de una encuesta que buscaba evaluar la importancia de la clase de filosofía teniendo en cuenta las opiniones del estudiantado sobre la clase que recibieron en educación media y comparando algunas de las percepciones con la clase que recibieron en la universidad. Entre las conclusiones al autor afirma que la percepción del estudiantado que cursa la clase de filosofía, permite, ante todo, reforzar la sospecha de que las y los estudiantes muchas veces tienen prejuicios negativos acerca de esa asignatura, debido a la falta de una didáctica apropiada para la misma; además, revela que dicha percepción está fuertemente ligada con la experiencia que precede al nivel superior; es decir, que el desarrollo de la clase del nivel medio, en cuanto a desempeño didáctico del cuerpo docente y a aspectos pedagógicos relacionados con la asignatura, podrían sesgar la percepción del estudiantado respecto a la disciplina. Sin embargo, la misma cambia al ingresar al nivel superior; no obstante, dicha percepción, que en este caso es más favorable, puede mejorar si la o el docente que imparte la cátedra hace uso de criterios didácticos que permitan que el estudiantado se interese por el estudio de la filosofía y por su utilidad.

En el mismo año, Mariona Corcelles y Monserrat Castelló investigaron sobre las percepciones del estudiantado de un Instituto Municipal de Barcelona, España, acerca del aprendizaje de la filosofía después de que hubiesen participado en una intervención innovadora de la enseñanza y el aprendizaje de la mencionada disciplina basada en el trabajo colaborativo y la escritura de textos argumentativos como herramientas de aprendizaje. Partiendo de un diseño descriptivo y transversal, y combinando metodología cuanti y cualitativa, la investigación mostró que el estudiantado percibió positivamente el entorno de aprendizaje y valoró la colaboración con las y los compañeros y la escritura como herramientas epistémicas. A partir de ello, los autores realizaron una reflexión sobre las virtudes y dificultades de ese modelo de enseñanza de la filosofía en la educación.

Asimismo, López González et. al. investigó en el año 2014 acerca de las regularidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía en la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río, buscando interpretar, entre otras cuestiones, el papel que tiene la filosofía en la formación de las y los futuros profesionales de la salud. Partiendo de la idea de que los contenidos filosóficos son importantes en el proceso formativo, los autores se preguntaban si el estudiantado de primer año comprendía esa utilidad. Con la encuesta, la entrevista y la observación de clases como instrumentos de recolección de datos, con la investigación se constató que los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía en la carrera de medicina manifiestan insuficiencias en la preparación de la disciplina, al no contribuir de manera sistémica e integrada al modelo del profesional, lo cual dificulta en el estudiantado del primer año la comprensión del papel de la filosofía para su desempeño profesional.

Una última investigación es la realizada por Luis Camacho y Hernán Paredes en el año 2020. El estudio se llevó adelante en el contexto educativo de formación del profesorado en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, de Chile, y tuvo como objetivo conocer la percepción del estudiantado de pedagogía con respecto a la asignatura filosofía de la educación. La metodología utilizada partió de un diseño descriptivo, cualitativo, a través de un estudio de caso. Se elaboraron entrevistas en profundidad las cuales permitieron construir un relato sobre la percepción y establecer relaciones entre variables asociadas al objetivo. Los resultados más relevantes indicaron que el estudiantado posee una valoración negativa de la disciplina la cual está asociada a un problema motivacional por parte de las y los estudiantes hacia el estudio de la filosofía en general. Sin embargo, muestran una percepción positiva hacia la necesaria presencia filosófica en el proyecto curricular para la formación, señalan la necesidad de perfeccionar los recursos didácticos que emplea el personal docente, así como estrategias de enseñanza que ayuden de modo concreto al estudiantado de pedagogía a desarrollar habilidades reflexivas.

Las investigaciones mencionadas constituyen el estado de situación de las investigaciones desarrolladas en los últimos años acerca de las opiniones, percepciones y representaciones del estudiantado de nivel superior en torno a la filosofía.

Respecto al encuadre conceptual, la fundamentación teórica que respalda las interpretaciones construidas en el marco de la investigación y que permite comprender las perspectivas desde las cuales se centra el análisis de la empiria es, por un lado, la teoría de las representaciones sociales, y por otro, los modelos y concepciones en torno a la enseñanza y al aprendizaje de la filosofía.

Serge Moscovici (1986) desarrolla conceptualmente el estudio de las representaciones sociales a partir de la noción de representaciones colectivas propuesta por Emile Durkheim en el campo de la sociología. Si bien Durkheim (1968) no llegó a desarrollar en un sistema teórico la noción de representaciones colectivas, sentó el fundamento para su sucesiva elaboración. Desde el campo de la psicología social, Moscovici y sus seguidores logran desarrollar el terreno teórico, conceptual y metodológico en el estudio de las representaciones sociales. El autor las define como nociones generadas y adquiridas, revelando el carácter preestablecido y estático que tenían en la visión clásica. Para él, lo que cuenta son las interacciones, el intercambio a partir de los cuales se elaboran dichas representaciones confiriéndoles su carácter social. A la par que el individuo se constituye y constituye sus representaciones también constituye su mundo social y construye y reconstruye permanentemente su propia realidad social y su propia identidad personal.

Para Moscovici (1979) la representación social es una modalidad particular del conocimiento que tiene como función la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales las personas hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan la capacidad de imaginar.

Denise Jodelet (1986), quien investiga en la línea teórica de Moscovici, define la representación social como: "una forma de conocimiento específico: el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social" (p.474). Según la autora, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas; imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado. Estas categorías sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los seres humanos con quienes nos relacionamos. Son una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, una forma de conocimiento social.

En cuanto a los modelos y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, en los últimos cincuenta años el problema de la enseñanza y el aprendizaje de dicha disciplina ha ocupado un lugar relevante en el ámbito del campo de la práctica profesional docente y se ha propuesto como un problema para la filosofía misma. Teniendo en cuenta a distintos autores (Benítez, 2000; Frasinetti, González y Stigol, 2000; Cerletti, 2005; Siufi, 2005; Tozzi, 2007) es posible expresar, de modo muy esquemático, que respecto a la enseñanza y al aprendizaje de la filosofía existen dos grandes modelos que se perfilan de acuerdo al modo de vincularse con este saber (¿qué es la filosofía?)

y al posicionamiento ante su enseñanza y su aprendizaje. El primero parte de la idea de que la filosofía es un saber definido compuesto por un conjunto de contenidos posibles de enseñar y de aprender. Una sucesión de doctrinas o teorías filosóficas que han sido elaboradas a lo largo de la historia. La historia de la filosofía es una acumulación de pensadores y obras. La filosofía es su historia o queda reducida a ella, es considerada una disciplina del campo de las humanidades, estrechada casi con exclusividad a la historia del pensamiento occidental. Un saber clásico, de dos mil quinientos años, capaz de dar cuenta de una actividad milenaria de la humanidad: el asombro por lo circundante e intento de respuesta a lo que causa perplejidad.

En este modelo, enseñar y aprender filosofía es apropiarse de la cultura filosófica. Esta concepción del aprendizaje de la filosofía se inclina hacia la reproducción de los saberes ya construidos por otros. Este enfoque pone en contacto al estudiantado con los contenidos y procedimientos propios de la filosofía. La actividad del/de la docente es facilitar la transmisión de un saber y una práctica, desde un ámbito erudito a otro que no lo es y la actividad del estudiantado es, entonces, ser receptor de un saber y una práctica, o dicho de otra manera, el/la profesor/a es concebido como una totalidad a la cual se integra el estudiantado, quien es visto como un momento de la repetición que significa más de lo mismo.

En el segundo modelo, la filosofía es considerada como una práctica, una actividad o ejercicio que se adquiere en tanto se hace la experiencia de filosofar. Este modelo, con todas las variantes y matices que lo representan, recupera la concepción de la filosofía como actividad crítica y argumentativa que enfrenta problemas de distinta índole (metafísicos, epistemológicos, éticos, etc.). Retoma a los/as filósofos/as, pero los actualiza en sus preguntas fundamentales, revitalizando de ese modo el pensar en la propia experiencia. Así, enseñar y aprender a filosofar tiene que ver con ejercitarse en la reflexión filosófica misma, y con una experiencia intersubjetiva de pensamiento. Esta concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía se preocupa por la producción de saberes nuevos y se relaciona con una actitud creadora.

Desde este enfoque, y siguiendo el trabajo de Alejandro Cerletti (2005), se plantea que en la enseñanza y en el aprendizaje de la filosofía es posible que haya algo propio lo filosófico que puede ser compartido entre quien se inicia en la filosofía y el/la filósofo/a experimentado/a. Según esta perspectiva, la pregunta es: ¿en qué medida se puede ser un poco filósofo/a, sin importar el nivel de conocimientos? Se está sosteniendo que, al menos en filosofía, hay cuestiones que pueden ponerse de manifiesto en cualquier nivel. Esto quiere decir que, bajo ciertas condiciones, cualquiera podría llegar a filosofar, esto es, a hacerse cierto tipo de preguntas filosóficas e intentar, en alguna medida, responderlas. De allí que la apuesta consista en hacer experiencia de algo propio de la actividad filosófica en sí, que tenga como punto de partida una actitud cuestionadora y crítica. De esta manera, lo que se puede comenzar por enseñar y por aprender es esa mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar, esa actitud radical que permite problematizar y dudar de lo que se presenta como obvio o naturalizado, dándole de esta forma una oportunidad al pensamiento.

Características de la metodología e instrumentos de recolección de datos

En coherencia con el objeto de estudio, el objetivo de la investigación y el encuadre teórico conceptual, se considera pertinente emplear una metodología cualitativa de tipo exploratorio descriptivo, con un diseño de investigación de estudio de caso. Se emplea la metodología cualitativa ya que ella “se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 33). También con ella se producen datos descriptivos, tales como las propias palabras de las personas, ya sean habladas o escritas (Taylor y Bogdan, 1968). A la vez, permite comprender en profundidad los fenómenos educativos y sociales, así como construir conocimiento y transformar la realidad (Goetz y LeCompte, 1998). En este sentido, los resultados de la investigación cualitativa inspiran y guían a la práctica, dictan intervenciones y producen políticas sociales (Vasilachis de Gialdino, 2006). El hecho de que sea una investigación de tipo exploratorio descriptiva se justifica en que el objetivo del estudio es explorar un fenómeno sobre el cual no se conoce demasiado y, al mismo tiempo, apunta a realizar una descripción

de dicho fenómeno mediante la caracterización de sus rasgos generales (Yuni y Urbano, 2006). En cuanto al diseño seleccionado, según Gregorio Rodríguez Gómez et. al. (1996, pp. 91 y 92), el estudio de caso es conceptualizado de distintas maneras por diferentes autores. No obstante, todas las definiciones “vienen a coincidir en que el estudio de caso implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés”. De acuerdo con Robert Stake (1994), es definido por el interés en/los caso(s) individual(es). En este tipo de diseño, lo que se pretende es alcanzar una mayor comprensión de un caso concreto y particular o indagar un fenómeno, población o condición general. No se trata de elegir un caso determinado porque sea representativo de otros, o porque ilustre un determinado problema o característica, sino porque en sí mismo es de interés. Para esta investigación, el caso es la asignatura Filosofía ubicada en el tercer año de los planes de estudio del Profesorado de Artes Visuales y del Profesorado de Música que se ofrecen en el Instituto Superior de Bellas Artes localizado en la ciudad de General Pico, La Pampa, Argentina. Las unidades de análisis son diez estudiantes que cursaron y aprobaron Filosofía en las carreras mencionadas de la institución indicada durante los años 2017 y 2018. Los instrumentos de recolección de datos son el cuestionario de preguntas abiertas, la elaboración de un soporte gráfico con la explicación del mismo y las entrevistas en grupos focales. Con ellos se obtienen discursos escritos y hablados que permiten conocer las representaciones que construyen las y los estudiantes que componen la muestra. Asimismo, se analizan documentos institucionales tales como los planes de estudio de ambos profesados, los programas de examen de la asignatura y las propuestas pedagógicas planteadas por los/as docentes. También se estudian las producciones que las y los estudiantes realizaron durante la cursada de la materia y la preparación del examen final.

Respecto al cuestionario puede afirmarse, siguiendo las ideas de Jean Claude Abric (2001), que es el instrumento más pertinente en el estudio de representaciones por varias razones. Entre ellas porque permite considerar los aspectos sociales de una representación y porque reduce los riesgos subjetivos de la recolección y las variaciones en la expresión de los sujetos encuestados. El autor recomienda que sea concebido y diseñado de forma tal que permita y valore la actividad de la persona interrogada. En este sentido, el cuestionario que se diseñó, se puso a prueba y finalmente se administró al estudiantado que constituyó la muestra estuvo compuesto por preguntas abiertas con el objetivo de no delimitar ni condicionar las respuestas de los/as participantes y permitir que se expresen sobre los temas propuestos (De Sousa Minayo, 1995). De acuerdo a los postulados teóricos de Abric (2001), los interrogantes del cuestionario posibilitaron identificar las representaciones que tienen las y los estudiantes acerca de la filosofía.

La técnica de soporte gráfico se basó, en primera instancia, en la producción de dibujos sobre el objeto de investigación y, en segunda instancia, en la verbalización de dicho soporte gráfico con el fin de propiciar un escenario cómodo para el análisis de los aspectos presentes en dicha producción (Abric, 2001). Tanto los dibujos como sus explicaciones realizan aportes valiosos en el rastreo de las representaciones acerca de la filosofía y su lugar en la formación docente. Como los dibujos no son una yuxtaposición de elementos, sino un conjunto estructurado y organizado alrededor de significaciones centrales, permiten identificar el contenido y formular hipótesis sobre los elementos centrales de la representación.

La técnica de grupo focal es una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y semiestructurada, en donde se procura que un grupo de personas seleccionadas por los investigadores discutan y elaboren, desde su experiencia personal y social, una temática o hecho social y educativo que es objeto de investigación. El grupo focal es un instrumento que se centra en la pluralidad y variedad de opiniones, creencias, valoraciones, percepciones, ideas, concepciones, saberes, imágenes, emociones, pensamientos y actitudes de los participantes, y se hace en un espacio de tiempo relativamente corto (Margel, 2008). Según José Ignacio Ruiz (1996), la entrevista grupal es fundamentalmente un intercambio social que, lejos de ser espontáneo, comprende un proceso artificial y artificioso, a través del cual el entrevistador crea una situación concreta que no es neutral y que implica un momento único. Asimismo, el grupo focal permite analizar y comprender las formas en que se construyen las representaciones en ese intercambio e interacción grupal. También se puede asegurar que la entrevista es un instrumento que permite acceder al universo de pensamiento de los actores sociales y al contenido de una representación.

Los datos recolectados mediante los cuestionarios, las entrevistas grupales y las explicaciones verbales de los soportes gráficos realizados fueron analizados e interpretados según el método de análisis categorial temático. En función de ello, lo primero que se realizó fue la organización y sistematización de la información elaborando cuadros que correspondieron a cada una de las preguntas planteadas en los cuestionarios individuales y en las entrevistas grupales. Luego se procedió con la codificación, mediante la cual se fueron otorgando diferentes códigos a los discursos de las y los estudiantes, tanto hablados (y transcriptos) como escritos. Después se efectuó la identificación de los componentes de las representaciones, aclarando y especificando los segmentos discursivos en los que se observan las informaciones, las imágenes y las actitudes en torno a la filosofía. Posteriormente se confeccionó la categorización temática de contenidos a través de la exploración de relaciones entre los datos obtenidos y la concordancia con las categorías teóricas, lo cual permitió construir las categorías teórico-analíticas que fueron el resultado de la búsqueda de elementos comunes (Hammersley y Atkinson, 1994). Ello colaboró con el análisis de las representaciones del estudiantado acerca de la filosofía en torno a tres ejes principales, los cuales permitieron organizar, interpretar y presentar la información: a) los vínculos entre filosofía y formación docente; b) la filosofía en el plan de estudio de los profesorados; y c) enseñar y aprender filosofía en las clases de los profesorados. Este último eje, además, fue subcategorizado en función de los datos proporcionados por las y los estudiantes. De esta manera, las subcategorías son: la enseñanza; el aprendizaje y las clases. También los datos mismos –incluidos los soportes gráficos– dieron lugar a la construcción de categorías tales como la filosofía y el arte, las relaciones entre profesores, saberes y estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía en las carreras de profesorado en artes, y las relaciones entre las representaciones sociales, el saber filosófico y la experiencia de aprender a filosofar en carreras de formación docente en arte.

Representaciones de estudiantes en torno a la filosofía y su lugar en la formación docente

Entre las representaciones que construye el estudiantado se encuentra el considerar a la filosofía como una actitud crítica y reflexiva que enfrenta problemas de distinto tipo, y como una práctica y ejercicio de cuestionamiento, de búsqueda, de interrogación, de reflexión, de emancipación, de libertad, de liberación, de transformación. Para el estudiantado, filosofía es saber mirar el mundo con admiración, extrañamiento, asombro, maravilla, elaborando una reflexión crítica de todo aquello que se observa, que se conoce, que se aprende y que se enseña. La filosofía es considerada una actitud vital que está presente en las valoraciones del ser humano y del mundo que subyacen en las diferentes manifestaciones de la vida humana y muy especialmente en las expresiones estéticas como el arte y la música. Entre sus maneras de definir a la filosofía se encuentra la idea de un saber que permite y habilita el cuestionamiento, un estado de duda, un amor a la sabiduría, un ejercicio mediante el cual se derriban supuestos y se corren los velos, una actividad que cada ser humano puede practicar, una actitud de inconformidad, una reflexión que parte de interrogantes, una forma de poder hacer el propio pensamiento, un salir de la comodidad y el conformismo, un camino de búsqueda, una práctica que permite al ser humano conocerse, reconocerse y transformarse.

Asimismo, el estudiantado entrevistado piensa que la formación filosófica es imprescindible en la formación docente. Según ellos/as, la filosofía debería estar presente en toda formación y, particularmente en las carreras de profesorados. Así, una de las estudiantes comenta que “es fundamental la relación entre la filosofía con la docencia y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, ya que habilita otros puntos de vista y otras realidades” (E1V). Para ella, “el sentido de la filosofía además de abarcar la reflexión sobre las prácticas, es fundamental para una planificación flexible que permita una mejor enseñanza, y de esa forma, intentar lograr aprendizajes más significativos” (E1V). De esta manera, la filosofía en la formación docente “sirve para entender que no podemos quedarnos con una única postura” (E1V). Otra de las estudiantes explica que “la filosofía ayuda a cuestionar las prácticas” que tendrá como docente (E2V). Para otra, “filosofar tiene mucho que ver con reflexionar, y eso es lo que debe hacer un buen profesor todo el tiempo: pensar, repensar, buscar estrategias, preguntarse, preguntar, enseñar a sus alumnos a preguntar, a que se interesen por el conocimiento y a aprender más” (E3V). Una de las estudiantes asegura que la filosofía es muy importante porque permite al estudiantado generar herramientas para desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo sobre la realidad misma que los rodea. Según ella, “en un mundo

donde la tecnología todo lo invade y en el cual se presenta al individuo toda la información de manera invasiva y contaminante, la filosofía se torna fundamental para tomar distancia, reflexionar y criticar tanto las tecnologías como la información” (E4V). En la misma línea, un estudiante señala que “el acto de filosofar es muy importante en la labor docente, porque ayuda a salir del sentido común y a no dar como obvio ciertas cosas; también para promover la crítica de los pensamientos mecanicistas, positivistas y utilitaristas del sistema en el que vivimos” (E2M).

Desde sus expresiones se observa el valor, la importancia y la necesidad de la filosofía en la formación docente. Además, para las y los futuros/as profesores/as la filosofía permite hacer reflexiones en torno al diseño y puesta en marcha de las prácticas pedagógicas con la finalidad de favorecer aprendizajes significativos en los/as que serán sus estudiantes. También estiman la filosofía por el aporte que realiza en su formación como personas críticas en todos los aspectos de la vida, porque habilita las preguntas y las búsquedas, permite tener una mirada abierta y profunda de las situaciones, y fundamentar el propio posicionamiento.

También en los soportes gráficos que realizaron las y los estudiantes puede apreciarse esta vinculación entre la filosofía y la formación docente. Una de las estudiantes, por ejemplo, mediante la imagen de un remolino conectado a diferentes lugares quiso representar a la filosofía como teniendo no sólo el lugar central de la formación sino como ligada a otras áreas y campos del saber y de las prácticas. Otro estudiante dibujó un rompecabezas al que le falta una pieza, y es la filosofía la que permite el ejercicio de reflexión necesario para descubrir la manera en que esa pieza sea parte de la totalidad. Otro de los diseños está formado por un foco sobre una cabeza, queriendo simbolizar la luz que brinda la filosofía a la mente humana en general y a la formación de un/a docente en particular. En otro de los dibujos se observa una cabeza humana y, sobre ella, una cadena rota, un foco de luz, un libro abierto, un puño cerrado y una llave. Dicho gráfico representa que la filosofía en la educación es una herramienta fundamental para construir un discurso educativo crítico, partiendo desde uno/a mismo/a, abriendo la mente a nuevas posibilidades, nuevos conocimientos, nuevas ideologías, rompiendo con las cadenas de supuestos y de valores predeterminados culturalmente. Un estudiante esboza un bosque en el que cada árbol depende del agua que los riega, tratando de comunicar que la filosofía es esa agua de la que dependen los/as profesores/as para formarse en libertad. Otro de los dibujos consiste en un conjunto de personas con libros en sus manos, lo cual indica que la filosofía es necesaria en la formación de un/a docente ya que toda su carrera aprenderá de y con los otros, y es justamente la filosofía la que no le dejará sentirse maestro/a de los demás.

Entre las representaciones que posee el estudiantado respecto del lugar que ocupa la filosofía en el plan de estudios, se encuentra un descontento no sólo por la poca cantidad de horas de cursada de esa materia en particular sino también por la escasa articulación que tiene con otras materias. También señalan ausencias, recortes, clases más históricas que problematizadoras, entre otros. No obstante, más allá de las cuestiones que señalan como obstáculos, las y los estudiantes de ambos profesorados consideran a la filosofía como una asignatura fundamental de su plan de estudios no sólo por los procesos de reflexión y cuestionamiento que habilita sino por ser una práctica emancipadora y liberadora que permite una transformación personal, siempre y cuando haya sido enseñada y aprendida como práctica y experiencia de pensamiento. Por eso para el estudiantado la filosofía tiene que ocupar un lugar central y transversal en todo proceso de formación. Desde allí sostienen y desean una mayor carga horaria, articulación con otras materias, profundización de los temas, que esté presente en todos los años de la formación, en todos los espacios curriculares, entre otros.

Entre las representaciones que posee el estudiantado respecto de la enseñanza de la filosofía en las clases de los profesorados, se encuentra la idea de que enseñar filosofía es invitar a pensar a partir de lo que otros han pensado, pero haciendo una experiencia de pensamiento novedosa y situada. Para ellos/as, se enseña filosofía filosofando y disponiendo un ámbito para el filosofar, es decir, para pensar por sí mismos (y no sólo exponiendo el pensamiento de algunos filósofos). También sostienen que quien enseña tiene que vivir la práctica del filosofar, esto incluye poder cuestionar, poner en duda, problematizar aquello que vaya surgiendo durante las clases.

En los discursos y en los dibujos de las y los estudiantes se descubren estas diferentes concepciones en torno a la enseñanza de la filosofía. Una estudiante propone que se vincule mucho más con lo cotidiano, ya que “el pensamiento filosófico es útil y necesario en el día a día” (E1V). En el mismo sentido, un estudiante plantea “que se enseñe más desde lo cotidiano y de una manera próxima y acercada a la realidad de los estudiantes, que se haga filosofía desde cuestiones que se viven acá y en el grupo” (E2M). Un estudiante expresa que “el cambio que le haría a la enseñanza es llevarla más a la educación” (E3M). Otra estudiante, en cambio, asegura que no le haría modificaciones a la forma de enseñanza ya que desde su experiencia “el docente siempre realiza propuestas dinámicas en las que uno se siente a gusto” (E2V). Para ella, el docente muestra interés y tiene conocimientos respecto de la enseñanza ya que invierte tiempo en preparar sus clases y está dispuesto y disponible para las situaciones y momentos en los que el estudiantado presenta sus dudas e inquietudes. Además, comenta que durante las clases generalmente se traen a colación experiencias de los/as estudiantes, los cuales han vivido alguna situación y sienten que el tema los interpela (E2V). Una de las estudiantes manifiesta que “la filosofía se enseña preguntando, no dando nada por sentado” (E3V). Otra estudiante asegura que “filosofía debe enseñarse no como una materia más, sino con pasión” (E4V). Según ella, “quien no pueda enseñarla de manera apasionada, debería reflexionar sobre su cambio de cátedra” (E4V). También expresa que para enseñar filosofía, además de saber teoría, el profesor tiene que saber realizar y coordinar puestas en común, debates, reflexiones grupales y discusiones. Asimismo, una de las estudiantes expresa que “una manera de enseñarla es preguntando sobre las cosas que hacemos o hicimos sin preguntarnos” (E3M). Y agrega que es importante enseñar lo que significa la palabra filosofía. Un estudiante asegura que se enseña poniéndola en práctica, es decir proponiendo e invitando a los estudiantes al cuestionamiento de lo que los rodea para que cada uno comience a sacar conclusiones y ensaye una respuesta (E5M). Otro estudiante comenta que “para enseñar filosofía debemos ser conscientes de nuestra ignorancia y, al mismo tiempo, ser humildes y no creernos los dueños del saber” (E2M). Y agrega que “no hay una sola forma de enseñar filosofía, sino que puede haber diversas formas y no quiere decir que una sea más eficaz que otra”. También expresa que “es importante la teoría para tener sustento en qué debatir, charlar, dialogar, cuestionar, para hacer hipótesis de ciertas cuestiones”, y que por eso en la enseñanza de la filosofía “es fundamental tanto la práctica como la teoría, es decir, saber de filósofos y corrientes filosóficas pero también ser nosotros mismos ‘filósofos’ y hacer de los estudiantes personas capaces de serlo, y cultivar para ello la libertad, el sentido crítico y reflexivo”. Asimismo, asegura que “enseñar filosofía es enseñar para pensar, reflexionar, criticar, para amar permanentemente el aprender” (E2M). Uno de los estudiantes manifiesta que “la filosofía (...) se enseña siendo filósofo, filosofando en las clases, transmitiendo esa pasión por la pregunta” (E4M). En este sentido, el hecho de que el profesor sea “un apasionado por la filosofía y el filosofar” (E1V) habilitó a los/as estudiantes a pensar por ellos/as mismos/as. Al respecto, un estudiante comenta que descubrió que puede pensar por él mismo, que las clases generaron que él mismo se habilite el pensar de manera autónoma, a tener su propio pensamiento y a comunicarlo. Lo expresa de la siguiente manera: “En las distintas clases la profesora nos daba esa posibilidad, nos mostraba cómo las diferentes preguntas daban lugar a nuevas preguntas y algunos respondían contrariamente a lo que se decía en su tiempo y gracias a eso, a esa posibilidad de pensar por ellos mismos y de pensar distinto, pudieron hacerse conocidos por construir toda una forma de pensar autónoma, creativa, independiente. Y eso mismo me habilitó a mí a pensar por mí mismo” (E4M). Otro estudiante expresa algo similar cuando sostiene: “La profesora que tuvimos usaba la creatividad, fomentaba la autonomía, la producción personal (...) a partir de nuestras propias realidades, motivaciones y necesidades” (E2M).

Desde sus representaciones se analiza que en la institución formadora enseñar filosofía y enseñar a filosofar se encuentran unidos en el mismo movimiento, tanto de la práctica filosófica como de la enseñanza de la filosofía.

Se estima, entonces, que la enseñanza de la filosofía en las clases de los profesorados se constituye en una enseñanza filosófica donde el filosofar se sostiene en la inquietud de formular/se preguntas y buscar respuestas. Entre las respuestas se encuentran las obras filosóficas que se trabajan con las y los estudiantes, pero en diálogo con los propios problemas y realidades.

En cuanto al aprendizaje, para el estudiantado aprender filosofía es aprender a pensar por sí mismo, es dudar de sí mismo, es conocerse a sí mismo. Para ellos/as, se aprende filosofía en el diálogo con otros, interrogándose acerca de prejuicios, mirando con extrañamiento para poner en cuestión todas las cosas. También señalan que quien aprende filosofía aprende a dudar, a cuestionar, a indagar, a preguntar. Por eso, aprender filosofía no es sólo conocer las ideas de algunos filósofos.

Acerca de lo que implica aprender filosofía, las y los estudiantes aseveran que se llenaron de “recursos para afrontar la vida” (E1V), y que aprendieron a dudar de ellos/as mismos/as y, a su vez, a tener confianza en ellos/as, a poder ampliar la mirada, a abordar los asuntos –y entre ellos los pedagógicos- desde múltiples puntos de vista, a no callarse más, a no tomar como verdades los mandatos sociales; a darle forma y fundamento a sus pensamientos, y a hacer renacer las preguntas justo en el intento de esbozar alguna conclusión. Comentan, también, que aprender filosofía les permitió ser más curiosos/as, investigar todo, cuestionar y preguntar sobre ellos/as mismos/as, sobre la vida y acerca de la realidad en la que están inmersos/as. Una de las estudiantes asegura que “fue una experiencia muy enriquecedora” (E1V) y que se quedó con muchas ganas de seguir aprendiendo. Otro de los estudiantes señala que “la filosofía es algo que no terminamos nunca de aprender” (E2M), y que “el único momento en que dejamos de aprender es a partir de nuestra inexistencia, es decir, después de la muerte” (E2M).

En cuanto a la manera en que se aprende filosofía, el estudiantado asegura que “se aprende en el debate, en el diálogo con otros” (E1V); “se aprende llevándolo a la actualidad, trayendo y aplicando ejemplos en nuestra vida” (E2V); se aprende “no sólo desde la teoría sino relacionándola con mi vida, en las puestas en común, realizando representaciones teatrales y visuales de cada uno de los autores, mediante debates grupales donde cada grupo defendía su postura” (E4V); “se aprende relacionándola con algo (libros, películas, fotos, cortometrajes, etc.)” (E5V); “se aprende filosofía ejercitando el pensamiento filosófico en sí mismo, ejerciendo una libertad plena y absoluta” (E1M); “se aprende preguntando ¿hay una verdad?” (E3M); “se aprende filosofía reflexionando, discutiendo, generando un debate” (E4M); “se aprende poniéndola en práctica” (E5M). Uno de los estudiantes considera “que no hay una sola forma de aprender filosofía, puesto que al caminar podemos estar filosofando, como así también en una juntada con amigos, en una confitería, en una clase formal o en una más informal” (E2M). Y agrega que lo que se necesita para aprender filosofía es “estar con constantes ganas de conocer, mirar con pasión y asombro las cosas, la voluntad, la crítica, la reflexión, sabiendo dejar atrás los prejuicios, mirar y aprender con extrañamiento con el objetivo de cuestionar todo aquello que se nos está enseñando”. Según él, “la autodidáctica también es importante a la hora de aprender filosofía, porque cada uno es libre y debe ser libre de encontrar y hacer su propia filosofía”. Además, asegura que para aprender, “una persona debe tener interés y estar movilizado con eso que está aprendiendo”. Asimismo, comenta que “aprender filosofía no es estudiar las cosas de memoria sino relacionar los conceptos, indagar, preguntar, dudar, cuestionar”. Y asevera que “todas estas cosas hacen que la persona aprenda de manera significativa” (E2M).

Queda claro que la caracterización que realizan las y los estudiantes del aprender filosofía, no se ajusta a la mera transmisión y recepción de un contenido filosófico establecido, ya sea un saber canonizado o una práctica argumentativa. No supone el simple pasaje de un conocimiento de un lado a otro y la consecuente verificación de la eficacia de dicho pasaje. Desde este lugar, y tal como lo argumenta Cerletti (2015), la repetición puede ser una condición de posibilidad de un aprendizaje filosófico, pero no lo agota. Por el contrario, para que haya aprendizaje filosófico tiene que haber una reapropiación singular de un saber o un saber-hacer de la filosofía que sea asumido en primera persona, tal como ocurre en el instituto de Bellas Artes. Por eso, a partir de sus representaciones se analiza que en la institución formadora aprender filosofía es hacer filosofía ya que, así como ocurre con la enseñanza, aprender filosofía y aprender a filosofar se encuentran unidos en el mismo movimiento donde el filosofar se sostiene, también, en la inquietud de formular/se preguntas y buscar respuestas.

Desde la perspectiva de las y los estudiantes también son importantes las dinámicas que el profesor o la profesora generan durante las clases para enseñar. En este sentido comentan que el hecho de sentarse en ronda, agruparse y no estar uno detrás del otro como en un aula tradicional, habilita el debate, el diálogo, la escucha, lo cual da lugar a la construcción de aprendizajes colectivos además de los que se producen de manera individual. Según ellos, es el/la docente el/la que promueve e incentiva la forma de organizar el aula, y con ello, el tipo de aprendizajes que se construyen.

Relaciones entre las representaciones de estudiantes, las prácticas de enseñanza de la filosofía, la experiencia de aprender a filosofar y las propias concepciones de los/as docentes

Entre las representaciones que poseen las y los estudiantes de ambos profesorados se encuentra la percepción de la filosofía como una actitud crítica y reflexiva; como una práctica y ejercicio de cuestionamiento, de búsqueda y de interrogación que permite correr los velos de lo que está oculto o velado; como un saber que habilita otros saberes interpelando así prácticas, discursos, instituciones y problematizando lo que a simple vista se presenta como dado naturalmente; como una disposición y actitud frente a la vida, entre otras. Por concebir a la filosofía de estas maneras es que las y los estudiantes consideran que debe ocupar un lugar central y fundamental en la formación docente. De esta manera, creen que la filosofía debería tener mucha más presencia en los planes de estudio, aunque desde los mismos se observa que las asignaturas de formación filosófica están bien presentes. Asimismo, el estudiantado muestra aprecio y agrado con la filosofía y con las prácticas pedagógicas en las que estuvieron involucrados, ya que dieron lugar a situaciones y procesos de aprendizaje significativo. En este sentido, entre las representaciones del estudiantado se encuentra la idea de que las propuestas de los/as filósofos/as, sus argumentos, sus preguntas y, en definitiva, el saber filosófico, aporta un elemento necesario a la formación docente, ya que habilita el hacerse cuestión, interpela las prácticas y los discursos, permite formar una opinión propia de manera fundamentada, instala la duda y la pregunta ante los diferentes escenarios sociales y educativos que se le presentarán en el futuro a las y los estudiantes. Ellos/as valoran la filosofía por la naturaleza del saber filosófico, que implica que la misma no cumpla una función meramente complementaria a la formación docente sino que deba ocupar un lugar necesariamente fundamental. Para ellos/as, el saber filosófico abre una puerta que promueve el pensar autónomo, requiriendo de la intervención del otro para potenciar las propias capacidades, a la vez que de los otros como referentes del pensamiento. Y esto es imprescindible en todo/a educador/a.

Tal como se mencionó en la introducción del trabajo, en diversos documentos tales como los diseños curriculares, los planes de estudio y los programas de examen, se defiende el valor primordial de la filosofía en la formación docente, pero es esencial que esto sea comprendido como tal por los/as futuros/as profesores/as. Y desde las representaciones que poseen las y los estudiantes entrevistados/as se puede asegurar que ese valor es, no sólo comprendido, sino respetado, defendido y vinculado estrechamente a lo artístico. Y ello se debe, en gran parte, a que tanto los contenidos como las estrategias metodológicas utilizadas para la enseñanza de la filosofía habilitaron la experiencia de aprender a filosofar en una carrera docente vinculada a las artes.

Desde allí se afirma que las prácticas de enseñanza que se desarrollaron en las clases de las que participaron estas y estos estudiantes, fueron concebidas, diseñadas y puestas en marcha en un ambiente artístico, razón por la cual los vínculos entre la filosofía y el arte dieron lugar a procesos de aprendizaje que moldearon y contribuyeron a formar las representaciones que el estudiantado tiene acerca de la filosofía.

De esta manera, las representaciones que poseen las y los estudiantes entrevistados/as respecto de la filosofía en general, y en particular del lugar fundamental de la misma en la formación docente, fueron construidas en un contexto de educación artística que habilitó determinadas prácticas de enseñanza del saber y el hacer filosófico y ambientes oportunos para vivir la experiencia de aprender a filosofar. Entre sus representaciones se encuentra la idea de que la filosofía ayuda al desarrollo individual (a dotar de sentido la vida, a encontrarse con uno mismo, a buscar un camino, a crear el propio estilo de vida y pensamiento), tiene un carácter provocador, invita a buscar respuestas propias, abre la mente a diferentes posibilidades de ver las cosas y la vida. Para ello, las clases debieron ser espacios amplios, tranquilos, distendidos, posibilitadores de la expresión de sentimientos y opiniones

personales, abiertos a la escucha de otros, exigentes de argumentación y diálogo. Así, lo propiamente filosófico que moldeó y dio forma a sus representaciones estuvo dado por las características de construcción de un espacio de aula como espacio para el filosofar en una institución y carrera específica, con dinámica y ritmo propio, diferenciable de lo que ocurre en otras aulas de otras instituciones de otras carreras.

Los procesos y las prácticas de enseñanza de la filosofía en las clases de ambos profesorados generaron saberes filosóficos ligados con los saberes artísticos y promovieron un ámbito para el filosofar. En este sentido se comprende que las propuestas pedagógicas diseñadas por el profesor y la profesora y llevadas adelante en un grupo particular de futuros/as profesores/as de arte, tuvieron una profunda repercusión en las representaciones acerca de la filosofía que éstos/as construyeron. Por ello se observa que las propuestas de enseñanza, junto con el saber filosófico y la experiencia de aprender a filosofar en una carrera docente vinculada a las artes, fueron la fuente principal de las representaciones del estudiantado.

Desde las entrevistas grupales también se analiza que las clases de filosofía que algunos/as estudiantes tuvieron en el secundario no provocaron en ellos/as una experiencia filosófica, sino que se limitaron a distribuir y evaluar conocimiento. Una de las razones de este asunto tiene que ver con el tipo de propuestas que diseñaban y ponían en marcha las y los docentes del nivel medio. En este sentido, el estudiantado asegura que la manera en la que el/la docente aborda los temas hace la diferencia. Esto afirma la tesis que se sostiene en este trabajo según la cual las representaciones que el estudiantado ha construido en torno a la filosofía se relacionan de manera evidente con los procesos, las prácticas y las experiencias transitadas durante su carrera en el Instituto Superior de Formación Docente. Allí, el profesor y la profesora realizaron propuestas pedagógico-didácticas y desplegaron un conjunto variado de estrategias metodológicas que dieron lugar a procesos y situaciones de aprendizaje que favorecieron la construcción de las representaciones que ahora poseen los estudiantes. Dichas propuestas estuvieron estrechamente ligadas con los saberes propios del campo disciplinar de las artes, tanto visuales como musicales. Así, el arte fue el principal punto de encuentro entre la filosofía y la educación.

En este sentido se afirma que el estudiantado construye sus representaciones acerca de la filosofía en función de las propuestas pedagógicas diseñadas por sus profesores ya que ellas posibilitaron la construcción de dichas representaciones. De esta manera, incluso las propias concepciones que los/as docentes plasman en la fundamentación de sus programas y en el diseño y planificación de sus clases, se materializan en las prácticas áulicas donde las interacciones y los intercambios se producen. Las mismas quedan evidenciadas en las propuestas que plantean para la enseñanza y evaluación de los contenidos propios de la disciplina, en la bibliografía que seleccionan y les presentan a los/as estudiantes, en las dinámicas de las clases que se generan, en el tipo de tareas y actividades que se forjan, e incluso en el estilo personal de los/as profesores/as que, por lo que las y los estudiantes manifiestan, dan lugar al diálogo, al debate, a la expresión del propio pensamiento, que son condiciones necesarias para poder filosofar. Por ello se asegura que las experiencias vividas en torno a la filosofía jugaron un rol fundamental en la configuración de las representaciones del estudiantado del Instituto Superior de Bellas Artes.

Antes de compartir las conclusiones, se considera necesario poner en tensión las representaciones del estudiantado con los marcos teóricos propuestos para poder así discutir los resultados de la investigación.

En cuanto a las concepciones que el estudiantado tiene de la filosofía, se puede decir que la ven como una construcción colectiva y como un pensar con otros; sin embargo, la mayoría de los soportes gráficos que elaboraron dan cuenta de una concepción más centrada en lo individual. También se observa que en los discursos la filosofía y la educación aparecen vinculadas, pero en los dibujos que realizaron las y los estudiantes la educación aparece desdibujada y la filosofía queda desvinculada de ella. Además, para el estudiantado, el sentido de la filosofía tiene que ver con la reflexión que permite hacer sobre las prácticas pedagógicas, no obstante, uno de los reclamos que hacen es que sus profesores/as puedan acercar más la filosofía a la educación. Asimismo, la mayoría de las y los estudiantes hace referencia a un disfrute de la filosofía, pero esta satisfacción se vincula con el disfrute de las clases. En ellas, las propuestas del profesor y la profesora hicieron que el estudiantado piense que la filosofía conduce a una mayor independencia y libertad y da lugar a un pensamiento crítico y de emancipación. Fueron las clases las que provocaron y movilizaron al estudiantado a hacerse preguntas y a buscar posibles respuestas, lo cual fue dando lugar a las concepciones que tienen en torno a la filosofía.

En líneas generales es posible afirmar que el estudiantado valora el saber filosófico no como fin en sí mismo sino como herramienta que permite reflexionar acerca de cualquier situación, saber, problema o asunto de que se trate y, al instalar la pregunta, habilita la incomodidad que se requiere para permanecer en constante búsqueda. De esta manera, la percepción tan positiva que tienen las y los estudiantes respecto de la filosofía tiene que ver, justamente, con lo que piensan que la filosofía permite. Así, ellos/as creen que el saber filosófico ayuda a mirar, a cuestionar, a derribar supuestos, a no estar seguros de lo que saben, a ir en búsqueda de lo que está oculto o implícito, entre otras. Por eso, la filosofía es vista como un viaje de ida del que no se puede volver atrás, como una oportunidad de emancipación del pensamiento, como la libertad misma.

Conclusiones

Como reflexiones finales se presentan algunas ideas relacionadas, por un lado, con las representaciones del estudiantado respecto de la filosofía y su lugar en la formación docente, y por otro, con las relaciones entre dichas representaciones, las prácticas de enseñanza de la filosofía en las carreras de profesorado en arte, la experiencia de aprender a filosofar y las propias concepciones de los/as docentes que son las que sostienen el diseño y el desarrollo de las propuestas pedagógicas.

Para las y los estudiantes, la filosofía no es sólo su historia, es también una disposición, una actitud y una práctica. Por ello, es posible ejercerla desde el presente histórico por todo sujeto que se atreva a pensar por sí mismo y, de esta manera, la filosofía interpela prácticas sociales, discursos, instituciones, problematizando lo que a simple vista se presenta como dado naturalmente. En este hacer, en su ejercicio, la filosofía se torna una instancia intersubjetiva de reflexión, una oportunidad para que el pensamiento de cada uno irrumpa y se anime a comunicar lo que ha pensado por sí mismo.

Las y los estudiantes construyen una valoración positiva de la filosofía en general y de sus aportes para la formación humana y docente en particular, considerando a la misma como una materia maravillosa y como una actividad apasionante, interesante, agradable, que pudieron disfrutar y a partir de la cual consiguieron enriquecerse como personas.

El gusto por la filosofía que demuestran las y los estudiantes radica en que han vivido alguna situación particular y personal que los/as ha movilizado a filosofar. Es decir, la filosofía es percibida como un ejercicio ligado a la vida misma que permite construir un pensamiento propio y liberar a las personas de las cadenas, los prejuicios y los mandatos, dando lugar a una transformación personal.

Respecto a la filosofía en la formación docente, para el estudiantado de ambos profesorados la formación filosófica constituye una pieza clave y fundamental en el plan de estudios y su ubicación en los mismos coadyuvan al logro de la promoción y desarrollo de habilidades y actitudes para el ejercicio ético, racional, reflexivo y crítico, en consonancia con las exigencias y desafíos que a la profesión docente le vienen de la dinámica social y cultural contemporánea. No obstante, para las y los estudiantes sería necesario que tuviera más presencia que la que tiene en las carreras de formación docente, y en este sentido, la mayoría propone más carga horaria, que sea una materia transversal y tenga articulación con otros campos disciplinares, sobre todo, con la educación.

En relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía en las clases de los profesorados, las y los estudiantes manifiestan aprobación y entusiasmo con las propuestas didácticas ofrecidas por el profesor y la profesora y las situaciones de aprendizaje por ellas propiciadas. Para ellos/as, la realización de debates grupales, la discusión filosófica, el diálogo, el análisis, la reflexión sobre situaciones cotidianas y próximas, las lecturas dialogadas de textos y artículos filosóficos, y demás actividades, permitieron la comprensión de los temas, los pensamientos, las posturas, las corrientes que se trabajaron durante la cursada, y dieron lugar a la construcción de aprendizajes significativos. Igualmente, las clases fueron dinámicas y siempre estaba presente el espacio y el tiempo para la escucha y la pregunta. Asimismo, las y los estudiantes valoran el vínculo con el/la docente manifestando que sin esta relación el aprendizaje no sucede. Conjuntamente, las instancias de exámenes parciales y finales fueron percibidas como parte de sus procesos de aprendizaje.

Por ello, el hecho de que el estudiantado otorgue un lugar especial a la filosofía en su carrera pedagógica y valore el impacto filosófico en su formación docente, se relaciona con las experiencias de aprendizaje filosófico que produjeron las propuestas y prácticas de enseñanza diseñadas por sus profesores. Esto muestra un lazo entre el aprender filosofía y la tarea docente. En este sentido, se asegura que las representaciones construidas por las y los estudiantes no tienen su origen en las prácticas sociales de las que habían participado antes de cursar la asignatura sino específicamente en los intercambios que se generaron en las clases de la materia en el instituto de formación.

De esta manera, una línea interesante de investigación sería aquella que estudie las concepciones de la filosofía que tienen las y los profesores que la enseñan y que ponen en juego en su enseñanza, no sólo para entender desde allí las prácticas, sino también para cubrir un área de vacancia en la investigación social y educativa. Asimismo, otra línea de investigación podría ser aquella que indague las representaciones en torno a la filosofía del estudiantado de otros profesados no vinculados al arte, tales como el profesado en biología, en historia, en geografía, entre otros, para analizar las diferencias y observar cómo la orientación, el perfil del/de la graduado/a que se forma, el tipo de ingresantes que recibe cada una de estas carreras, entre otras cuestiones, influye en sus representaciones. Estos estudios sobre representaciones pueden ser útiles para comprender y estimar sus vinculaciones con las interacciones sociales que se producen en las clases de los diferentes profesados.

Referencias bibliográficas

Abric, J. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. Abric, (Ed.), *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. Ediciones Coyoacán.

Benítez, L. (2000). Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos. En G. Obiols, y E. Rabossi, (Comps.), *La Enseñanza de la Filosofía en debate*. Novedades Educativas.

Camacho Verdugo, L., y Morales Paredes, H. (2020). Filosofía de la Educación y pedagogía de la enseñanza en la formación del profesado. Estudio de caso, percepción del estudiantado. *Educación*, 44, (1), 44-61. <https://www.redalyc.org/journal/440/44060092006/html/>

Carvajal Villaplana, A., y García Fallas, J. (2004). ¿Cómo perciben los estudiantes universitarios la enseñanza de la filosofía, según sus experiencias en la educación diversificada costarricense? *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4, (1). <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740111.pdf>

Cerletti, A. (2005). Enseñar filosofía. De la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. *Novedades Educativas*, 169, 8-14.

Cerletti, A. (2015). Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico. En A. Cerletti, y A. Couló, (Orgs.), *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Noveduc.

Corcelles, M., y Castelló, M. (2013). El aprendizaje de la Filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: percepciones de los estudiantes de Bachillerato. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (1), 150-169. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734036>

De Souza Minayo, M. (1995). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Lugar editorial.

Durkheim, E. (1968). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Alianza Editorial.

Frasinetti, M., González, C., y Stigol, N. (2000). "Configuraciones didácticas en la enseñanza de la filosofía en el nivel universitario". En G. Obiols, y E. Rabossi, (Comps.), *La Enseñanza de la Filosofía en debate*. Novedades Educativas.

Goetz, J., y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.

Instituto Superior de Bellas Artes. Plan de Estudio del profesorado de Artes Visuales. 2017. <https://isfdbagralpico-lpa.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/05/ProfesoradoArtesVisualel.pdf>

Instituto Superior de Bellas Artes. Plan de Estudio del profesorado de Música. 2016. <https://isfdbagralpico-lpa.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/04/PLAN2016ProfesoradoMusica.pdf>

Instituto Superior de Bellas Artes. Programa de examen de Filosofía para el profesorado de Artes Visuales. 2017.

Instituto Superior de Bellas Artes. Programa de examen de Filosofía para el profesorado de Música. 2017.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, (Comp.), *Psicología Social II*. Paidós.

López González, C., Acosta Pérez, T., Pérez Alea, M., Mesa Urqueaga, M., y Vásquez Cruz, M. (2014). Regularidades y manifestaciones del proceso de enseñanza aprendizaje de la Filosofía en la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río. *Revista de Ciencias Médicas*, 18 (2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942014000200012

Margel, G. (2008). Para que el sujeto tenga la palabra: presentación y transformación de la técnica de grupo de discusión desde la perspectiva de Jesús Ibáñez. En M. Torres, (Coord.), *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. FLACSO, 201-225. <https://www.worldcat.org/es/title/860386266>

Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa. (2016). *Diseño Curricular Jurisdiccional*.

Ministerio de Educación de la República Argentina. Consejo Federal de Educación. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007). http://profesoradolaborde.com.ar/images/cms/24_07_anexo01_ltpcx_14899.pdf

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul S.A.

Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II*. Paidós.

Moreno, A. (2015). Percepciones de los estudiantes hacia la clase de Filosofía general en el campus central de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Revista Ciencia y Tecnología*, 12, 27-42. <https://lamjol.info/index.php/RCT/article/view/1701>

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe. https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf

Ruiz, J. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. <https://udd.instructure.com/courses/13972/files/782415>

Siufi, B. (2005). De la condición dilemática y paradójica de la enseñanza de la filosofía. *Novedades Educativas*, 169, 64-70.

Stake, R. (1994). *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Taylor, S., y Bogdan, H. (1968). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Belgrano. <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>

Tozzi, M. (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. *Diálogo filosófico*, 68, 207-215.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacion-cualitativa-1.pdf>

Yuni, J., y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/T%c3%a9cnicas-para-investigar-2-Brujas-2014-pdf.pdf>

Fecha de recepción: 18/2/2023

Fecha de aceptación: 26/7/2023

El Programa de Becas Universitarias de Fundación Cimientos: características del dispositivo de acompañamiento y relevancia del enfoque de habilidades socioemocionales en el contexto de pandemia y postpandemia.

“Programa de Becas Universitarias” of Fundación Cimientos: the characteristics of its mentoring strategy and the relevance of its socioemotional skills approach in the pandemic and postpandemic context.

Por Agustina DESALVO¹, Daniela VALENCIA² y María del Pilar LÓPEZ³

Desalvo, A., Valencia, D. y López, M. del P. (2023). El Programa de Becas Universitarias de Fundación Cimientos: características del dispositivo de acompañamiento y relevancia del enfoque de habilidades socioemocionales en el contexto de pandemia y postpandemia. *Revista RAES*, XV(27), pp. 62-77.

Resumen

Si bien en Argentina son elevadas las tasas de escolarización en el nivel superior, esto no se corresponde con altas tasas de egreso ni elevadas tasas de retención. En este marco, tanto desde el Estado como desde el llamado Tercer Sector se implementan políticas y Programas para mejorar el rendimiento académico en el nivel, sobre todo de los sectores más vulnerables de la población. La Fundación Cimientos implementa hace casi 20 años el Programa de Becas Universitarias (PBU). El PBU se basa en el acompañamiento personalizado a las trayectorias académicas de estudiantes del nivel superior con enfoque en habilidades socioemocionales. Este enfoque fue elaborado dentro del Programa a partir de información relevada con los jóvenes participantes, de la discusión entre tutores del Programa (llamados “encargados de acompañamiento”) y de ciertos marcos conceptuales disponibles. Este artículo brinda un repaso sobre la metodología de acompañamiento del Programa, las particularidades del enfoque de habilidades socioemocionales y su consolidación, y una sistematización de las evidencias recogidas acerca de la utilidad de lo trabajado en el acompañamiento desde la perspectiva de los participantes en el contexto de pandemia y postpandemia.

¹ Fundación Cimientos, Argentina / agustinadesalvo@cimientos.org

² Fundación Cimientos, Argentina / danielavalencia@cimientos.org

³ Fundación Cimientos, Argentina / pilarlopez@cimientos.org

Palabras Clave estudios superiores/ Programa de Becas Universitarias/ acompañamiento educativo/ habilidades socioemocionales.

Abstract

Although in Argentina the attendance rates at the higher-level are high, this does not correspond to high graduation rates or high retention rates. Within this context, both state bodies and Third Sector organizations implement policies and programs to improve academic performance at this level, especially of the most vulnerable sectors of the population. *Fundación Cimientos* has been implementing the University Scholarship Program (PBU) for almost 20 years. The PBU provides personalized accompaniment to the academic trajectories of higher-level students with a focus on socio-emotional skills. This approach was elaborated within the Program and is based on information collected from the Program participants and from the discussion among tutors of the Program (called “mentoring managers”) and from a selection of conceptual frameworks available. This article provides a review of the Program’s mentoring methodology, the particularities of the socio-emotional skills approach and its consolidation, and a systematization of the evidence collected about the accompaniment contents’ usefulness in the pandemic and post-pandemic contexts according to the perspective of the Program’s participants.

Key words Higher studies/ University Scholarship Program/ Educational Accompaniment/ Socio-emotional skills.

1. Planteo del problema y objeto de estudio

Argentina es uno de los pocos países de América Latina donde existe como posibilidad cursar estudios superiores de manera no arancelada. Además, desde el retorno de la democracia al país, se quitó el examen de admisión en la mayoría de las universidades de gestión estatal. Históricamente, estas dos políticas han tenido como propósito garantizar el derecho de acceso a la educación superior. Más recientemente, la regionalización de la oferta académica, a partir de la creación de universidades y sedes de carreras en distintos partidos del Gran Buenos Aires y otras regiones del país, tuvo el mismo propósito (García de Fanelli, 2014).

No obstante, si bien estas políticas han abonado altas tasas de escolarización en el nivel superior –para 2021, por ejemplo, la tasa bruta de educación superior era igual al 67% (SPU, s.f.)- no fueron suficientes para garantizar el derecho a la educación en el nivel. En efecto, son bajos los niveles de retención, el rendimiento académico suele ser deficiente y las tasas de graduación bajas, especialmente entre los sectores más vulnerables de la población (García de Fanelli, 2014; Losio y Macri, 2015). En 2021, la tasa de egreso en tiempo teórico fue igual al 23,7% en instituciones estatales, mientras que la tasa de retención en el primer año fue igual al 62% (SPU, s.f.).

Para hacer frente a estas problemáticas, desde el Estado Nacional se han implementado a lo largo del tiempo distintos programas. Ejemplos de ellos son el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) de 1996; el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) de 2009; y el Programa de Respaldo de Estudiantes de la Argentina (PROG.R.ES.AR) creado en 2014 (García de Fanelli, 2015). Asimismo, desde el llamado Tercer Sector, distintas organizaciones de la sociedad civil llevan adelante diversos programas en el ámbito educativo. Estas intervenciones no son nuevas ni se circunscriben al espacio nacional. Sus inicios pueden situarse en las décadas del '80 y '90 en el marco de la crisis económica y de los cambios en las políticas sociales en América Latina. En términos generales, las organizaciones de la sociedad civil que buscan incidir en el ámbito educativo lo hacen a partir de generar propuestas innovadoras y de calidad al interior del propio sistema educativo poniendo énfasis en la relación institución educativa-comunidad (Krichesky, 2004). En el caso específico de Fundación Cimientos, se creó en 1997 con la misión de promover la igualdad de oportunidades educativas mediante programas que favorezcan la inclusión educativa y mejoren la calidad de la educación de jóvenes provenientes de familias de bajos recursos socioeconómicos. En este marco, implementa hace casi 20 años el Programa de Becas Universitarias (PBU).

El Programa de Becas Universitarias de Cimientos consiste en un dispositivo de acompañamiento a las trayectorias académicas de estudiantes del nivel superior con enfoque en habilidades socioemocionales. Este enfoque se basa en una construcción elaborada dentro del Programa tomando como insumo el aprendizaje sobre la propia práctica. Su sistematización cobró fuerza en el período de postpandemia; se nutrió a partir de información relevada con los becarios y de la discusión entre tutores del Programa (llamados “encargados de acompañamiento”), en diálogo con marcos conceptuales disponibles. Este documento brinda un repaso sobre la metodología del dispositivo, las particularidades del enfoque de habilidades socioemocionales y su consolidación, y una sistematización de las evidencias disponibles (atentos a sus limitaciones) acerca de la utilidad de lo trabajado en el acompañamiento desde la perspectiva de los becarios en el contexto de pandemia y postpandemia.

2. Sobre los Programas de becas universitarias del Tercer Sector

Como se mencionó, en las últimas décadas las organizaciones de la sociedad civil se constituyeron como actores claves en la implementación de programas de becas para la educación superior. Algunas de ellas adhieren a Crecer en Red, un consorcio que se define como

un espacio de intercambio entre distintas organizaciones de la Sociedad Civil que apuestan al acceso, permanencia y terminalidad educativa de adolescentes y jóvenes en contextos de vulnerabilidad social y

económica a través de estrategias de acompañamiento a estudiantes y comunidades educativas (Crecer en Red, 2020).

También cabe mencionar aquí a los programas que nacen del seno empresarial y que, si bien no corresponden estrictamente al tercer sector, resultan de interés ya que llevan adelante iniciativas con objetivos similares.

A partir de una revisión realizada sobre las páginas web de 15 organizaciones⁴ (distintas a Fundación Cimientos) que implementan de manera directa programas de becas universitarias, se observaron algunos aspectos relacionados con el objetivo y metodología que llevan adelante. Entre los componentes de estos programas se encuentran referencias a becas económicas, intercambio entre becarios, acompañamiento personalizado y foco en el desarrollo de habilidades socioemocionales. En todos los casos se brinda un apoyo económico y, en su mayoría, mencionan un componente de acompañamiento educativo. En cuanto al desarrollo de habilidades socioemocionales, 12 lo mencionan como parte de sus objetivos o bien como contenido de actividades que llevan adelante; en estas menciones se encontraron distintas denominaciones, sin referencias a sus anclajes conceptuales.

A modo de ejemplo, la organización Mujeres 2000 dicta talleres para el “desarrollo de capacidades adicionales inherentes al mundo académico y profesional.” (Mujeres 2000, s.f.). En el caso de Fundación Integrar, los estudiantes participan de espacios donde se trabajan temas como organización del tiempo y herramientas para el estudio, educación financiera, comunicación escrita y oratoria (Fundación Integrar, s.f.). Por su parte, la Fundación Puentes brinda “entrenamientos en gestión de emociones, valores humanos y habilidades fundantes.” (Fundación Puentes, s.f.). La organización BisBlick nombra “capacitación en habilidades blandas y digitales”, “la apropiación de hábitos de estudio” y “la organización del tiempo entre estudiar y trabajar” (BisBlick, 2019). Las Becas Fundación YPF mencionan como objetivo “vincular a los y las becarios/as con el mundo del trabajo y potenciar sus competencias técnicas y genéricas”, sin encontrarse mayor detalle respecto a su definición (Fundación YPF, 2023). La Fundación Reciduca se orienta al desarrollo de “capacidades como aprender a aprender, comunicación, análisis y comprensión de la información, pensamiento crítico, organización y planificación, trabajo con otros y ciudadanía responsable”. Esta organización se distingue por presentar una definición propia de cada una de las mencionadas capacidades (Fundación Reciduca, 2022).

Por lo general, las organizaciones publican indicadores de alcance, pero fue más limitado lo encontrado con respecto a indicadores de resultados. Por ejemplo, Integrar (Fundación Integrar, 2019) presenta el porcentaje de graduación en tiempo y forma; BisBlick (BisBlick, 2022) menciona cuántos jóvenes se insertan laboralmente al finalizar el programa, y Germinare (Germinare, s.f.) da cuenta del indicador de graduación. Por su parte, Fundación Pampa Energía (Fundación Pampa Energía, 2022) presenta el porcentaje de retención en el nivel superior y el perfil de los graduados, junto con otros indicadores de dimensiones relevadas en la encuesta de evaluación de su programa, como la utilidad percibida de las herramientas brindadas en las capacitaciones. Finalmente, dentro los casos relevados, no se encontraron referencias acerca de la medición del desarrollo de las habilidades y competencias trabajadas.

3. El Programa de Becas Universitarias de Cimientos

El Programa de Becas Universitarias de Cimientos se implementa desde el año 2004 y, a lo largo del tiempo, ha acompañado a 589 jóvenes de sectores vulnerables que asisten a instituciones educativas del nivel superior universitario y no universitario principalmente del sector estatal. Se trata de jóvenes que, en su mayoría,

⁴ 12 adherentes a Crecer en Red: Fundación Reciduca, Asociación Conciencia, Fundación Integrar, Fundación Diaz Velez, Fundación Grano de Mostaza, Puentes, Mujeres 2000, Fundación Germinare, BisBlick, Asociación Civil Minkai, Fundación River Plate; y 4 programas empresariales: Programa Potenciamos tu Talento del Banco Galicia, Becas Roberto Rocca, Fundación YPF y Fundación Pampa Energía.

representan la primera generación⁵ de estudiantes de nivel superior dentro de sus familias y que proyectan su futuro a partir de la formación profesional.

Su objetivo general es promover el acceso, permanencia y graduación en estudios superiores de jóvenes provenientes de contextos socioeconómicamente vulnerables; para esto, el PBU hace foco en el trabajo sobre habilidades socioemocionales que favorezcan la trayectoria académica y la formación profesional de los jóvenes que acompaña. Específicamente, el Programa se propone:

1. Llevar adelante un acompañamiento personalizado a jóvenes que transitan el sistema educativo superior.
2. Brindar apoyo económico a los participantes del Programa para facilitarles el acceso a los distintos materiales de estudio.
3. Generar espacios de articulación e intercambio con referentes significativos del mundo laboral -como profesionales insertos en distintas ramas del mercado de trabajo- para favorecer su formación profesional.

Es destacable que, en el marco del diseño y objetivos del Programa, el apoyo financiero representa un complemento del acompañamiento personalizado que se brinda a los jóvenes. Es decir, la beca económica brindada desde el Programa no pretende ser suficiente para garantizar a sus participantes el acceso, permanencia y graduación de sus estudios superiores. Es fundamental, también y principalmente, llevar adelante un acompañamiento que le brinde al joven herramientas que le posibiliten transitar exitosamente el nivel. En este sentido, distintos autores reconocen la importancia de los sistemas de tutorías en el nivel superior para mejorar las tasas de retención y egreso en ese nivel (García de Fanelli, 2015; Capelari, 2014; Santangelo, 2016).

En 2022 el Programa de Becas Universitarias estuvo presente en 9 jurisdicciones⁶, llegando a un alcance de 262 becarios o participantes. Esta cantidad superó la de los dos años previos: en 2021 el alcance fue de 181 becarios y en 2020, de 153. En ese mismo año, el 63% de los participantes del programa eran mujeres; y el 64% se concentraba en provincias del sur del país. Las instituciones educativas a las que asiste la mayor parte de los participantes son la Universidad Nacional del Comahue (UNCOMA), la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), la Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM), la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Asimismo, existe una predominancia de las ingenierías: el 52% cursaba alguna carrera en esa rama.

El desarrollo del Programa incluye instancias anuales donde se analizan criterios de permanencia de los becarios. En ese sentido, al cierre de 2021⁷, el 77% de los becarios continuaron “activos” en el Programa durante el año siguiente, mientras que un 11% pasaron a la situación “pendientes de graduación⁸” y un 3,9% a la de “graduados”. Un 8% discontinuó su participación por motivos como la renuncia a la beca, el bajo compromiso con el Programa y el insuficiente rendimiento académico. Por otro lado, a partir del indicador de Rendimiento se observó que el 44% de los participantes de 2021 había avanzado en su carrera más del 51%. A su vez, el 87% cumplió con el criterio de regularidad establecido en el Programa y el 64% con el de aprobación de finales. En cuanto a la valoración del Programa, según resultados de 2021⁹, el 95% de los becarios valoró como “excelente” o “muy bueno” el acompañamiento del tutor; el 68% valoró como “excelente” o “muy bueno” los espacios de intercambio (entre becarios, con otras organizaciones, empresas) y el 85% indicó que la modalidad de los encuentros era “excelente o

⁵Según datos del Sistema de Indicadores de Programas de Fundación Cimientos, en 2021 el 81% de los becarios de PBU no tenía ascendencia con estudios superiores completos.

⁶Se distribuyeron en las siguientes jurisdicciones: Buenos Aires, Chubut, Ciudad de Buenos Aires, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz, Santiago del Estero, Tierra del Fuego y Tucumán.

⁷El Área de Evaluación de Fundación Cimientos calcula indicadores de contexto, proceso, resultado e impacto para cada uno de sus programas. La construcción del “Sistema de Indicadores” se realiza una vez que concluye el ciclo de los programas; es decir que cada año se calculan los indicadores del año previo. Los datos de 2021 son los últimos disponibles.

⁸Se trata de los estudiantes que culminaron su participación en el Programa habiendo concluido la cursada pero todavía no se graduaron.

⁹Sobre 151 becarios que respondieron el instrumento de Autoevaluación de ese año.

muy buena”. Finalmente, con relación al impacto, desde el Programa se observa la cantidad de graduados, que en 2021 fue igual a 7.

En línea con lo ya mencionado, el Programa de Becas Universitarias se implementa a partir de tres acciones: el acompañamiento educativo, el apoyo económico y el intercambio de experiencias. Una figura estratégica es la del rol del tutor o “encargado de acompañamiento”, en la que se desempeñan profesionales de las áreas de psicología, ciencias sociales y educación. Es quien asume la tarea de acompañamiento educativo y se considera una figura estratégica en la implementación del Programa.

A través del acompañamiento educativo personalizado, cada participante del PBU cuenta con el apoyo y seguimiento del encargado de acompañamiento, con quien mantiene espacios o “encuentros” presenciales (en las instituciones educativas u otros ámbitos acordados) o virtuales. A lo largo del año se llevan a cabo 11 encuentros, entre febrero y diciembre, y cada uno dura entre 40 minutos y una hora. Los encuentros pueden ser individuales o grupales, es decir, que pueden implicar solamente al tutor y participante, o al tutor y un grupo de participantes que estén siendo acompañados por ese tutor. En estos espacios se busca favorecer, por medio de distintas estrategias personalizadas o grupales, el desarrollo de habilidades que impacten positivamente sobre las trayectorias académicas de los participantes del Programa. Específicamente, se realiza un diagnóstico de la situación académica, se plantean objetivos a cumplir en el corto y mediano plazo, se analizan las estrategias necesarias para avanzar hacia las metas propuestas, y se realiza un seguimiento del progreso. De esta manera se guía al participante en la construcción de su proyecto académico y futura inserción profesional. A su vez, una estrategia destacable dentro de la metodología de acompañamiento es la del “alumno tutor”. Fue incorporada como línea de trabajo en 2016 e implica una “tutoría entre pares”; es una instancia de apoyo y refuerzo principalmente en la dimensión académica del aprendizaje de los becarios. Los “alumnos tutores” son becarios del Programa avanzados en su carrera que apoyan a otros menos avanzados y con dificultades en contenidos o materias específicas

La articulación con las instituciones educativas tiene gran importancia para el acompañamiento, por lo que se firman convenios o acuerdos de colaboración. Se mantiene un contacto fluido con sus referentes, orientado al intercambio de información sobre el desarrollo del programa, la trayectoria de los participantes y las estadísticas institucionales que permitan contextualizar la implementación y el impacto del programa.

En cuanto al apoyo económico, los estudiantes reciben mensualmente una suma de dinero para cubrir necesidades vinculadas directa o indirectamente con aspectos educativos. El dinero que financia las becas proviene de donaciones de corporaciones empresariales nacionales e internacionales, así como de individuos aportantes. De esta manera, se los considera socios del Programa.

En relación con el intercambio de experiencias, desde el Programa se generan espacios propicios para consolidar el grupo de becarios, donde los participantes son convocados a interactuar, trabajar en equipo, opinar, compartir sentimientos y experiencias comunes. Asimismo, se gestionan espacios vinculados con la vida profesional, donde toma un rol especial el socio donante. Por ejemplo, en lo relativo a visitas a sus plantas, yacimientos y distintas obras de ingeniería, y la realización de prácticas preprofesionales y distintos talleres con referentes de las empresas.

El dispositivo de acompañamiento incorpora un enfoque de habilidades socioemocionales, construido en base a la reflexión sobre la propia práctica. En sí mismo, este dispositivo se inspiró en el acompañamiento a las trayectorias en el nivel secundario que desarrolla la Fundación Cimientos desde 1997¹⁰. La conceptualización sobre las habilidades socioemocionales y su desarrollo, que está en la base de esta metodología de acompañamiento, surge del aprendizaje de la propia práctica a través de distintos análisis exploratorios y estudios de evaluación implementados por la Fundación (Cimientos, 2019).

¹⁰Este otro programa se denomina Futuros Egresados.

En primer lugar, desde el programa para el acompañamiento en el nivel secundario se planteó una primera definición de habilidades. Esta definición partió de una cierta oposición entre habilidades cognitivas y habilidades “no cognitivas”, estas últimas siendo reconocidas como buenos predictores del desempeño académico, laboral y económico de los individuos (Pais, 2014; Bassi, et.al, 2012; Heckman, Stixrud y Urzua, 2006). Frente a las primeras, referidas a la capacidad de una persona de interpretar, reflexionar, razonar, pensar de manera abstracta y asimilar ideas complejas, resolver problemas y generalizar lo que se aprende, las habilidades “no cognitivas” se refieren a la capacidad que tiene una persona para relacionarse con otros y consigo misma, comprender y manejar las emociones, establecer y lograr objetivos, tomar decisiones autónomas y confrontar situaciones adversas de forma creativa y constructiva (Ortega Goodspeed, 2016). En cuanto a la etapa más propicia para su desarrollo, mientras que en las habilidades cognitivas incide en gran medida un componente genético y el entorno puede influir casi exclusivamente en la primera infancia, las habilidades “no cognitivas” están mayormente afectadas por el contexto y presentan un período crítico de conformación que llega hasta la juventud. Por lo tanto, estas habilidades pueden ser desarrolladas o modeladas, de allí su potencial desarrollo en el contexto educativo.

Es oportuno mencionar que esta diferenciación entre habilidades cognitivas y “no cognitivas” es puramente analítica, ya que en la realidad de los individuos esas destrezas no se encuentran divididas, y pocos aspectos de la conducta humana están vacíos de cognición. Por esto se acuñó el término “habilidades socioemocionales”, para referirse a ciertas formas consistentes de pensar, actuar, emocionarse y vincularse que tienen las personas, que resultan relativamente estables en el tiempo, beneficiosas para conducirse socialmente, y dependientes del contexto para su expresión y desarrollo, por lo tanto, sensibles a intervenciones.

3. Diseño y metodología

Este artículo se llevó a cabo como un “estudio de caso” (Marradi et al., 2007) a partir de fuentes secundarias de información. Se analizó un corpus compuesto, por un lado, por documentos del Programa, como el Manual de Acompañamiento y Procesos, destinado a los tutores del PBU; y por las distintas sistematizaciones que se realizaron desde el PBU en el proceso vinculado con la construcción del enfoque de habilidades socioemocionales en las trayectorias del nivel superior. Asimismo, se utilizaron los resultados de dos encuestas aplicadas en el marco del Programa: la encuesta de Autoevaluación y la encuesta “Te seguimos acompañando”.

La encuesta de Autoevaluación tiene por objetivo relevar las percepciones de los becarios sobre distintos aspectos de su trayectoria académica y su pertenencia al PBU. Se realiza todos los años en el mes de enero, a través de un cuestionario semiestructurado, autoadministrado y en línea, con una mirada retrospectiva sobre el período anterior. Uno de sus apartados hace referencia a las habilidades socioemocionales y releva percepciones sobre su desarrollo a nivel personal y sobre aquellas que, según los propios participantes, se trabajaron desde el Programa durante el año que se reporta. Las respuestas allí registradas son un insumo valioso ya que permiten tener una aproximación sobre el modo en que las habilidades socioemocionales son aplicadas en situaciones cotidianas, a la vez que constituyen un aporte para enriquecer el trabajo de acompañamiento que se realiza con los estudiantes. En ese sentido, este instrumento fue central para consolidar el marco de trabajo en la línea de las habilidades socioemocionales y elaborar las planificaciones para el trabajo personalizado. En este artículo se presentan datos relevados a comienzo de los años 2021, 2022 y 2023, que reportan información sobre los períodos 2020, 2021 y 2022 respectivamente. El alcance en los mencionados años fue 118, 156 y 233 respuestas, lo cual representa en cada caso una tasa de respuesta del 97% o superior.

En cuanto a la encuesta “Te seguimos acompañando”, se implementó en 2020, en contexto de pandemia de COVID-19, para generar información de primera mano sobre la situación de los jóvenes y representó un insumo clave para la toma de decisiones en ese marco. Su objetivo fue realizar una indagación sobre la situación de los participantes, los establecimientos de educación y del acompañamiento educativo de los tutores en el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Se llevó adelante a través de encuestas en línea, mediante un instrumento

semiestructurado, entre los meses de marzo y abril de 2020. La encuesta fue aplicada entre los participantes de los distintos programas de Cimientos y, en el caso de PBU, tuvo una tasa de respuesta del 95%.

Cabe mencionar algunas limitaciones de este estudio. Por un lado, aquellas relacionadas con el uso de fuentes de información secundarias. En particular, las fuentes analizadas fueron construidas en el marco del Programa y no de este estudio propiamente, por lo que se tuvieron en cuenta los datos que fueran pertinentes para el caso planteado. Ahora bien, dichas fuentes se basan en instrumentos que recogen la autopercepción de los informantes y las técnicas que indagan sobre habilidades socioemocionales basadas sólo en la percepción de los individuos no resultan del todo objetivas, ya que portan sesgos producto de la subjetividad de los participantes (Duckworth y Yeager, 2015). En este sentido, la triangulación con otras fuentes de información (por ejemplo, que incorporen la mirada de los tutores y referentes universitarios) habría resultado adecuada para reforzar la validez de los resultados. Por otro lado, se observa una oportunidad en cuanto al diseño de los instrumentos de relevamiento: una operacionalización más acabada de los conceptos expresados en dichos instrumentos hubiera sido oportuna. Por último, cabe mencionar que este estudio se llevó a cabo desde el Área de Evaluación de la Fundación Cimientos que, si bien es independiente de la gestión del Programa, no equivale a la mirada imparcial de un especialista externo.

4. Resultados

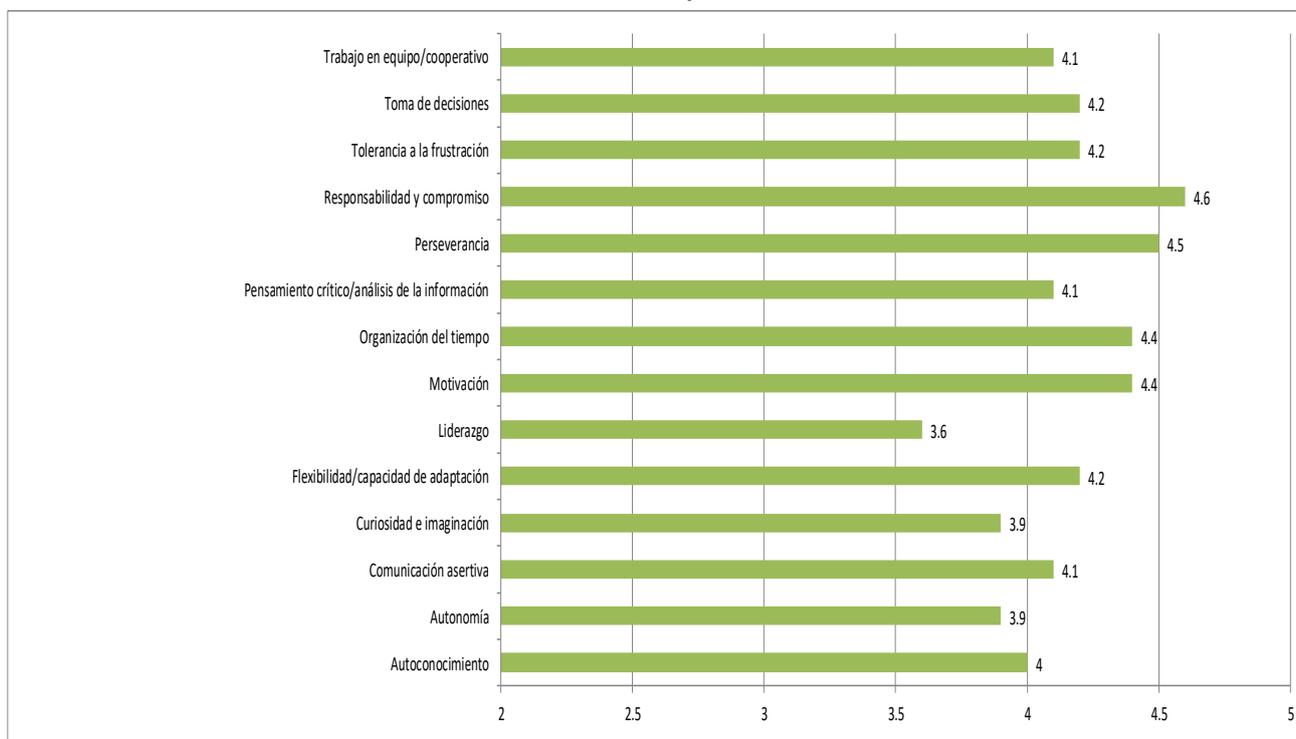
4.1 La construcción del enfoque de habilidades socioemocionales de PBU de Cimientos

Con estos antecedentes, y en su propósito de mejora continua, el Programa de Becas Universitarias ha desarrollado un proceso de sistematización de su metodología de acompañamiento con un enfoque de habilidades socioemocionales específico del nivel superior. Es decir, adaptado a la particularidad de sus destinatarios, adultos jóvenes que ya atravesaron las etapas de educación obligatoria, lo cual implica perspectivas ajustadas a las demandas y necesidades propias del entorno académico de este nivel, relacionadas con aspectos tales como:

- los desafíos en la transición entre el nivel secundario y el nivel superior, así como en las situaciones propias de la trayectoria académica del nivel entre jóvenes que son la primera generación en acceder a estudios superiores;
- las dificultades en el avance en la trayectoria y para la visualización de la graduación como meta posible;
- los vínculos entre estudiantes, con profesores y con los recursos que ofrece cada casa de estudios;
- la identificación de las fortalezas y dificultades individuales, atendiendo las complejidades del contexto particular.

En este desarrollo se distinguen dos fases exploratorias, las cuales se pusieron en diálogo para la definición del enfoque de habilidades socioemocionales del Programa. La primera fase implicó una indagación con becarios y tutores realizada a principios de 2021 acerca de cuáles son las habilidades socioemocionales relevantes para los estudiantes del nivel superior y cuáles son trabajadas en el acompañamiento. Allí se puso en consideración una serie de habilidades socioemocionales reconocidas por el equipo de trabajo del Programa, tomando en cuenta la revisión bibliográfica realizada desde Cimientos para otros de sus programas (Cimientos, 2019). Se consultó a los becarios “¿Cuál considerás que es el nivel de importancia que tienen las siguientes habilidades para la vida de un estudiante universitario?”, en base a una escala del 1 al 5 donde 5 es “muy importante”. Los becarios identificaron como las más importantes para la vida de un estudiante *responsabilidad y compromiso; perseverancia; motivación; y organización del tiempo* (gráfico 1). En tanto que los tutores señalaron la importancia de la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo además de la organización y planificación.

Gráfico 1: Promedio de la valoración de los becarios sobre las habilidades más importantes en la vida de un estudiante de nivel superior. Año 2021.



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Autoevaluación PBU 2020 (enero 2021).

La segunda fase consistió en una revisión bibliográfica acerca de encuadres conceptuales sobre habilidades socioemocionales. Esto se realizó a través de la plataforma en línea “Explore SEL” de la Universidad de Harvard (Harvard University, s.f.). De allí se tomaron como referencia algunos enfoques, con particular interés sobre aquellos que abarcan la etapa formativa del nivel superior. Un ejemplo es el de “ACT Holistic Framework” de la organización ACT (ACT, 2015). Este enfoque multidimensional interesó especialmente por su articulación entre habilidades socioemocionales vinculadas con el éxito académico, así como en el desempeño profesional.

Ambas fases permitieron articular elementos teóricos con la reflexión sobre la práctica, a los fines de alcanzar un enfoque propio, situado y pertinente para la realidad de los jóvenes que participan del Programa. El enfoque construido constituye un marco teórico-metodológico para lograr que los jóvenes que participan en PBU, sujetos en formación, sean parte de una experiencia que les aporte nuevas habilidades, complementarias a su formación académica, con el sentido último de promover en ellos un perfil profesional diferencial. Este diferencial reside en el desarrollo de las siguientes cinco grandes dimensiones de habilidades:

- habilidades ligadas al autoconocimiento: refieren a conocerse y valorarse a sí mismo, identificando factores personales y del contexto que conforman la propia identidad, así como el reconocimiento de fortalezas y dificultades para el logro de propósitos académicos.
- habilidades ligadas al trabajo colaborativo: implican la posibilidad de relación con otros, así como el aprendizaje desde diferentes perspectivas y en experiencias compartidas, y la construcción de consensos.
- habilidades ligadas a la determinación: se relacionan con la capacidad de sostener compromisos con los propios propósitos académicos, por lo tanto, se vincula con la perseverancia y el esfuerzo para la consecución de objetivos a largo plazo.
- habilidades cognitivas: orientadas a la abstracción y procesamiento de la información para el pensamiento crítico para la toma de decisiones.

- habilidades ligadas a la vida académica: relacionadas, sobre todo, con la creatividad, la argumentación y la presentación de ideas.

Este enfoque define una secuencia de tres etapas de la trayectoria académica, la cual permite particularizar objetivos y habilidades a desarrollar a lo largo de la carrera de los participantes:

- En la primera etapa se busca fomentar el desarrollo de hábitos y técnicas de estudio, acordes con las exigencias de las carreras y modalidad de las materias cursadas, orientados a la adaptación a la vida universitaria. Se enfoca en habilidades como la planificación y organización del tiempo, autoconfianza y capacidad de adaptación. Esto es de vital importancia dado el perfil de los becarios, siendo en su mayoría la primera generación que accede a estudios superiores.
- En la siguiente etapa, intermedia, en la que los becarios se encuentran adaptados al entorno de estudios superiores, se promueve el desarrollo del autoconcepto académico, la autorregulación, la toma de decisiones, la tolerancia a la frustración, entre otras; como medio para promover el avance en la carrera, anticipando correlatividades en el plan de estudios y evitando acumulación de exámenes finales pendientes.
- La última etapa se enfoca en el armado del perfil profesional, por lo tanto, se trabaja en la proyección del estudiante en su rol de futuro profesional. Las principales habilidades que se promueven son la participación activa, el trabajo colaborativo y la comunicación asertiva.

Cabe decir que el enfoque contempla algunas habilidades en más de una etapa, variando la propuesta de acompañamiento que define el tutor en función de los propósitos específicos de cada etapa. A su vez, se definen ejes transversales para el acompañamiento, relacionados con la motivación y la capacidad de establecer objetivos a mediano y largo plazo:

- La motivación se considera un medio para la consolidación de las habilidades, y un producto de las intervenciones del acompañamiento.
- Establecer objetivos a mediano/largo plazo se considera importante ya que ayuda a enfocarse y tener una dirección a seguir en pos de la construcción de su proyección profesional.

Este enfoque sirve de orientador para la tarea de planificación que realizan los tutores en su plan de acompañamiento, en diálogo con la lectura y diagnóstico sobre las características individuales de los becarios y de los contextos en los que se insertan.

Los próximos pasos para la consolidación de este enfoque, que se encuentran en marcha, son el diseño del currículum con los contenidos para el acompañamiento, y el marco de trabajo para el modelado de habilidades socioemocionales en adultos, aplicado a la tarea de los tutores.

4.2 El desarrollo de habilidades socioemocionales en el PBU, en el contexto de pandemia y postpandemia

En el año 2020, la pandemia por COVID-19 afectó fuertemente a la educación. Como es sabido, las medidas de aislamiento y distanciamiento social implicaron el pasaje de emergencia del formato convencional de educación presencial a un formato de educación a distancia. En este proceso, la capacidad de respuesta de las instituciones educativas dependió de la infraestructura, equipamiento y capacidades previas. En este marco, el desigual acceso y uso de recursos TIC amplió las brechas educativas preexistentes: alrededor del 10% de los estudiantes matriculados en los niveles de educación básica al mes de junio 2020 tenían comprometida su continuidad pedagógica (Ministerio de Educación, 2020). En lo que refiere específicamente a las instituciones de nivel superior, debieron adaptarse a la educación remota implementando cambios a nivel académico y administrativo. Las respuestas institucionales ante el nuevo contexto fueron diversas, primando la libertad de cátedra propia de las

universidades. Los estudiantes transitaron esta experiencia según sus recursos, herramientas y habilidades personales. La nueva modalidad impuesta por el contexto implicó, por un lado, importantes desafíos en términos organizativos y en las dinámicas institucionales. Por otro lado, la inequidad en el acceso a tecnologías digitales tuvo consecuencias en el cursado y el avance en la carrera para los sectores más vulnerables.

Como todos los años, en enero de 2021, desde el Programa de Becas Universitarias se implementó la encuesta de autoevaluación para conocer las percepciones de los participantes. Ese año la encuesta tuvo la particularidad de indagar acerca de la cursada y el acompañamiento en el contexto de pandemia. A partir de ese relevamiento fue posible conocer de primera mano algunas de las dificultades que tuvieron que atravesar los participantes en el marco del COVID-19.

A partir de sus resultados se detectaron dificultades vinculadas con la comunicación institucional, cuyos canales en ocasiones no eran suficientemente claros, se solapaban entre sí, no daban respuesta, o resultaban en demoras y trabas de procesos administrativos. También se identificaron dificultades para cursar materias prácticas (tales como laboratorio o viajes de campo) o para rendir exámenes (poca apertura de mesas de exámenes o nuevos requisitos para presentarse a rendir). Por otro lado, la dinámica de estudiar en la virtualidad implicó nuevas formas de acceso al material de estudio y modificó la práctica de tomar apuntes y rendir exámenes.

Asimismo, el encuadre de la cursada en el ámbito doméstico implicó disponer de un tiempo extra que antes se destinaba a los traslados, pero también requirió una reorganización de espacios y rutinas familiares; en algunos casos, esto supuso un cambio en la localidad de residencia. La cursada en casa provocó nervios o incomodidad, en algunos casos; y, en la mayoría, un nuevo tipo de cansancio vinculado con la mayor exposición a la pantalla en actividades académicas.

En cuanto a los recursos de conectividad, se encuentran referencias al dominio de nuevas herramientas, lo cual se rescata como aprendizaje. Sin embargo, también se plantean aspectos problemáticos vinculados con las fallas de conexión, la poca señal y la falta de datos. Para mitigar los riesgos que pudieran derivarse de estas circunstancias, desde el Programa se brindó un aporte económico puntual para garantizar la conectividad.

Para hacer frente al contexto, Cimientos decidió adaptar la metodología de acompañamiento de sus diferentes programas a fin de poder implementarla a distancia a partir de distintas herramientas TIC. Respecto al Programa de Becas Universitarias puntualmente, se llevaron a cabo distintas acciones cuyo objetivo general fue sostener la motivación de los estudiantes en su vida académica y en su participación en el Programa:

- Se elaboró una guía orientadora dirigida a los tutores, sobre el uso de nuevas tecnologías para el acompañamiento virtual.
- Se puso énfasis en las estrategias de interacción entre participantes como, por ejemplo, la del “alumno tutor”. A los participantes que asumen ese rol, se les brindó capacitación, herramientas y asesoramiento para que actúen como referentes en el vínculo con la universidad, colaborando con el desarrollo de la cursada entre los compañeros becarios.
- Se implementó un Encuentro Nacional de Becarios del Programa, reuniendo virtualmente a participantes de distintos puntos del país, con la propuesta de trabajar sobre el significado de ser estudiante, la proyección y desafíos futuros.
- Se realizó una adaptación de la planificación anual al contexto, llevando adelante las entrevistas mensuales de manera virtual en todos los casos.
- Se procuró realizar contactos más breves y a la vez más frecuentes, mediante encuentros virtuales grupales, de todo el Programa o de becarios con referentes de la empresa donante.

Respecto de los resultados, las encuestas de autoevaluación que recogen la experiencia de los años 2020, 2021 y 2022 dan cuenta del modo en que, desde la perspectiva de los estudiantes, fueron trabajadas y puestas en práctica las habilidades socioemocionales. De este modo se pone en valor la repercusión positiva del enfoque de habilidades del Programa sobre las trayectorias académicas de los participantes.

En el cierre de 2020, se preguntó a los participantes “¿Qué habilidades trabajaste con tu tutor?” en el contexto de pandemia a partir de un set de respuestas de opción múltiple. A partir de las respuestas reunidas se destacan principalmente “motivación” (75%), “responsabilidad y compromiso” (58%), “organización del tiempo” (54%) y “perseverancia” (52%). Otras habilidades señaladas en menor medida fueron: “tolerancia a la frustración”; “toma de decisiones”; “autoconocimiento”; “trabajo en equipo”; entre otras. En el cierre del año 2021, también se preguntó a los participantes “¿Qué habilidades trabajaste con tu tutor?”: el 67% de los participantes señaló “motivación”; el 58%, “organización del tiempo” y el 52%, “toma de decisiones”. En tanto que en 2022 se cambió la pregunta a “¿Cuáles son las habilidades que el Programa te ayudó a desarrollar?”, y se indagó a través de un campo abierto acerca de las habilidades incorporadas en el enfoque del Programa. Los resultados fueron que el 61% de los encuestados señaló “motivación”; el 51%, “capacidad para establecer objetivos a mediano/largo plazo”; el 47%, “planificación y organización del tiempo” y el 47%, “mentalidad de crecimiento”.

Entre 2021 y 2022 se puso el foco en abordar los desafíos propios del contexto de postpandemia, y el 82% de los becarios consideró que el haber trabajado habilidades le sirvió para mejorar su rendimiento académico. Tal como se mencionó anteriormente, los participantes del Programa de Becas Universitarias señalaron cómo las pusieron en práctica en su cotidianeidad como estudiantes.

En base a las habilidades más destacadas desde la perspectiva de los estudiantes, se propone una breve descripción de cómo se abordan desde el Programa y en qué sentido resultan relevantes para las trayectorias académicas según los estudiantes.

Como se vio en el análisis de las encuestas de 2020-2021, la **motivación** es reconocida como un factor de gran importancia en el marco del acompañamiento. Cabe decir que, a partir de la elaboración del enfoque de habilidades socioemocionales del Programa, se comprende como un eje transversal del acompañamiento que realizan los tutores. Los becarios la reconocen como un factor clave que incide en el sostenimiento de la carrera. Se trabaja desde la reflexión sobre sus propias capacidades y los motivos de elección de la carrera, y cómo se resignifican a lo largo del tiempo. Frente a las dificultades que pueden aparecer, como la adaptación a nuevas modalidades de cursada o bajo rendimiento académico, resulta fundamental el vínculo con otros referentes y pares que la fortalezca:

“La motivación fue algo fundamental, no sólo para mí sino creo que para cualquier estudiante universitario. Por ejemplo, yo estuve cerca de recursar una materia, pero recordé por qué estoy acá, quién está detrás mío para apoyarme, el esfuerzo que hacen mis padres, y hasta yo mismo en el primer año siendo virtual. Recordar todas esas cosas me impulsan a seguir mejorando”. (Becario PBU, estudiante de Ingeniería Química)

“A mediados del 2021 había perdido la motivación debido a la falta de comunicación con todo mi entorno. Fue mi tutora quien me aconsejó que buscara charlar con mis pares, que salga hacer actividad física y me mantenga en órbita con los que buscan el mismo objetivo, el de ser Ingeniero. Eso me ayudó muchísimo, encaré finales y me motivó a ir por los más difíciles”. (Becario PBU, estudiante de Ingeniería Electromecánica)

En cuanto a la **organización del tiempo**, que implica planificar acciones diarias en función de las prioridades, es uno de los aspectos que más se vio afectado por los cambios en el contexto. Es por eso que surgió la necesidad de redefinir nuevamente los momentos y espacios de estudio dentro de la rutina cotidiana y no perder de vista la importancia del descanso y de realizar otro tipo de actividades que contribuyan al bienestar.

“El organizar los tiempos sirve muchísimo a la hora de trabajar bajo presión... Saber organizarme me sirvió para poder llevar relativamente todas las materias al día sin perder ninguna, el poder establecer prioridades y decir tengo que estudiar X elemento porque me lo evalúan primero, o pensar, no, esta unidad la repasaré luego de X examen para poder avanzar con el resto de la materia, etc.” (Becario PBU, estudiante de Ingeniería Electrónica)

“En general, me cuesta decidir cuándo es momento de tomar un descanso. Creo que el haber hablado con mi tutora sobre lo importante del tiempo libre para la eficiencia de la mente me ayudó a mejorar mi rendimiento.” (Becario PBU, estudiante de Ingeniería Electrónica)

La **toma de decisiones** está estrechamente vinculada a cómo los estudiantes construyen y transitan su trayectoria académica. Se pone en juego, por ejemplo, al momento de elegir qué materias cursar cada año y los exámenes a rendir en cada instancia. Las dificultades presentadas en el año de la pandemia hicieron que, muchas veces, se produjeran retrasos en el avance de la carrera. El acompañamiento permitió un reordenamiento, estableciendo prioridades y planes de acción posibles.

“Siempre acudo a mi tutora a la hora de programar los cuatrimestres y el año, y a mis compañeros más avanzados también, ya que cuentan con la experiencia.” (Becaria PBU, estudiante de Ingeniería Química)

“En un año muy duro fuera de la universidad, tratar el tema me ayudó a tomar decisiones importantes y a poder avanzar lo más posible sin colapsar emocionalmente.” (Becario PBU, estudiante de la Licenciatura en Ciencias Geológicas)

En cada uno de los encuentros de acompañamiento se fortalece la **capacidad de establecer objetivos a mediano y largo plazo**. Este es otro de los ejes transversales del acompañamiento, en el cual el tutor aborda la definición de metas que sean viables, sus implicancias en la rutina diaria y la revisión de avances en su cumplimiento.

“El año pasado [2021] fue un año duro, fue difícil no dejar la carrera, pero aun así seguí. En este sentido tuve que motivarme a mí misma, mi tutora de beca me ayudó poniéndome metas... Aunque quizás ya había perdido el ritmo de estudio, me senté y empecé a estudiar y leer todos los días. Poniéndome metas fijas y con perseverancia aprobé algo que ya daba por perdido” (Becaria PBU, estudiante de Economía)

“Antes de formar parte del programa, si bien me proponía objetivos, era como que lo hacía de manera inconsciente y nunca revisaba su cumplimiento. Desde el programa hacen mucho énfasis en este tema y al formar parte me di cuenta de que es una herramienta súper buena, nos hacen escribir objetivos a corto plazo, pero también a largo plazo y siempre estamos revisando su cumplimiento. Siento que esta herramienta va muy de la mano de la planificación y organización del tiempo ya que, si se tienen objetivos claros, se pueden planificar estrategias para cumplirlos.” (Becaria PBU, estudiante de Ingeniería en Petróleo)

Con respecto a la **mentalidad de crecimiento**, los becarios fortalecen esta capacidad de aprendizaje por la pertenencia a una comunidad y las experiencias de intercambio con diferentes profesionales, lo que también les permiten construir una proyección a futuro más sólida.

“Durante el encuentro de fin de año, fueron algunos ex becarios a contarnos sus experiencias dentro del Programa y también tuvimos trato con la empresa, lo que me llevó a pensar en la mentalidad de crecimiento y en cómo y dónde me gustaría estar en un futuro.” (Becaria PBU, estudiante de Ingeniería Civil)

“El programa me ayudó en mi vida personal a aprender a valorarme y a ser fuerte, sabiendo que no estoy sola y que lo único que me ayuda a salir adelante es el estudio, [para] a futuro ser un gran profesional.” (Becaria PBU, estudiante de Comercio Internacional)

Conclusiones

Las políticas históricas implementadas desde el Estado Nacional para garantizar el acceso a la educación superior han sido relevantes, pero no suficientes para asegurar el egreso de los jóvenes que ingresan a la universidad. Sobre todo, de aquellos que provienen de los sectores más vulnerables de la población. En este marco, desde el Estado se han impulsado distintos programas que brindan apoyo económico a los jóvenes para favorecer la permanencia y conclusión de sus estudios. En el mismo sentido, desde el Tercer Sector, distintas organizaciones de la sociedad civil impulsan programas específicos, que incluyen componentes de becas económicas, intercambio entre becarios, acompañamiento personalizado y foco en habilidades socioemocionales. En el caso de Fundación Cimientos, desde hace casi 20 años, implementa el Programa de Becas Universitarias para promover el acceso, permanencia y graduación en estudios superiores de jóvenes insertos en contextos de vulnerabilidad. La principal herramienta de este programa es el acompañamiento personalizado con foco en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Si bien el enfoque de habilidades se encuentra presente en el acompañamiento desde el inicio del programa, su sistematización y conceptualización específica para el PBU es bastante reciente. Este desarrollo –aún en proceso– implicó dos primeras etapas, que consistieron, por un lado, en una indagación con tutores y becarios; y, por otro lado, en una revisión bibliográfica. Está en proceso la construcción del currículum con los contenidos para el acompañamiento a estudiantes de nivel superior y el marco de trabajo para el modelado de habilidades socioemocionales en adultos, aplicado a la tarea del tutor.

En este artículo se presentaron algunos de los resultados más relevantes recogidos en el marco del PBU que aportan evidencia de primera mano en relación con la importancia que, desde la perspectiva de los participantes del Programa, tiene el enfoque de habilidades. Como se observó, en el contexto de pandemia por COVID-19 las habilidades más trabajadas fueron la motivación, responsabilidad y compromiso, organización del tiempo y perseverancia, la toma de decisiones. Pasada la pandemia, en el contexto actual, el foco de trabajo estuvo y está puesto en sobrellevar los desafíos que dejó la etapa previa. Es destacable que el 82% de los becarios consideró que el haber trabajado habilidades le sirvió para mejorar su rendimiento académico.

Como fue mencionado, estos resultados no están exentos de limitaciones. Las fuentes secundarias analizadas fueron construidas en el marco del Programa y se basan en la autopercepción de sus participantes. Esto plantea algunas oportunidades para futuras investigaciones, relativas a la triangulación con otras fuentes de información, así como al diseño de los instrumentos de relevamiento y la operacionalización de los conceptos que los componen.

Como reflexión final surge que el acompañamiento personalizado con foco en habilidades socioemocionales puede ser una herramienta relevante al momento de pensar las trayectorias académicas de los estudiantes del nivel superior. Sin dudas, el contexto de pandemia puso en evidencia la necesidad de reforzar el trabajo sobre ciertas habilidades como, por ejemplo, la motivación; estado emocional que enmarca y posibilita el acompañamiento en general y da pie al compromiso y la organización del tiempo, entre otras. Estas habilidades son claves en tanto pueden repercutir positivamente en el sostenimiento de las trayectorias y el rendimiento académico que, como mencionaron los participantes de PBU, puede mejorar a partir del acompañamiento con foco en habilidades.

Referencias bibliográficas

ACT. (2015). *Beyond Academics: A Holistic Framework for Enhancing Education and Workplace Success*. (ACT Research Report Series 2015 N° 4). ACT. https://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/ACT_RR2015-4.pdf

Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas J. (2012). *Desconectados Habilidades, Educación y Empleo en América Latina*. BID.

BisBlick. (2019). *¿Qué tipo de acompañamientos tienen los jóvenes BisBlick?* <https://www.bisblick.org/acompanamientos/>

BisBlick. (2022). *Reporte anual 2022. Transformando la realidad de jóvenes de todo el país desde 2013.* https://www.bisblick.org/wp-content/uploads/2023/06/Reporte-Bisblick_0606_compressed.pdf

Capelari, M. (2014). Las políticas de tutorías en la educación superior: génesis, trayectorias e impactos en Argentina y México. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 5(5), 41-54.

Crece en Red. (2020). *Crece en Red: organizaciones de la sociedad civil unidas por la educación. Nuestras buenas prácticas.* [Documento inédito].

Duckworth, A. L. & Yeager, D. S. (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational researcher*, 44(4), 237–251. doi:10.3102/0013189X15584327

Fundación Cimientos. (2019). *Las Habilidades Socioemocionales en Cimientos. Conceptualización, resultados de su evaluación y nuevos desafíos.* <https://cimientos.org/wp-content/uploads/2020/11/Las-HSE-en-Cimientos.pdf>

Fundación Germinare. (s.f.). *NUUESTRO IMPACTO Y ALCANCE 2001-2022.* <https://www.germinare.org.ar/impacto.php>

Fundación Integrar. (11 de diciembre de 2019). *Desayuno Anual de Sponsors.* <https://fpintegrar.org/wp-content/uploads/2022/09/Encuesta-de-Evaluacio%CC%81n-y-Medicio%CC%81n-de-Impacto-2.pdf>

Fundación Integrar. (s.f.). *La metodología.* <https://fpintegrar.org/nuestra-metodologia/>

Fundación Pampa Energía. (2022). *Reporte de sustentabilidad 2021.* <https://ri.pampaenergia.com/wp-content/uploads/sites/18/2022/12/Pampa-2021-Reporte-Sustentabilidad.pdf>

Fundación Puentes. (s.f.). *Educación emocional.* <https://puentes.org.ar/puentes-en-el-pais/#educacion-emocional>

Fundación Reciduca. (2022). *Educación.* <https://www.fundacionreciduca.org.ar/educacion>.

Fundación YPF. (s.f.). *Bases de la convocatoria 2023.* <https://becas.fundacionypf.org.ar/bases.html>

García De Fanelli, A. (2014). Inclusión social en la Educación Superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación*, 7 (2), 124-151. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200007&lng=es&tlng=es.

García De Fanelli, A. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta educativa*, (43), 17-31. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100004&lng=es&tlng=es

Harvard University. (s.f.). *Explore Sel.* <http://exploresel.gse.harvard.edu/>

Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor economics*, 24 (3), 411-482.

Krichesky, M. (comp.) (2004). *La sociedad civil y la incidencia en las políticas educativas en América Latina. Nuevos desafíos para Organizaciones No Gubernamentales*. Dunken.

Losio, M. S. y Macri, A. (2015). Deserción y rezago en la universidad. Indicadores para la autoevaluación. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 3(2), 114-126.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2020). *Informe Preliminar. Encuesta a Hogares. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_hogares.pdf

Mujeres 2000. (s.f). *Programa Acceder Estudiando*. <https://www.mujeres2000.org.ar/acceder>

Ortega Goodspeed, T. (2016). *Desenredando la conversación sobre habilidades blandas*. Informe de Educación. CAF y El Diálogo. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/05/Policy-Brief-Soft-Skills-Spanish-FINAL.pdf>

Pais, E. F. (2014). *Selección de Instrumentos para la Evaluación de Habilidades Socioemocionales para Estudiantes de Secundaria en Argentina: Fundamentación para una Batería de Evaluación*. [Documento inédito]. BID.

Santangelo, M. B. (2016). El impacto de las tutorías en la retención universitaria en los primeros años en Argentina. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 5(3), 60-69.

Secretaría de Políticas Universitarias. (2022). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2021-2022*. Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Políticas Universitarias. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2021-2022_sistema_universitario_argentino_1.pdf

Fecha de recepción: 15/6/2023

Fecha de aceptación: 16/11/2023

Estrategias de acompañamiento a la vida universitaria. El caso del Profesorado de Enseñanza Primaria de la Unidad Académica San Julián de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Accompaniment strategies to university life. The case of the Primary Teaching Staff of the San Julián Academic Unit of the Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Por Lucrecia Agustina SOTELO¹

Sotelo, L. A. (2023). Estrategias de acompañamiento a la vida universitaria. El caso del Profesorado de Enseñanza Primaria de la Unidad Académica San Julián de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. *Revista RAES*, XV(27), pp. 78-91.

Resumen

La problemática de los ingresos y /o acceso a la vida universitaria tiene múltiples puertas de entrada. En el marco de este trabajo se sostiene que, quien decide estudiar en este nivel, lo hace atravesado por múltiples y variados desafíos - tanto materiales como simbólicos - que matizan y dan forma a sus trayectorias educativas. De manera que, su estudio, va más allá de la consideración de la entrada a un nuevo nivel educativo; implica, por tanto, el reconocimiento de un inicio, un comenzar otra etapa. Esta consideración reposiciona el análisis y convoca a preguntarse por un lado, sobre las condiciones de accesibilidad y, por el otro, por las estrategias pedagógicas que favorezcan la construcción de un capital social que permita, al estudiantado, transitar en el nivel. En este sentido, el presente trabajo tensiona el campo en el cual se inscribe esta problemática; para ello, analiza la experiencia educativa que realiza la Unidad Académica San Julián de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral denominada: "Programa de Acompañamiento que inicia su vida académica en el Profesorado de Enseñanza Primaria de la UNPA". Este análisis comienza tensionando aspectos teóricos en pos de favorecer la problematización de la perspectiva pedagógica que sustenta el programa.

Palabras Clave Inicios / Universidad / Trayectorias Educativas / Acompañamiento / Desigualdad

¹ Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina / lucreciasotelo@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-0602-5199>

Abstract

The problem of income and/or access to university life has multiple entry doors. Within the framework of this work, it is argued that those who decide to study at this level do so through multiple and varied challenges - both material and symbolic - that qualify and shape their educational trajectories. So, its study goes beyond the consideration of entry to a new educational level; It implies, therefore, the recognition of a beginning, the beginning of another stage. This consideration repositions the analysis and invites us to ask ourselves, on the one hand, about the conditions of accessibility and, on the other, about the pedagogical strategies that favor the construction of social capital that allows students to move through the level. In this sense, the present work stresses the field in which this problem is inscribed; To this end, it analyzes the educational experience carried out by the San Julián Academic Unit of the National University of Southern Patagonia called: "Supporting Program that begins its academic life in the Primary Teaching Faculty of the UNPA." This analysis begins by stressing theoretical aspects in order to favor the problematization of the pedagogical perspective that supports the program.

Key words beginning / University / Educational Trajectories / Accompaniment / Inequality

1. Introducción

Con el paso de los años, el campo de estudios de la educación superior depositó su mirada en la problemática que engloba el vínculo de la docencia y el estudiantado con la universidad. Como tal, se situó en la consideración de las transformaciones que incidieron en la universidad en su pasaje de “élite” a de “masas” (Trow, 1973). En diálogo con ello, durante la década de los ‘90 se llevan a cabo un conjunto de investigaciones cuyo eje central refiere al ingreso² y /o acceso³ a la universidad y se encuentran articuladas desde los enfoques socio educativo, *pedagógico* y, el de diseño de *política pública*. Estos trabajos permiten dibujar los contornos de un campo de investigación que se erige, como indica Mendonça (2018) frente a la preocupación de un proceso de expansión del sistema universitario que comienza a consolidarse, especialmente en Argentina, desde finales de la década del ‘60. *Expansión* que se da en un contexto político hendido por los gobiernos de facto; *expansión* que coloca a la universidad en el replanteo de su *ethos* al ser atravesada por la llegada de un nuevo sujeto que aprende; *expansión* que consolida a la universidad de masa (Trow, 1973).

Con el transcurrir del siglo veinte y asumida como un *derecho humano universal* y considerada como y por tanto un *bien del Estado*⁴, la Educación Superior en general y la Universidad en particular se ve interpelada y comienza a diseñar un conjunto de medidas en virtud de dar cuenta de este posicionamiento. Dentro de este escenario, las preguntas giraron en torno, por un lado a las modalidades de *ingreso* y si este debía ser irrestricto o no y, por el otro, al *acceso* gratuito o arancelado. La respuesta llegó y se vio reflejada con la modificación de la Ley de Educación Superior en el año 2015 en la cual, en el artículo 7° se indica que “Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior.” (Ley 24521 artículo 7 modificado en 1995, Argentina)

Pasan los años, y la problemática persiste y, tras el confinamiento por Covid 19, asume nuevos ribetes. De manera que, frente a la pregunta ¿cómo favorecer el ingreso libre e irrestricto? Uno de los caminos posibles recae sobre el diseño de estrategias pedagógicas que den cuenta de las condiciones desiguales desde las cuales el estudiantado accede a la educación superior. Atendiendo a lo expuesto, el presente trabajo se propone analizar el “Programa de acompañamiento al estudiantado y la docencia que forma parte del primer año del Profesorado de Enseñanza Primaria” que lleva a cabo la Escuela de Educación de la Unidad Académica San Julián (UASJ) de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Se propone este análisis en virtud de conocer cómo *esta escuela de educación* aborda la problemática de los ingresos. Para ello se detiene la mirada en las estrategias pedagógicas definidas en pos de favorecer la reflexión sobre los supuestos epistemológicos que lo articulan. El camino propuesto, permite tensionar los sentidos construidos en torno al ingreso a la universidad en virtud de su definición de sujeto que aprende en el nivel superior.

Para dar cuenta lo propuesto, se parte de una problematización teórica tendiente a delimitar este estudio dentro de un campo específico: las condiciones de accesibilidad a la educación superior. En segundo lugar, se presenta el

² Aquí se refiere a las investigaciones que tienen como objeto de análisis el desarrollo de políticas educativas tendientes a favorecer la entrada del estudiantado a la universidad. Estas investigaciones responden a la pregunta sobre la expansión y movimiento de la matrícula. Dentro de este marco se destacan los trabajos de Chiroleu, Suasnábar y Ravelli (2016) analizan el desarrollo de las acciones que el Estado lleva a cabo para favorecer el ingreso a la universidad.

³ Se vincula con las investigaciones que analizan la construcción de las trayectorias educativas del estudiantado universitario y, con ello, la construcción de su capital social y cultural. El “acceso” se aborda desde la consideración de sus condiciones de posibilidad tanto materiales como simbólicas. Por lo tanto, se pregunta por el punto de partida del estudiantado para así analizar su tránsito en la universidad. Dentro de esta línea se encuentran los trabajos de Bombini y Labeur (2017).

⁴ Tal como indica García (2023) la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) llevada a cabo en Córdoba en virtud de celebrarse el centenario de la Reforma Universitaria (2018) refrenda a la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano universal y, como tal sujeto de resguardo por parte de los Estados. Estas declaraciones fueron esgrimidas en la CRES de 1996 (La Habana, Cuba) y en el 2008 (Cartagena de Indias, Colombia). Tal como indica García ello constituyó un punto de inflexión para el devenir de las universidades públicas de la región.

programa dentro de las dimensiones institucionales que lo comprenden. Por último, se establecen algunas conclusiones con la finalidad de poder dar cuenta de las estrategias que este programa define en pos de favorecer el ingreso al profesorado.

2. Entre los ingresos, el acceso y los inicios de la vida universitaria. Bordeando los marcos teóricos que la sustentan

La problemática de los *ingresos* y *el acceso a la vida universitaria* tiene múltiples puertas de entrada, entre ellas se destacan las establecidas por cuatro autores que, a mediados del siglo veinte, comienzan a trazar respuestas a la problemática de la *universidad moderna*. En primer lugar se puede identificar los trabajos de Bourdieu y Passeron (2003) y Trow (1973) los cuales se preguntaron sobre la transformación del sistema educativo superior en cuanto a la construcción de su matrícula, su movimiento y el acceso a la educación. A grandes rasgos parten del mismo punto pero centran la mirada en dos aspectos diferentes aunque complementarios. En este sentido, Bourdieu y Passeron - en su libro *Los Herederos, los estudiantes y la cultura* - comienzan con una pregunta: “¿Alcanza con comprobar y deplorar la desigual representación de las diferentes clases sociales en la enseñanza superior para cerciorarse, una vez más, de las desigualdades ante la educación?” (Bourdieu y Passeron, 2003, p.13)

Tras esta pregunta retórica, los autores interrogan al campo sobre la *desventaja educativa* de quienes pretenden acceder a la universidad y no forman parte *de la categoría social dada*. En *Los Herederos*, los autores colocan en la escena de la investigación educativa, a la desigualdad; categoría que les permite abordar la conformación de las trayectorias educativas en el espacio social.

Por otro lado, Trow (1973) analiza la transformación del sistema educativo superior e identifica que, a mediados del siglo XX y en virtud del advenimiento de una política *populista*, la universidad pasa de un modelo de *élite* al de *masificación*. Ello tensionó los procesos administrativos como las estrategias de aprendizaje. Pero, por sobre todo, tornó evidente las desigualdades educativas que configuran el sistema.

Años más tarde, pero en diálogo con estos dos autores, Eco escribe:

Hubo un tiempo en que la universidad era una universidad de élite. Sólo iban a ella los hijos de los titulados. Salvo raras excepciones, los que estudiaban disponían de todo el tiempo que necesitaran. La universidad estaba concebida para dedicarse a ella con calma (...) las clases eran conferencias prestigiosas, y a continuación los estudiantes más interesados se apartaban con los profesores y los ayudantes en seminarios separados de diez o quince personas como máximo. (...) si tal fuese la situación italiana, no habría necesidad de escribir este libro; si bien algunos de los consejos que da podrían convenir también al estudiante “ideal” antes esbozado (...) pero la universidad italiana es hoy en día una universidad de masas. Llegan a ella estudiantes de todas clases. (Eco, 2001, p.13)

Esta cita forma parte de la introducción del libro: *Cómo se hace una tesis*. En él, el autor desarrolla una estrategia pedagógica remedial; es decir, al definir un conjunto de *herramientas del buen hacer*, establece el procedimiento que *debe llevar a cabo* todo aquel estudiante que pretenda hacer una tesis doctoral según los cánones que establece la universidad italiana. Con ello, el autor indica que el estudiantado presenta una carencia en los procesos de construcción de conocimiento y que su libro llega a suplir ese déficit.

Si bien los autores mencionados abordan los ingresos a la universidad desde ángulos diferentes, sus respectivas investigaciones permiten situar la problemática de los *ingresos* sobre las transformaciones que incidieron en la universidad, en su pasaje de élite a de masas. De manera que, esta preocupación no es nueva y puede inscribirse - en la línea propuesta por Trow (1975)- en el advenimiento de los Estados Benefactores de la década del '60 y el

desarrollo de sus políticas orientadas a la educación como derecho. La asunción de esta política recaló en el sistema educativo teniendo su máxima expresión en la explosión de la matrícula de la escuela secundaria situación que la transformó íntegramente. En este sentido, Acosta sostiene: “La escuela secundaria se sistematiza de modo temprano, se masifica a partir de los años ’50 y adopta la lógica de segmentación y de actuación de un modelo institucional como institución determinante” (Acosta, 2020, p. 30).

En virtud de lo expuesto, puede afirmarse que esta expansión de la escuela secundaria impactó de manera significativa en la Universidad en cuanto institución que configura y da forma al sistema educativo. El aumento de estudiantes que promocionan la secundaria, favoreció el ingreso a la universidad. Este *pasaje*, que se presenta como natural y obvio, comenzó a establecer desafíos para el campo de la educación y, con ello, al de las políticas públicas. Al respecto, Bourdieu y Passeron se preguntaron en “La Reproducción” (2019) por la trayectoria educativa del estudiantado universitario francés e identificaron las desigualdades para acceder a la cultura que tenía cada uno de los asistentes a dichas universidades. En este sentido, Eco (2001) reconoce a la *universidad como en profunda transformación*; una universidad de masas que se distancia de las de “élite” y que se encuentra poblada de estudiantes cuyo punto de partida en el estudio está signado por la desigualdad. En este marco, y en la bisagra del cambio de siglo, Chiroleu indica:

El ingreso a la educación superior y especialmente a la universidad, ha constituido durante décadas un tema de debate académico y político abordado a través de diversos enfoques y ‘resuelto’ de distintas maneras según el momento histórico y las características de cada sociedad. (Chiroleu, 1999, p.21)

Expresada como verdad de perogrullo, *la igualdad social en el acceso a la educación*, no deja de situar el campo de la investigación educativa frente a la pregunta sobre los mecanismos, acciones, políticas que la propician. *La pregunta* se da dentro de un escenario habitado por una universidad que tradicionalmente se construyó como elitista y que:

defendió de diversas maneras la exclusividad de sus aulas y la distinción que acompañaba a la posesión de sus diplomas. Cuando la expansión de segundo nivel hizo crecer la presión sobre las puertas de la universidad, se ensayaron mecanismos alternativos que permitieran mantener el control de la situación. Estos fueron desde la imposición de exámenes de ingreso y cupos, hasta la diferenciación de la educación superior y la creación de vías y circuitos diferenciales para clientelas con parámetros socioeconómicos similares (Chiroleu, 1999, p.20).

De manera que, el enunciado: igualdad de derecho a la educación se erige sobre un conjunto de interrogantes: ¿quiénes son los sujetos de ese derecho? ¿Por qué tienen acceso igualitario a ese derecho? ¿Cómo favorecer el acceso igualitario reconociendo su punto de partida? Este debate, según expresan Gvirtz y Camou (2009) se reedita en cada gobierno y en la puesta en acto de cada una de sus políticas educativas. De manera que, la pregunta sobre quién es el sujeto de la universidad sitúa la mirada en la lectura de las trayectorias educativas en clave de las definiciones políticas que se dieron en pos de su configuración. Esta pregunta por el sujeto, entonces, conduce a preguntar por el acceso y sus condiciones de posibilidad.

Dentro de este marco, analizar las *condiciones de accesibilidad a la universidad* implica tensionar las relaciones que se establecen entre el estudiantado, con la docencia y la universidad en cuanto institución determinante. Es decir, implica dar cuenta de “un conjunto de relaciones que son del orden de lo pedagógico, lo cultural y gramática institucional” (Acosta, 2014). Pero, por otro lado, la pregunta sobre las condiciones de *accesibilidad a la universidad* conduce a indagar las determinaciones socio culturales y económicas que configuran las biografías educativas del estudiantado, las trayectorias académicas de la docencia como la implementación de las políticas educativas que la institución define en pos de dar cuenta de su función social.

De manera que, el abordaje de la problemática que aquí se presenta, parte de un reconocimiento central: el *acceso a la universidad* no se reduce al *ingreso* en cuando acción administrativa que se circunscribe a la presentación de ciertos requisitos (haber terminado el secundario o rendir un examen de suficiencia). El *acceso* implica la puesta en diálogo de diversas dinámicas de aprendizaje consolidadas en el devenir de las trayectorias de los docentes, de los estudiantes, las institucionales (normas, pautas) y los materiales (libros, computadoras, entornos mediados) que la conforman. Este encuentro se presenta como un desafío tanto para el estudiantado como para quienes integran *la universidad* dado que pone en juego lo aprehendido en las etapas previas de su escolaridad con las prácticas consolidadas de una institución que lleva más de 500 años dentro del escenario educativo. En este encuentro las prácticas, por tanto, se hallan matizadas y, con ello constituidas - *pregnadas* - por sentidos que orientan su actuar.

En este sentido, entonces, el *acceso a la universidad* debe ser leído en términos de *inicios*:

partimos del presupuesto por el cual el adentro y el afuera son categorías que van más allá de una geografía social, cultural e institucional. Más aún, estar adentro no es sinónimo de estar incluido, sentirse parte de una institución y de asumirse desde una nueva identidad estudiantil. (Mancovsky y Más Rocha, 2019, p.11)

Con ello las autoras sostienen que el estudiantado que *inicia una experiencia* en la universidad se ve interpelado en *modos de ser y estar* en una nueva institución. Desde allí todas sus certezas, aquellas que construyó durante su etapa previa de aprendizaje, se tensionan.

Dentro de este marco las autoras se preguntan qué implica *la experiencia de entrar a la universidad*. Frente a ello problematizan el concepto de ingreso en términos de González Velasco cuando propone: “La intersección entre cierta temporalidad y cierta subjetividad incide en los modos de ser y de transitar de los estudiantes, pero también en la tarea de los docentes y en las formas y prácticas institucionales” (González Velasco, 2019, p. 23).

Con ello se reconoce que no solo *inicia* el estudiante, sino que la universidad lo hace con él cada año. Ello marca un desafío: dar cuenta de un posicionamiento pedagógico que aborde no solo las *estrategias de enseñanza* sino los saberes, sentidos y prácticas que tanto la docencia como el estudiantado construyeron en su devenir educativo.

En virtud de lo expuesto, posicionarse desde los *inicios* implica trascender una mirada unidireccional para reconocer las tramas que tejen la experiencia y con ello los sentidos que tejen el aprendizaje. Posicionarse desde los *inicios* requiere, por tanto, el diseño de políticas que se erijan desde el *acompañamiento*; aquellas que se definan en el trazado de un camino conjunto entre docentes no docentes y estudiantes. De manera que, en el marco de este trabajo, *ingreso* no es sinónimo de *inicio* dado que cada uno de ellos se posiciona desde una concepción diferente de sujeto y con ello, de prácticas. Considerar estas diferencias permite discernir el posicionamiento epistemológico que articula y da forma a la pedagogía en la universidad.

3. Una entrada a la problemática de los inicios. El Programa de acompañamiento al estudiantado y la docencia que ingresa al Profesorado en Educación Primaria y su puesta en acto.

En aras de favorecer el análisis del programa propuesto, en primer lugar, se presentará el contexto en el cual se inscribe para luego, describir el proyecto y, por último, dar paso a su análisis.

3.1 El Profesorado de Enseñanza Primaria en la Escuela de Educación

La Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) se organiza administrativamente en cuatro Unidades Académicas: Caleta Olivia (UACO), San Julián (UASJ), Río Gallegos (UARG) y Río Turbio (UART). Cada una de ellas define su oferta de carreras de acuerdo al posicionamiento estatuido de *favorecer el desarrollo productivo de la*

Provincia de Santa Cruz⁵. En virtud de ello, la oferta académica se orienta entre las ingenierías y las del campo de la formación docente, tanto de nivel primario como secundario. Estas carreras se agrupan por escuelas⁶ y en su seno se establecen mecanismos de seguimiento de trayectorias estudiantiles y de formación docente.

El ente que reúne todas las carreras de formación para la enseñanza en el Nivel inicial, Primario y Ciencias de la Educación, es la Escuela de Educación y tiene sedes en la UACO, UART y UASJ. En las dos primeras, las clases se dictan de manera presencial sin embargo en la UASJ, el modelo es *semipresencial*. Ello implica que una vez a la semana - generalmente los días viernes - los estudiantes y docentes viajan para asistir a sus clases. El resto de la carga horaria se lleva a cabo de manera virtual mediante la plataforma *Unpabimodal*. Esta diferencia en la modalidad de cursada se da por las características que asume el área de influencia de la UASJ. Allí asisten estudiantes provenientes de la zona centro de la provincia de Santa Cruz, los cuales deben atravesar entre 400 y 950 km cada vez que cursan de manera presencial. En cuanto a la docencia, la situación es similar aunque su lugar de procedencia es más disperso: en un 60% no es residente de San Julián y el 25% de ellos vive en diversas provincias de Argentina y el 5% en el exterior. Por tanto, hay un grupo de estos docentes que no viaja y dicta sus clases de manera virtual conduciendo a que el estudiantado no lo conozca personalmente en ningún momento de su cursada. Estos datos colocan a la UASJ como una institución clave donde, el acceso a la educación superior se ve desafiado por el territorio extendido de la Patagonia austral. Desafío territorial que matiza y da forma a la constitución de las trayectorias de aprendizaje del estudiantado como el ejercicio de la docencia. Las horas de viaje, el escaso tiempo de cursada presencial, los saberes que requiere el aprendizaje mediado por tecnología y la gramática propia que caracteriza a la universidad coloca al estudiante que ingresa a esta Unidad Académica en un escenario de marcada complejidad.

Tal como indica la investigación llevada a cabo por el *Grupo: Comunicación, Cultura y Aprendizaje*⁷, la complejidad en el ingreso a la Escuela de Educación de la UASJ asume las siguientes dimensiones:

- Dificultad para experimentar la institución. Viajar una vez a la semana o cada 15 días conduce a que el estudiantado no solo no conozca a las autoridades ni a los administrativos, sino que pueda *habitar* la institución. Esta situación impacta por igual en cada acción que el estudiante lleva a cabo en su experiencia en la universidad. Desde la realización de grupo de estudio y trabajos en equipo, la participación política de la vida institucional hasta en la realización de las prácticas docentes en las escuelas de la provincia. Todo ello se ve atravesado por la dinámica que asume la *vida escolar* de la UASJ.
- Dificultad para la organización del espacio social de aprendizaje. Los nuevos tiempos de estudio marcados por una representación institucional del estudiante que supone *cierta autonomía*, articula las prácticas institucionales de enseñanza. Ello impacta significativamente no solo el acceso a la lectura y escritura de textos académicos sino, también, en el desarrollo de estrategias para el aprendizaje en entornos mediados por tecnología y, en consecuencia, en la promoción de las materias con exámenes finales.

⁵ En el capítulo 1 inciso IV se indica: “Promover acciones tendientes al desarrollo socio-económico regional y nacional y a la preservación del medio ambiente” <https://www.unpa.edu.ar/institucional/estatuto/estatuto-resolucion-nro01310-au-unpa?page=2>

⁶ El Estatuto de la Universidad define las escuelas como organizaciones académicas integradas por un conjunto de programas de formación de grado afines. Es función de las Escuelas la coordinación de la formación de grado en el área profesional o disciplinar que le es propia, propiciando la cooperación entre los programas de formación que se dictan en las distintas Unidades Académicas. Las Escuelas tienen dos dimensiones: a) Las sedes que son las Unidades Ejecutoras radicadas en una o más Unidades Académicas y b) la Escuela que es un espacio institucional transversal a las Unidades Académicas que se constituye a nivel de Universidad.

Cada sede de Escuela está a cargo de un director y cuenta con un Consejo Asesor formado por docentes y alumnos de las carreras que la integran. Por su parte, las Escuelas son coordinadas por un Consejo Directivo. La Ordenanza 202-CS-UNPA del año 2017 aprueba el Régimen de Escuelas de la Universidad.

⁷ Proyecto PEIDT 29/D110, financiado por la UNPA en la convocatoria 2022

Los elementos indicados permiten caracterizar a un sujeto que aprende que, además de los desafíos propios que implica el pasaje de la secundaria a la universidad, debe sortear un conjunto de retos que hacen al espacio social en el cual está inserto. De manera que, se considera a la dispersión geográfica como una dimensión que matiza y da forma a las condiciones de acceso a la educación dado que en ese sentido la institución define un conjunto de políticas y acciones de intervención pedagógica en pos de favorecer el *acceso al derecho a la educación*.

3.2 El programa de acompañamiento al estudiante y la docencia que ingresa al profesorado de Educación Primaria

La preocupación por el 'ingreso' no es un tema nuevo en la agenda de la educación superior argentina como del resto del mundo. Por tanto, la UNPA no queda ajena a ello. En nuestra universidad, de manera formal como informal se llevaron a cabo múltiples y diversas acciones en pos de favorecer el acceso, permanencia y egreso del estudiantado. Sin embargo, con el paso de los años y debido a profundas transformaciones del sistema educativo y las marcadas desigualdades de acceso a la cultura y a los bienes simbólicos de quienes son sujetos de la educación, la pregunta sobre el ingreso se renueva y establece nuevos interrogantes. (Escuela de Educación UASJ, 2022, p.3)

En virtud de la problemática expuesta y atendiendo a los matices que asume en el marco del Profesorado para la Enseñanza Primaria la Dirección de la Escuela de Educación desarrolla un *programa* que involucra acciones pedagógicas y comunicacionales junto con el diseño de materiales educativos destinadas a acompañar los inicios del estudiantado que elige formarse como docente. En este marco, cabe destacar que, estas acciones tienen como destinatarios tanto al estudiantado como a la docencia de primer año de una Unidad Académica específica de la UNPA. Por tanto, con este *programa* se busca favorecer el inicio a la vida universitaria del estudiantado del profesorado de la Unidad Académica San Julián promoviendo acciones que le permitan erigirse como un estudiante autónomo y activo en el ejercicio de su derecho a la vida y gobierno universitario. Es decir, acciones de intervención pedagógica que tengan como eje la construcción del oficio del estudiante universitario. *Oficio* que, en palabras de Coulon (2005), implica no solo desarrollar aptitudes para la escritura académica sino también, requiere del desarrollo de estrategias para la lectura de textos complejos, producción de materiales para la presentación oral como así también, la construcción del *oficio del estudiante* requiere conocer la gramática institucional para así, poder organizar su trayectoria y, con ello, intervenir en la institución en cada una de las funciones que la universidad le confiere.

Para dar cuenta de lo expuesto se define como estrategia central del programa al acompañamiento *sociopedagógico al estudiantado que inicia su vida universitaria como al docente de primer año*. Dentro de esta definición se articulan un conjunto de acciones donde se establecen dos proyectos, uno referido al estudiantado y otro a la docencia. Ambos se implementan en diálogo y cuentan con el apoyo de pedagogos y especialistas en práctica docente del nivel superior.

En cuanto al proyecto para estudiantes, el mismo lleva el nombre de **Ciclo de acompañamiento al estudiantado del Profesorado de Enseñanza Primaria** y define como objetivos:

- Desarrollar acciones de intervención pedagógica que propendan la construcción del oficio del estudiante del profesorado de enseñanza primaria de la UNPA UASJ.
- Favorecer la construcción de recursos educativos orientados a acompañar la construcción del *oficio del estudiante* que ingresa al profesorado.
- Propiciar el desarrollo de estrategias comunicativas que apoyen la construcción del *oficio del estudiante* que ingresa al profesorado.

En cuanto a lo administrativo, este ciclo consta de un conjunto de encuentros presenciales y sincrónicos que articulan aspectos vinculados al aprendizaje en la universidad como a la vida institucional. El dictado de estos encuentros es quincenal y se da a lo largo del primer año académico. La coordinación de cada uno de ellos está a cargo de la dirección de la escuela y de miembros del Gabinete de Experiencias Pedagógicas: Pensamiento y Habla⁸. En cuanto a lo didáctico, este ciclo de formación presenta el siguiente diseño curricular:

1. La universidad. Breve historia de cómo llegamos hasta acá.

En este encuentro se presenta a la UNPA dentro la historia de la universidad. Para ello se abordan los procesos socio históricos que la dan origen y se analiza su organización administrativa y de gobierno. Los contenidos de este encuentro se retoman en Ciencia Universidad y Sociedad y los encuentros en los cuales se analiza el reglamento de alumnos y el rol del estudiantado en el cogobierno.

2. Nuestro Plan. Presentación de contenidos y trayectos del Profesorado.

Aquí se realiza un recorrido de plan abordando la propuesta de cursada marcada por diseño de correlatividades. Pero, además, se propone un análisis de las relaciones que cada materia tiene entre sí y el porqué de cada uno de esos vínculos. Con ello se busca orientar al estudiantado en la toma de decisiones que no perjudiquen su cursada favoreciendo así, el tránsito académico regular.

Este encuentro se realiza junto a Secretaría Académica, profesores del área de Práctica y alumnos avanzados de la carrera.

3. Deberes y derechos. Abordaje integral del Reglamento de Alumnos y el programa de becas de la UASJ

Uno de los elementos que favorece la construcción del *oficio del estudiante* es el conocimiento tanto de los deberes como de los derechos. Para ello, en este encuentro se analizará el reglamento de alumnos en todos sus artículos pero centrando la mirada en los ítem en los cuales se desarrolla que es una materia, evaluación, las sanciones, consideraciones especiales. Este encuentro se llevará a cabo junto a los alumnos tutores y consejeros de unidad y superior de la UASJ

4. La construcción del espacio social de aprendizaje.

Este encuentro busca brindar herramientas para abordar el aprendizaje en el nivel superior. Para ello parte del análisis de lo que implica estudiar en la universidad en pos de favorecer la construcción de herramientas para gestión del espacio y del tiempo de estudio. Este tema será abordado junto a la Dirección de Educación a Distancia de la UASJ y el Gabinete de Experiencias Pedagógicas: Pensamiento y Habla.

5. La investigación y la extensión. El rol del estudiante

Participar en la universidad no implica, solamente, cursar materias. *Ser parte* requiere hacer suyo las funciones que definen y dan forma a este nivel educativo. Es por ello que en este encuentro se abordará la investigación y la extensión tanto en sus características institucionales como desde la implicancia en el estudiantado. Este tema será abordado junto a las secretarías propias de esta temática y se analizará:

- En relación a la investigación: qué es y por qué se investiga en la universidad. Los principales proyectos de investigación de la escuela de educación UASJ. El rol de estudiante.

⁸ El Gabinete de Experiencias de Aprendizaje: Pensamiento y Habla, es un espacio de extensión que forma parte del Grupo de Investigación: Comunicación, Cultura y Aprendizaje. Este fue creado con la finalidad de favorecer el desarrollo de estrategias de intervención pedagógica en la universidad.

- En relación a la extensión: qué es la extensión y por qué la universidad tiene como función social a la extensión. Los proyectos de extensión de la escuela UASJ. El rol del estudiante en la extensión: de asistente a la coordinación.

6. Sobre género y diversidad, accesibilidad y políticas ambientales

Participan de esta actividad las referentes del Programa de Género y Diversidad, del Programa de Accesibilidad y las Políticas Ambientales de la UASJ. Con esta acción se busca brindar información al estudiantado sobre los alcances de estos programas de la UNPA y cómo ello incide en el devenir del profesorado

7. Lectura y escritura. De textos complejos y su proceso de gestión

Diversos investigadores del campo de la enseñanza de la lengua, destacan que uno de los mayores desafíos del estudiantado que inicia su vida universitaria, refiere al abordaje de textos complejos tanto en su producción como en su análisis. Maite Alvarado (2022) sostiene que el nivel superior supone la puesta en juego de ciertas estrategias que vinculan a la escritura con el desarrollo del pensamiento. Estas destrezas se deben aprender en el nivel medio; momento en el cual se aprende los géneros secundarios; la universidad, en cambio, es el momento de la metacognición. En relación a ello, este eje será abordado con dos cuentos:

- Lectura colaborativa de textos complejos. Aquí se trabaja la lectura en voz alta y el desarrollo de estrategias para analizar el texto. Para ello se favorece el *desarme y rearme* del texto con la finalidad de tensionar las ideas que propone el autor a partir de las ideas propias del autor.
- Proceso de gestación textual. En este encuentro se trabaja sobre el desarrollo de estrategias tendientes a favorecer la construcción de *la idea propia*. Aquí se busca que el estudiantado pueda identificar los diferentes elementos que hacen a un texto académico: desde sus voces, matices e intencionalidades. De manera que no se aborda un solo texto sino la construcción de la idea que lo articulará.

Participan de esta actividad miembros del Gabinete de Experiencias Pedagógicas: pensamiento y habla y se puede dictar de manera sincrónica.

8. Estrategias para rendir un examen final oral y escrito.

Uno de los indicadores que marcan el movimiento de la matrícula - desde la zona de pasaje a la permanencia en el grado hasta la promoción de la carrera - se refiere a los exámenes. Ya sea por el miedo a ser evaluados o por no saber cómo es un examen en la universidad, el estudiantado pospone esta instancia. Es por ello que en esta acción se busca desarrollar acciones que permitan abordar los alcances del examen. Para ello se proponen estrategias para organizar el estudio, y los modos en los cuáles se puede abordar esta puesta en acto: oral o escrito.

Participan de esta actividad el Gabinete de Experiencias Pedagógicas: Pensamiento y habla. Esta actividad debe darse de manera presencial dado el carácter que asumen las estrategias pedagógicas definidas.

9. Estrategias de diseño de materiales para los prácticos, parciales y finales

Esta acción busca explicar diversas herramientas comunicacionales que favorezcan la elaboración de estos materiales. Aquí no se explican los trabajos prácticos o los parciales; lo que se busca es que el estudiantado comprenda que el examen es una instancia de aprendizaje que pone en escena un saber. De manera que, presentar la información de manera clara favorecerá no solo la actitud (tener seguridad frente al tribunal o docente de la materia) sino que permitirá el proceso de evaluación.

Participan de esta actividad la Dirección de Educación a Distancia y el Gabinete de Experiencias Pedagógicas: Pensamiento y Habla. Se puede dictar de manera sincrónica.

10. Llegamos a final de año. Tiempo de un balance

Cerrar una actividad implica un proceso de evaluación y de análisis de los emprendido durante este año. De manera que, esta actividad busca establecer un espacio de encuentro entre el estudiantado y la docencia para analizar cómo nos fue. Lo necesario aquí es establecer los nuevos desafíos para seguir acompañando al estudiantado.

El segundo proyecto se refiere a la docencia y se denomina: **Ciclo de acompañamiento al profesor de primer año del Profesorado**. Como tal presenta los siguientes objetivos:

- Favorecer la construcción de un espacio de encuentro que reúna a la docencia de primer año del profesorado en el cual se aborden las necesidades del nivel.
- Propiciar el desarrollo de estrategias de seguimiento del estudiantado de primer año tanto para la formación como para la evaluación.
- Promover acciones comunes para el diseño de materiales educativos para el primer año del profesorado.

Para dar cuenta de lo expuesto, propone llevar a cabo las siguientes actividades

Talleres de reflexión en el cual se abordarán las siguientes acciones:

- Diagnóstico de las problemáticas que configuran al estudiantado de primer año. Para ello, se busca identificar los desafíos de aprendizaje enfrentan los inicios a la vida universitaria.
- Diseño de actividades conjuntas de intervención.
- Elaboración de materiales de trabajo conjunto.

4. Reflexión final. El acompañamiento en los inicios como dimensión pedagógica insoslayable

*“La primera tarea que un estudiante debe cumplir cuando llega a la universidad es la de aprender su **oficio de estudiante**. Una paradoja, se objetará, ya que “ser estudiante”, es un estatus social provisorio que, a diferencia de un oficio, solamente dura unos pocos años. Sin embargo, el principal problema que encuentran los estudiantes es, precisamente, “durar” varios años en la universidad, más allá del primer año. En él, se sitúan justamente los niveles de fracaso que ya conocemos hoy en día. El problema no es entrar a la universidad, sino quedarse. El crecimiento de la demanda social de educación superior, las posibilidades de admisión y las diversas reformas que han podido ser tomadas en el curso de estos 20 años, no han hecho variar sensiblemente las tasas de fracaso y abandono observadas” Alain Coulon, 2005,5*

Las acciones que propone el “Programa de acompañamiento al estudiante y la docencia que ingresa al profesorado de Educación Primaria” se inscriben dentro de una problemática significada por las características que asume el espacio social santacruceño. Ello se torna evidente en el reconocimiento del punto de partida de cada estudiante en la configuración de sus trayectorias de aprendizaje. La realización de talleres tanto presenciales como virtuales e híbridos, definen una estrategia pedagógica desde la cual se busca favorecer la construcción de espacios de encuentro en todos los formatos posibles; de manera que el acompañamiento se da en clave de inclusión. Por tanto, se define en torno a un posicionamiento pedagógico que articula los procesos de construcción de conocimiento con las emociones y las afectividades que entran en juego en los *inicios* de cada estudiante. En este sentido, los talleres presenciales buscan conocer cuáles son las representaciones que articulan las prácticas de aprendizaje del estudiante. Ello implica, en términos de Mancovsky el abordaje de la pedagogía

como un ejercicio de *reflexión* de parte del sujeto que educa y/ o forma a partir del encuentro con la alteridad. Se trata de un ejercicio reflexivo que no borra ni suprime diferencias. Tampoco excluye la dimensión afectiva de la reflexión; muchas veces en desmedro de la razón que es vista como única y principal en la transmisión de un saber disciplinar (Mancovsky y Más Rocha, 2019, p.207)

Por otro lado, el “Programa” se posiciona desde el reconocimiento de *los inicios* a la vida universitaria en términos procesuales y que, por tanto, involucra a los sentidos y aprendizajes forjados en la *zona de pasaje* dada entre la secundaria y la universidad. Ello implica una resituación del estudiante en su devenir; una consideración de lo aprendido; un reconocimiento de la configuración de las trayectorias de aprendizaje desde la desigualdad. Para dar cuenta de esta situación, el programa define un conjunto de contenidos y actividades que buscan *acercar* a la universidad tanto en su gramática administrativa como sus estrategias de construcción de conocimiento. Es decir, busca *no imponer* un modo de ser y habitar el espacio sino establecer vínculos entre los modos en los cuales el estudiantado aprendió su oficio en la escuela secundaria con los requerimientos que implica serlo en la universidad. En este sentido se erige desde el *acompañamiento* tanto en su dimensión administrativa como de desarrollo de estrategias para el aprendizaje.

Otro aspecto a destacar refiere a las actividades propuestas para la docencia. En el diseño del “Programa” no hay un desarrollo sobre ello; por tanto solo se está remitiendo al establecimiento de espacios de encuentro entre los profesores de primer año y el diseño de materiales para su formación. Si bien se indica que es importante que las acciones con la docencia y el estudiantado estén en sincronía, no queda claro cómo son los mecanismos ni como una acción incide en la otra. Por tanto, según se puede advertir, el diseño de este programa reconoce la importancia del vínculo entre docentes y alumnos en pos de acompañar los inicios pero no avanza en precisiones que permita garantizarlas. Sin embargo, y términos de Prieto Castillo (2020) la propuesta se define en pos de reconocer el lugar del docente como *mediador pedagógico* dado que busca que este acompañe y promueva el aprendizaje. Es por ello que este programa, en primer lugar, propone un espacio de reflexión de la práctica docente para, en segundo término, propiciar el diseño de estrategias pedagógicas que permitan abordar de manera conjunta - entre todos los docentes- el primer año.

Este “reflexionar juntos” busca desnaturalizar el saber pedagógico para tornar evidente el punto de partida de cada profesor. Por tanto, se reconoce que la docencia en la universidad es una práctica que se *aprende* en el hacer y que se nutre de sentido en el aula. De manera que su problematización reviste de vital importancia para llevar a cabo un acompañamiento en los *inicios* del estudiantado.

En relación a los materiales diseñados por el Gabinete de Experiencias de Aprendizaje: “Pensamiento y Habla” siguen un diseño que responde una estrategia comunicación que crea un espacio de encuentro entre lenguajes. Es decir, presenta un formato académico convencional - como si fuera un libro o revista de divulgación científica -sino que asume las características de revista de interés general. Estos materiales se presentan en formato digital y propician elementos multimediales como videos y animaciones colocados como hipervínculos. Con ello, el “Gabinete” busca situarse en el escenario de consumos culturales en el cual el estudiantado se encuentra inserto y, así, acompañar el *pasaje* de la escuela secundaria a la universidad de manera paulatina.

Los materiales diseñados no forman parte de una estrategia pedagógica remedial. Todo lo contrario, buscan establecer un conjunto de caminos posibles, ideas para que el estudiantado pueda trazar su camino en la universidad. Es decir, estos materiales se erigen como soportes materiales de sentidos de apoyo a los *inicios*.

Para concluir, cabe mencionar que este Programa de Acompañamiento se posiciona en lo que Vélez (2023) indica como una *redefinición de la agenda clásica del ingreso a la universidad*. Es decir, al posicionarse desde el *acompañamiento* se aleja de la consideración del “déficits” tanto en la lectura y en la escritura como en los cálculos

para diseñar estrategias que reconozcan el punto de partida del estudiantado. En este sentido, promueve el diseño de estrategias, caminos posibles y no impone técnicas de aprendizaje. Por último, reconoce al docente como un integrante más de esta problemática; es decir, no como aquel que tiene el saber y que va *decir/enseñar* al estudiantado lo que *debe hacer* para *no fracasar*. De manera que, este programa busca situarse en el punto de partida del estudiante y trazar caminos de encuentro con la docencia. Para ello propone el diálogo y la reflexividad como principal estrategia pedagógica.

Referencias Bibliográficas

Acosta, F. (2014). Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina. *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), pp 23 -37.

Acosta, F. (2020). La sistematización estatal modelizadora y la segmentación en los orígenes y expansión de la escuela secundaria en la Argentina. *Revista Del IICE*, (47), 23-40. <https://doi.org/10.34096/iice.n47.9637>

Alvarado, M. (2022). *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica Argentina.

Bombini, G. y Labeur, P. (2017). *Leer y Escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela y el nivel superior*. Editorial Biblos. Saberes y Prácticas.

Bourdieu, P. y Passeron, C. (2003). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo Veintiuno.

Bourdieu, P, Passeron, J. (2019). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.

Chiroleu, A. (1999). *El ingreso a la Universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil*. UNREditor.

Chiroleu, A., Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2016). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Ediciones UNGS.

Coulon, A. (2005). *El Oficio del Estudiante. La entrada a la vida universitaria*. Ed. Anthropos.

Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Gedisa.

García, P (2023). Regulación de Ingreso y Acompañamiento a las trayectorias educativas en la UNIVERSIDAD pública de los países del MERCOSUR. *Integración y Conocimiento*, 12(2), 231 -251. <HTTPS://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/42055>

González Velazco, C. (2019). Sobre la expresión “Los Inicios”. En Mancovsky, V. y Más Rocha, S. (Eds.) (2019) *Por una pedagogía de “los inicios”*. Más allá del ingreso a la vida universitaria. Editorial Biblos.

Gvirtz, S. y Camou, A. (2009). *La universidad Argentina en Discusión. Sistemas de Ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad - estado*. GRAMÁTICA.

Mancovsky, V y Más Rocha, S (Eds.) (2019) *Por una pedagogía de “los inicios”*. Más allá del ingreso a la vida universitaria. Editorial Biblos.

Mendonça, M. (2018). La primera ola de expansión universitaria en la Argentina: consecuencias en el corto y mediano plazo. *Sociedad Argentina de Historia de la Educación; Historia de la Educación. Anuario*, 19(1), 24-49.

Ley 24. 521 <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Prieto Castillo, D. (2020). *La enseñanza en la universidad. Especialidad en docencia universitaria*. Universidad Nacional de Cuyo.

Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Research*. Carnegie Commission on Higher Education.

Secretaría de Políticas Universitarias. (2023). Programa de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/fortalecimiento-de-las-trayectorias-estudiantiles>

Universidad Nacional de la Patagonia Austral. (2023). Estatuto <https://www.unpa.edu.ar>

Vélez, G. (2023). Gestionar la habilidad de la universidad: apuestas políticas. En Bider, G., De Pauw, C., Di Pasquale, V., Pascualini, V. (Comps.). (2023). *La Educación Superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las Universidades Públicas*. Nueva Editorial Universitaria.

Fecha de recepción: 23/8/2023

Fecha de aceptación: 18/10/2023

Experiencias significativas de aprendizaje en residencias médicas. Un estudio de caso en el sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 2022.

Meaningful learning experiences in medical residencies. A case study in the south of the City of Buenos Aires in 2022.

Por Karina Alejandra FRIERA ZAVALA¹, Carla PIERRI² y Ximena VARELA³.

Friera Zavala, K., Pierri, C. y Varela, X. (2023). Experiencias significativas de aprendizaje en residencias médicas. Un estudio de caso en el sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 2022. *Revista RAES*, XV(27), pp. 92-108.

Resumen

El artículo se enmarca en un proyecto de investigación que se propone conocer las características de las experiencias significativas de aprendizaje en el sistema de residencias médicas desde la perspectiva de residentes. Se trabajó con las residencias de Medicina General y Familiar y de dos especialidades quirúrgicas de un área programática del sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El presente es un estudio de caso retrospectivo que utiliza fuentes primarias y diversos métodos y técnicas. Al momento se implementó un cuestionario administrado por el equipo de investigación a residentes en el último tramo de formación. Entendemos por experiencias significativas de aprendizaje a las situaciones que producen efectos subjetivos y que transforman a quienes las transitan. Desde una perspectiva constructivista entendemos al aprendizaje como un proceso de internalización de la cultura que propicia el desarrollo cognitivo por reconstrucciones sucesivas en el marco de situaciones mediadas por otros/as. Pensaremos el contexto no como algo que rodea a la situación de aprendizaje sino como constitutivo de ella. Entre los primeros resultados podemos mencionar que los/as residentes destacaron como muy valiosas para su formación las situaciones vinculadas a: el trabajo en equipo en la resolución de situaciones complejas, la construcción de vínculos de confianza entre residentes y referentes docentes, las propuestas formativas ligadas a la práctica situada y atentas a los ritmos de aprendizaje. Asimismo, relataron experiencias valiosas para su formación no vinculadas con destrezas procedimentales sino vinculadas a contenidos transversales de formación en salud, particularizados en cada residencia.

Palabras Clave Experiencias significativas / Aprendizaje situado / Residencias médicas / Formación en servicio / Sistema de Salud

¹ Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina / karinafrier@gmail.com

² Universidad de Buenos Aires, Universidad de Lanús, Argentina / maildecarlapierri@gmail.com

³ Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, Argentina / xime.svarela@gmail.com

Abstract

This article is part of a research project that aims to learn the characteristics of meaningful learning experiences in the postgraduate medical training program from the residents' perspective. Specifically, we worked with the Residency of General and Family Medicine and with two surgical specialties residencies, in the south of the City of Buenos Aires. This is a retrospective case study that uses primary sources and various methods and techniques to learn about the case in depth. To date, a questionnaire administrated by the research team, has been conducted on residents in their last stage of training. We conceive meaningful learning experiences as those situations which produce subjective effects on and transform those who undergo them. From a constructivist perspective, we understand learning as the process of internalizing culture, and which promotes cognitive development through successive reconstructions, within situations mediated by others. We will consider the context not as something that surrounds the learning situation but as a constitutive part of it. Among the first results, we can mention the appreciation of: teamwork in resolving complex situations, building bonds of trust among residents and "teachers", training proposals linked to the situated practice and attentive to the pace of learning. The participants reported valuable experiences for their training, linked to transversal competencies "alive work in action" at each residency program.

Key words Meaningful experiences / Situated learning / Medical residencies / In-service training / Health Care System.

Planteamiento del problema

En el marco de la Unidad de Gestión Pedagógica, dentro de una Dirección General de la que depende el sistema de residencias y concurrencias de CABA, y como equipo interdisciplinario abocado a desarrollar propuestas formativas, hemos vuelto a un interrogante primordial de todo equipo dedicado a pensar la formación: ¿Dónde y cómo se aprende en el sistema de residencias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires?

En los últimos años, la profundización del enfoque hegemónico de competencias, como rector de la formación médica, produjo una progresiva invisibilización de la dimensión histórico-social de los aprendizajes, a través de una propuesta hiperfragmentadora del hecho educativo en unidades de actividad (Ten Cate, 2017) que descontextualizan la práctica y tienden a borrar a los sujetos educativos, en el marco de una pretensión de control y negación de la incertidumbre.

Inicialmente, nos preguntamos por las características que tienen las instancias de aprendizaje, considerando la especificidad del trabajo en salud (que usualmente incluye dolor, sufrimiento, temores, duelos, pudores, deseos). Por una cuestión de factibilidad y de representación, decidimos delimitar el estudio a residencias médicas. Asimismo, para poder realizar un trabajo en profundidad, definimos trabajar con dos residencias con perfiles de formación disímiles según tipo de ámbitos de desempeño frecuentes e intervenciones usuales. Nos abocamos entonces, a la residencia quirúrgica con orientación (especialidades de Urología y Neurocirugía) y a la de Medicina General y Familiar de un mismo efector.

De este modo, en esta instancia nos interesan las experiencias e hitos en los aprendizajes desde la perspectiva de los/as residentes egresantes. Así llegamos a formular nuestra pregunta de investigación: **¿Qué características tienen las experiencias significativas de aprendizaje en el marco de la propia residencia, desde la perspectiva de los/as residentes médicos/as que se encuentran en su tramo final de formación, así como de los/as jefes/as de residentes de un área programática del sur de la CABA, 2022?**

Algunos interrogantes secundarios son: ¿Cuáles son las percepciones de los/as residentes “egresantes” de dos residencias médicas (dos quirúrgicas y una de atención ambulatoria) acerca de las características de sus experiencias significativas de aprendizaje en el sistema de residencias de la CABA? ¿Cuáles son los aprendizajes valorados? y ¿Qué experiencias de aprendizaje destacan? ¿Qué características y particularidades tienen, desde su perspectiva, los incidentes críticos en su formación? ¿Cuáles son las condiciones, desde la perspectiva de los/as residentes, para que ocurra un aprendizaje?

Antecedentes

Con el fin de rastrear las investigaciones y estudios relativos a nuestra pregunta de investigación, indagamos aquellos trabajos recientes de los últimos años que se llevaron a cabo en América Latina (especialmente en México y Argentina) y también en España⁴.

Desde la Universidad Nacional de Tucumán y pensando la formación en el grado, Naigeboren Guzmán, Caram, Bordier, Gil De Asar y Ledesma (2011) investigaron en relación con los **aprendizajes significativos**. En particular, ligaron la significatividad de los espacios curriculares con la especificidad y relevancia de sus contenidos, con el

⁴ Realizamos la revisión bibliográfica (entre noviembre de 2021 y febrero de 2022) en distintas bases virtuales (Scielo, Lilacs, BVS), repositorios universitarios (SEDICI, Acta Académica) y en un buscador especializado en contenido académico (Google Académico). La mayoría de los artículos publicados en los últimos seis años. Utilizamos los siguientes descriptores para la búsqueda: incidentes críticos, formación en servicio, aprendizajes en salud, aprendizajes significativos en las residencias, experiencias de aprendizaje en residencias, obstaculizadores y facilitadores del aprendizaje en las residencias.

estilo docente y con las estrategias de enseñanza, cuando éstas favorecen las relaciones teoría-práctica y la capacidad de comprensión y análisis reflexivo de la realidad.

Al indagar acerca de “los aprendizajes significativos en las residencias médicas”, se encontraron, en su mayoría, estudios desde la perspectiva de los/as formadores/as, y muy pocos desde la perspectiva de los/as residentes. Asimismo, hay estudios que hacen foco en los aprendizajes situados o en el clima de aprendizaje.

Específicamente hablando del sistema de residencias, Murillo Bautista (1998) investigó los factores **obstaculizadores y facilitadores de los aprendizajes** en la residencia de cirugía del Instituto Mexicano del Seguro Social. Concluyó que los principales factores que dificultan el aprendizaje son la falta de tiempo libre y el exceso de trabajo; mientras que los factores que lo facilitan serían el gran número de pacientes que atienden, la buena comunicación con los/as formadores/as y las clases.

Otro estudio referido a la formación en el sistema de residencias, también de México, y a cargo de Hamui Sutton, Flores Hernández, Gutiérrez Barreto, Castro Ramírez, Lavalle Montalvo y Vilar Puig (2014), se abocó a describir las dimensiones de los ambientes clínicos de aprendizaje desde la percepción de profesionales residentes en medicina y concluyó que el cumplimiento del programa, el "ejemplo" y comunicación con docentes son relevantes. Por otro lado, la congruencia entre lo que dice y hace el/la docente, la supervisión constante de los procedimientos clínicos y su interés en el proceso formativo son rasgos que se integran y valoran en los años de aprendizaje en la práctica clínica.

Un estudio transversal realizado en un Centro Médico Nacional en México, a cargo de Gaona-Flores, Campos-Navarro, Arenas-Osuna y Alcalá-Martínez (2017), concluyó que, en relación con las actividades de enseñanza utilizadas para promover un aprendizaje significativo, se destacan: la organización de los/as alumnos/as para exponer temas, realización de preguntas sobre temas vistos, análisis de casos clínicos y aprendizaje basado en problemas.

El trabajo de Balcázar Rincón, Ramírez Alcántara y Ramos Ortega (2019) estudió estilos de enseñanza y de aprendizaje y, como corolario, recomendaban que los/as docentes de las especialidades médicas adoptasen un modelo educativo constructivista centrado en los/as residentes para que su experiencia educativa sea significativa.

Un estudio desarrollado en una Unidad Docente de Medicina Familiar de Murcia, España (2020) evaluó el cumplimiento y la calidad de los informes de **incidentes críticos (IC)** elaborados por residentes y analizó las características formativas más destacables de los mismos. Se concluyó que la mayoría sucedió en la puerta de urgencias de los hospitales, lo que lo identifica como un ámbito que predispone a su ocurrencia.

En relación con las **experiencias de aprendizaje en la residencia**, un estudio realizado con psicólogos/as que se formaron en una residencia multiprofesional en salud en un municipio de San Pablo (2020), concluyó que existen cuatro elementos experienciales significativos:

- transformación personal y profesional provocada por el servicio de aprendizaje que requiere dedicación completa;
- apropiación de la forma de ser un/a psicólogo/a que se centra en la construcción de prácticas interdisciplinarias e integridad en el cuidado;
- apropiación de estrategias de atención psicológica desarrolladas según la red de atención a la salud; y
- tensión entre exigencias y estrategias de enseñanza y servicio, que resultó perjudicial para el proceso de aprendizaje.

Se sugirió que la residencia creara estrategias grupales a fin de potenciar la autonomía y la creatividad generadas en las relaciones intersubjetivas que son vividas cotidianamente en la formación en servicio.

Marco conceptual

El **constructivismo** plantea que el sujeto que aprende es activo en la construcción de conocimientos. Tomamos de la Psicología Genética Piagetiana esta conceptualización acerca de cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a uno mayor y, de los aportes del enfoque sociohistórico de la teoría de L. Vigotsky (2000) la comprensión de la acción humana en contextos culturales y sociales. En este sentido, toda situación de aprendizaje comprende ciertos elementos constitutivos: un sujeto que aprende, un objeto a ser aprendido y un contexto en el que dicho aprendizaje ocurre.

Desde esta perspectiva, pensamos que el conocimiento avanza por reconstrucciones sucesivas, a través de cambios en el sistema cognitivo. Ningún conocimiento es definitivo sino provisorio. Siendo éste una “invención”, una construcción producto de la interacción entre nuestras hipótesis y la realidad (Filidoro, 2009).

Desde la **teoría sociohistórica**, el aprendizaje es pensado como internalización de la cultura, como aquello que propicia el desarrollo cognitivo. Esto ocurriría en situaciones mediadas y con la presencia de otros/as. Según Zion (2001), el desarrollo no se mediría en niveles del sujeto, sino como capacidades potenciales que se manifiestan en la actividad que puede realizar un sujeto con la ayuda de uno más experto. Nos referimos a la **zona de desarrollo próximo**, es decir, la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía o colaboración de alguien más capaz en dicha cuestión.

De este modo, el desarrollo cognitivo tiene un carácter social. El contexto deja así, de ser algo que rodea la situación de aprendizaje para pensarse constitutivo de ella, la entrelaza (Nakache, 2004), crea la trama donde ello ocurre. La construcción de conocimiento, entonces, ocurre en contextos que regulan y legitiman los aprendizajes.

Según Baquero (1999), analizar las situaciones de aprendizaje implica una descripción de cada uno de sus componentes y de los efectos recíprocos que se generan entre ellos. En lo referido al *sujeto que aprende*, es posible mencionar sus esquemas de conocimiento, desarrollo cognitivo y saberes previos desde los cuales le otorga sentido a los objetos. Los *objetos a ser aprendidos* tienen particularidades, especificidades que son importantes a la hora de pensar una posible apropiación pues plantean desafíos, exigencias, perturbaciones a quienes intentan aprehenderlos (Aizencang, 2001). En cuanto al *contexto, actividad o escenario cultural*, comprende singularidades que sin dudas inciden en los procesos de aprendizaje. De hecho, en la interacción entre las propuestas que ofrece el contexto y los esquemas de conocimiento que posee el sujeto es que se construyen objeto y sujeto.

El **sistema de residencias** constituye un sujeto: “el/la residente”, y propone una organización de la vida en la formación en servicio que inciden en la forma de actuar y de aprender. Como toda institución social tiene formas de trabajo y tareas específicas reguladas por normativas explícitas e implícitas (Aizencang, 2001).

Las residencias constituyen un sistema de formación de posgrado de especialistas en servicio a tiempo completo. Quienes se forman en este sistema profundizan conocimientos específicos, pero también conocen e interactúan en un contexto real de prácticas y trabajo. Entre los/as graduados/as de medicina pareciera naturalizada la concepción de que, para ejercer las prácticas, no se encuentran en condiciones solo con la formación de grado (Duré, 2015).

Si consideramos que el aprendizaje supone el “desarrollo de nuevos criterios o capacidades para resolver problemas o como la revisión de criterios y capacidades existentes que inhiben la resolución de problemas” (Davini, 2008), esto conlleva a que el diseño y la programación de la acción educativa -en contexto de trabajo- focalice en el conocimiento práctico o en la acción y favorezca a partir de él, la reflexión compartida y sistemática.

En este sentido, se reconoce el *potencial educativo de la situación de trabajo*. Cada situación de la cotidianeidad posee la potencialidad de constituirse como “palanca” del aprendizaje (Davini, 2008), a partir de un análisis reflexivo de los problemas de la práctica y valorizando el propio proceso de trabajo en el contexto en que ocurre. Los objetos a ser aprendidos en el sistema de residencias tienen la particularidad de que implican acciones en un escenario no simulado, sino real. A diferencia del aprendizaje escolar o académico, aquellos que tienen que desarrollar los/as residentes implican prácticas, competencias transversales y disciplinares a desplegar en acto en el encuentro con el otro.

La naturaleza de los objetos a aprender en el sistema de residencias prioriza el planteamiento de situaciones complejas de la práctica concreta que tienen el potencial de movilizar saberes, actitudes y habilidades de manera integrada, y que se presentan de acuerdo con la realidad de las prácticas del propio sistema de salud. Esto se diferencia de la clásica secuenciación lineal de conocimientos centralmente teóricos organizados desde un criterio lógico que predomina en los ámbitos universitarios. Asimismo, en la residencia aprende la organización y el grupo, a partir de acciones colectivas, a diferencia de los ámbitos académicos, que ponderan los rendimientos individuales.

En relación con la conceptualización en torno a las **experiencias significativas** es necesario considerar la complejidad, la polisemia y la ambigüedad que el término ~~de~~ experiencia nos plantea como investigadoras y la necesidad de explicitar la manera como la entendemos.

En principio, la experiencia es un encuentro o una relación con algo que se experimenta. Se trata, en términos de Larrosa (2011), de un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia implica un encuentro con el acontecimiento vía la exteriorización. Y un movimiento de vuelta porque supone que el acontecimiento afecta al sujeto: “tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, siento, sé o quiero”.

Por último, en consonancia con dicha conceptualización, y en relación con el campo de la educación médica, los **incidentes críticos en la formación** son entendidos como los acontecimientos de la práctica cotidiana que han producido dudas, sorpresa o inquietud por sus resultados inesperados (Flanagan, 1954) y que han provocado una reflexión sobre la propia práctica para mejorarla. Pensar en experiencias de aprendizaje es reconocer la capacidad de los sujetos de re-construir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia, es decir, desde la dimensión subjetiva (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015).

Diseño y metodología

El presente es un estudio exploratorio de caso con un abordaje principalmente cualitativo. Como en todo estudio de caso, para poder comprenderlo en profundidad (Stake, 1999) recurrimos a diversos métodos y técnicas.

Trabajamos con dos cohortes de residentes de los últimos dos años de su formación hacia finales de 2022. Seleccionamos una especialidad médica con preeminencia de formación en segundo nivel de atención (hospitales generales) y otra en el primer nivel de atención (centros de salud) de la misma área programática. Dicho territorio fue seleccionado por la riqueza y diversidad de sus ámbitos de formación, así como debido a la accesibilidad para realizar este estudio.

Dentro de dicha área seleccionamos por accesibilidad y factibilidad la Residencia de Medicina General y Familiar y dos Residencias Quirúrgicas: la de Urología y la de Neurocirugía. Hemos incorporado dos especialidades quirúrgicas, y no solo una, por ser estas residencias más pequeñas en cuanto al número de residentes.

El trabajo se dividió en dos momentos. En un primer momento se administraron, en duplas, doce (12) cuestionarios anonimizados con preguntas cerradas y abiertas a residentes de último, anteuúltimo año y jefatura de las dos especialidades seleccionadas⁵. Los mismos fueron administrados en su mayoría en los lugares de formación de los/as residentes y en espacios resguardados elegidos por ellos/as. Algunos se administraron virtualmente por plataforma zoom por dificultades para coordinar horarios comunes (5/12)⁶.

Durante las administraciones había una investigadora que dirigía la toma de cuestionarios y una que registraba los intercambios dado que definimos no grabar a fin de construir un clima de mayor confianza. En los cuestionarios se indagaban: ámbitos, escenarios de formación apreciados especialmente, valoraciones a espacios formativos, aprendizajes en el sistema de residencias. Dicho instrumento había sido previamente testeado en un pilotaje con residentes egresados/as y referentes docentes de las residencias⁷.

En un segundo momento esperamos trabajar en grupos focales a fin de comprender el sentido común del grupo (Canales Cerón, 2006) que se conformará de cuatro residentes (dos de cada especialidad).

En este artículo, se presentarán algunos resultados del cuestionario a fin de profundizar en los hallazgos y comprender las percepciones acerca del proceso de formación. El procesamiento se realizó con paquete office (Excel) a partir de un tratamiento cuantitativo de las variables que así lo permitieran; y se desarrolló un análisis de contenido de las categorías indagadas principalmente a través de las preguntas abiertas. Se consideraron, en tal proceso, los supuestos hipotéticos surgidos del marco conceptual y de la experiencia de trabajo cotidiano con el sistema de residencias de las investigadoras. Dicha tarea, asimismo, sostuvo una lectura atenta a la emergencia de dimensiones no contempladas originalmente, pero que por recurrencias en el trabajo de campo, se constituyeron como tales.

En la administración y en el análisis tuvimos en cuenta, la manera en que somos vistos en tanto miembros de una unidad pedagógica anclada en el nivel central del Ministerio de Salud. En ese punto, la construcción de confianza, el garantizar confidencialidad y el anonimizar las transcripciones y análisis que realizamos a fin de proteger la identidad de quienes participaron, resultó central. Por otro lado, el hecho de elegir residentes que estaban en proceso de egreso nos desafió a reparos éticos pues eran personas que podían encontrarse elaborando un cierre en su proceso de formación.

Resultados, análisis y discusión

1. Caracterización de la muestra

Se han administrado doce (12) cuestionarios hacia fines de 2022.

Ocho (8) de las personas participantes se autopercebían mujeres y cuatro (4) varones. De las siete (7) personas participantes pertenecientes a la residencia de Medicina General y Familiar, seis (6) se autopercebían mujer y de las cinco (5) personas pertenecientes a las residencias quirúrgicas tres (3) se autopercebían varones. Dicha conformación es congruente con la feminización en curso del sistema de salud, especialmente en las especialidades

⁵ El cuestionario incluía preguntas referidas a: 1) Datos sociodemográficos, 2) Facilitadores y obstaculizadores de los aprendizajes (por ej.: "Te pedimos que nos menciones tres cuestiones que consideres facilitadoras para aprender en el marco de la residencia"), 3) Experiencias significativas de aprendizaje (Por ej.: "Te pedimos que recuerdes y nos describas lo más detalladamente posible una experiencia en la residencia que haya sido valiosa para tu aprendizaje como profesional de la salud."), 4) Valoración de aspectos importantes y ámbitos en los cuales ocurrieron las experiencias significativas de aprendizaje.

⁶ Inicialmente habíamos definido que los cuestionarios fueran autoadministrados, aunque el equipo decidió, en el mismo campo, probar con la administración en duplas a fin de poder obtener registros cualitativamente ricos e intercambios durante la misma.

⁷ El pilotaje incluyó a dos egresados/as y a las coordinaciones de ambas especialidades. Lo realizamos en mayo de 2022 y el mismo permitió incorporar, entre las variables no contempladas, nuevos ámbitos de desempeño. También permitió visibilizar y precisar ciertas preguntas, así como definir la forma de implementación (no autoadministrado, no grabar y en dupla).

abocadas al primer nivel de atención y menos dependientes de tecnologías duras (Merhy, 2006) y cierta preeminencia de varones en las especialidades quirúrgicas (Duré, 2015).

La edad promedio fue de 31,54 años, la mediana de 31,5 y la moda de 31,5. La edad mínima fue de 28 años y la máxima de 38 años, lo cual es consistente con el grupo etario de quienes se encuentran egresando del sistema de residencias y concurrencias (primeros años post graduación de la carrera de grado).

En cuanto al año de residencia que cursaban los/as participantes, nueve (9) eran residentes del último y anteúltimo año de la residencia y tres (3) realizaban la jefatura correspondiente.

2. ¿Qué se aprende en las “experiencias valiosas” para el aprendizaje profesional? Tierra a la vista: los ejes transversales de formación en salud

Ante la pregunta por una experiencia que haya sido valiosa para su formación profesional, los/as residentes destacaron, en su mayoría, situaciones donde comenzaron a estar a cargo de procesos terapéuticos o diagnósticos en un *in crescendo* gradual de autonomía. Ahora bien, los relatos no refirieron, en su mayoría, a experiencias exitosas o de logros procedimentales específicos de cada especialidad, sino que más bien destacaron situaciones:

- donde se pusieron en juego saberes no procedimentales.
- en las que la comunicación con pacientes o su familia resultó central para dar espacio a escuchar las interpretaciones, preguntas, temores de quienes consultan.
- ligadas a la gestión del proceso de cuidado. Por ejemplo:

Cuando empecé a hacer guardia solo. Estás vos solo, con el paciente. Uno se va fogueando. Vos tenés que hablar con la familia, decidir si es quirúrgico o no, comunicar a la familia, coordinar con quirófano, operar ese paciente donde el que está cargo es uno. El primer paciente que me tocó tenía un ACV (...) con deterioro. Era domingo por la tarde, tuve que hablar con la familia. El pronóstico iba a ser malo. El día a día con los familiares es importante. ¡Al principio me sentía avasallado con las familias y yo veía a los más grandes y pensaba “con qué naturalidad lo hace”! y ahora un residente de primero me lo dijo a mí... (se detiene, nos mira fijo, parece emocionarse). Transmitir una mala noticia no es fácil... imaginate, una cirugía en la cabeza... se esperan lo peor. Es importante no ponernos nerviosos, y no alterar a la familia, la empatía... Hay que dejar que hagan preguntas y dar tranquilidad (...) (Jefe de Residentes, Cuestionario N° 2, 2022)

- donde se limita el intervencionismo, destacándose la escucha a quien padece y dando lugar a un posicionamiento ético que corre al/a la médico/a de la centralidad, dando espacio a lo humano del acto. Como plantea este residente:

Conocía a la familia y por primera vez tuve esa charla. Fue larga. Les expliqué qué pensábamos que iba a pasar si operábamos. Uno puede inclinar la balanza en esa conversación. Yo podía tener un interés egoísta en operar al paciente, pero me parecía muy cruel hacerlo (...). La familia me agradeció (...) Una experiencia de buen morir. Me ocupó bastante de hablar con las familias. Hay que ser claros. Creo que eso fue muy útil en mi especialidad, entender beneficio/riesgo. No es tan blanco o negro. Reducir el daño. (...) Lo difícil de tomar decisiones... (Residente, Cuestionario N° 1, 2022)

- denominadas como “no felices”, o donde los/as profesionales se angustiaron (mencionaron casos de abuso sexual infantil, de “limitación del esfuerzo terapéutico” en un paciente con “un pronóstico muy malo”, entre otras).

- de construcción de un vínculo con pacientes, de abordaje integral ubicando la perspectiva de salud como un objeto complejo, histórico, situado y social.

(refiriendo a experiencia valiosa para su formación) (...) acompañé a una paciente durante todo el embarazo y quiso que acompañe el seguimiento del nene al nacer. Fue hermoso, me llevó a pensar por qué elegí esa residencia, acompañar a las personas en sus etapas de la vida, conozco su entorno. Me llevó a pensar en el rol, el contexto de las familias. Aprender cuidados en la infancia, puerperio, embarazo, fueron varias cosas que fui integrando (Residente, Cuestionario N° 5, 2022)

Las mencionadas dimensiones nos remiten a lo que se conoce como formación en contenidos transversales en salud; es decir, una formación necesaria para todo/a trabajador/a de la salud, independientemente de su especialidad, pero que suele tomar formas específicas según el tipo de prácticas desarrolladas. Estos contenidos forman parte del encuentro en acto (Merhy, 2006) entre personas en el sistema de salud, dan cuenta de cómo son considerados/as “los/as otros/as”, cómo se hacen viables ciertos procesos de atención, cómo se protegen los derechos, cómo se reflexiona y produce conocimiento en la práctica (Dirección General de Docencia, Investigación y Desarrollo Profesional, 2017)⁸.

Ahora bien, las programaciones anuales suelen centrarse en ofrecer estrategias, espacios y actividades ligadas a la formación en las competencias específicas de cada especialidad y en menor medida en las transversales. En síntesis, no es extraño que los contenidos transversales sean considerados como “accesorios” en tanto suponen saberes que exceden a lo disciplinar (Dirección General de Docencia, Investigación y Desarrollo Profesional, 2017).

En este marco, el tipo de relatos vinculados a los contenidos transversales que hicieron los/las participantes -a la hora de describir una experiencia valiosa para su aprendizaje profesional- da cuenta de la centralidad de este tipo de contenidos para la formación en servicio. Los mismos no necesariamente deben ser abordados teóricamente pues se encuentran profundamente enlazados a las situaciones que conmueven e interpelan a quienes trabajan y se forman en el sistema de salud.

3. Cuestiones valiosas para la formación en el sistema de salud.

3.1 Aprender en equipo: entre el “scrum”, el servicio y las reuniones de equipo

“Las reuniones de equipo de todo el CeSAC... Antes, en la pandemia, solíamos tenerlas y eran experiencias importantes porque nos conocíamos entre todos (...) conocimos caras y nombres, cómo trabajan los demás, saber qué podés pedir y a quién. En ese espacio nos empezamos a conocer”.

(Residente, Cuestionario N°7, 2022)

⁸ Los aprendizajes que ocurren en la formación en servicio, a diferencia del modelo académico tradicional (centrado en el aprendizaje enunciativo basado en la dimensión cognitiva, en el trabajo con contenidos teóricos, con un uso esencialmente de textos bibliográficos, evaluación a través de exámenes en el trabajo con textos donde los errores no tienen consecuencias más que de calificación), tienen consecuencias concretas en la vida de otros/as y se ponen en juego en un encuentro que interpela (Acosta, C., Battistoni, C. Bolonese, Castillo, P., Fazzini, J., Fogiel, F. y Pierri, C., 2017).

Todos/as los/as participantes destacaron como de máxima importancia para la propia formación, el **trabajo en equipo**. No existe en otras respuestas una coincidencia total en dicha valoración, ni siquiera en la supervisión capacitante o en los espacios de retroalimentación de la práctica, en tanto estrategias privilegiadas desde la perspectiva de los/as formadores/as.

Queda así acentuado el hacer con otros/as, la dimensión colectiva de la práctica. Salimos entonces, de concepciones donde el aprendizaje es sólo individual o en soledad, para destacar que -según los/as participantes- las experiencias más importantes de aprendizaje suponen el quehacer activo con otros/as, en tanto dinamiza la experiencia.

Pensamos que compartir trabajo en equipo en el sistema de residencias implica una práctica con otros/as con mayor o diversa expertise en determinadas actividades profesionales. Quienes son más expertos/as andamian el quehacer de quienes son menos expertos/as. Se configura así una zona de desarrollo próximo.

Asimismo, consideramos la formación en servicio como una **comunidad de prácticas** en situaciones reales de trabajo, la cual supone un conjunto de personas que se encuentra a lo largo de un período de tiempo y de manera sostenida a los fines de abordar una situación problemática. Para ello, comparten recursos y modos de actuar.

Desde esta perspectiva, el conocimiento no puede ser separado de las comunidades que lo crean, usan y transforman, pues conforman una unidad que permite pensar los procesos de aprendizaje en contextos organizados socialmente (Rogoff en Nakache, 2004). Aquí se apunta a la construcción de una autonomía progresiva por parte de sus miembros. Es la comunidad, el equipo de trabajo disciplinar y/o interdisciplinar, quien aporta los marcos interpretativos.

Esta modalidad de trabajo y formación instituidas, en términos de Nakache, implica mediaciones que configuran la trama en la que esos/as residentes aprenden. Hay una comunidad disciplinar que aborda un hacer y un cómo hacer. Entonces, aprender supone interpretar los objetos de conocimiento que se ponen en juego en las prácticas profesionales, actividades, escenarios, procesos de trabajo; siendo la comunidad la que aporta el marco interpretativo y regulatorio. Desde esta perspectiva, se aprendería de forma situada, con otros/as, asumiendo papeles activos en una dinámica de relaciones simétricas y asimétricas. Un residente de especialidad quirúrgica planteaba que cuando ocurría alguna situación compleja en el servicio, no asistían individualmente a intervenir, sino que en esas situaciones era muy importante el trabajo en equipo:

No hay nada mejor, somos un *scrum*, somos el único servicio que baja todo el plantel (ante una situación compleja). (Residente, Cuestionario N° 11, 2022)

Se agregaría así, al quehacer en equipo, cierta cuestión identitaria de la especialidad que como "servicio" puede resolver situaciones adversas trabajando en conjunto. La resolución de situaciones complejas y reales con otros/as se percibe, entonces, como de gran potencia para que se produzcan experiencias transformadoras, de aprendizaje.

Ahora bien, queda una arista de la frase recortada a interrogar. A partir de dicha afirmación, es posible preguntarse acerca del porqué de la elección de la metáfora del *scrum*. Si bien da cuenta de un equipo cohesionado, abre interrogantes en términos de la imagen que ofrecen de un/a otro/a en tanto oponente ¿A quién o a qué se enfrenta ese equipo? ¿Qué sería "ganar la pelota" en una situación compleja de salud? Y por otro lado, ¿Qué ocurre con las heterogeneidades o tensiones al interior de ese equipo dispuesto como para un *scrum*?

En la misma dirección, pero, con distinto sentido, una residente de otra especialidad y que se desempeña principalmente en el primer nivel de atención expresó:

Nuestra residencia en el CeSAC no tiene servicio, sino que son profesionales que ni siquiera conforman un equipo. Sí están algo organizados, pero no tienen estructura como un plantel con una organización para la formación. Tenemos un grupo de whatsapp pero no funciona como equipo. (Residente, Cuestionario N° 9, 2022)

En esta última expresión, el “servicio” pareciera ligarse a la idea de una unidad destinada a la formación; incluso como un requisito necesario para que ésta se desarrolle. ¿Por qué se vive la falta de un servicio como un problema *per se*? ¿Qué significaciones circulan en torno al concepto de *equipo* según el tipo de residencia y su adscripción o no a un servicio de su especialidad? Pareciera, desde este fragmento seleccionado, que el servicio como forma de organización institucional en salud cobra un lugar central en la construcción de la identidad profesional, aquella conformada por discursos, reglas, representaciones apropiadas por los sujetos. Desde los aportes de Andreozzi (1996), podríamos decir que el Servicio, aún hoy, sería un ámbito de socialización privilegiada - y valorada- para el desarrollo de modelos profesionales.

Ahora bien, los/as participantes refirieron otros espacios también vinculados con el trabajo en equipo y el encuentro con otros/as: “las reuniones de equipo”. Una de las residentes expresó:

Las reuniones de equipo de todo el CeSAC. Antes, en la pandemia, solíamos tenerlas y eran experiencias importantes porque nos conocíamos entre todos. Se rompía la “residencia isla”, se visibilizó lo que hace la residencia (...) conocimos caras y nombres, cómo trabajan los demás, saber qué podés pedirle y a quién. En ese espacio nos empezamos a conocer. (Residente, Cuestionario N° 7, 2022)

En consonancia con dicho recorte, Listovsky (2013) plantea que, en la residencia, el aprendizaje está centrado en el grupo y es así como el conocimiento no aparece como algo terminado sino más bien como una elaboración conjunta que parte de “situaciones-problema”, en donde: se elaboran hipótesis, se definen conceptos, se analizan los aspectos involucrados en una situación, se proponen alternativas, se identifican los medios, se evalúan resultados, etc. En la misma línea de valoración de los espacios de la práctica compartidos en equipo, de los cuestionarios administrados se desprende que todos/as valoraron como muy importantes o bastante importantes las conversaciones en el grupo de pares para el aprendizaje profesional. Es interesante pensar cómo los desafíos de la práctica cotidiana, siempre complejos, caóticos, pueden ser objeto de reflexión, modificar los límites de los aprendizajes a lograr, y pueden ser una oportunidad para revisar las formas de organización de los equipos.

En la misma línea, y a partir de los cuestionarios se visualiza que las discusiones interprofesionales y el trabajo interdisciplinario resultaron para todos/as muy importantes o bastante importantes (9 de 12 y 3 de 12 respectivamente) para el aprendizaje profesional.

Por último, cabe mencionar un punto de tensión recurrente que se vincula con las discordancias entre las incumbencias profesionales explicitadas en los programas y las demandas de trabajo a los servicios que, por la escasez de personal, serían cubiertas por la residencia para poder garantizar el acto en salud. Un jefe de residentes expresaba:

El hospital público que tiene gran caudal de pacientes, el hecho de que sea un hospital escuela implica también aprender a hacer todo, tal vez hacer de más, como cosas administrativas o hacer de camillero... En (espacios de formación) privados no tienen esas habilidades. (Jefe de Residente, Cuestionario N° 2, 2022)

Nos interroga cómo, en esta expresión, queda asociado el hecho de ser un hospital escuela con la realización de tareas no estrictamente profesionales. ¿Se deberá a que quienes realizan principalmente esas tareas son profesionales en formación? ¿Cómo se configuran, en cada equipo, los umbrales que delimitan los roles y funciones de sus miembros? Lo que va más allá de lo esperado para un cierto perfil profesional, ¿en qué medida enriquece y en qué medida limita los aprendizajes? ¿En qué condiciones esas experiencias se revisten de sentidos valiosos para el aprendizaje? Por último, cabe mencionar cierta percepción acerca de que este solapamiento de funciones no

ocurriría en el subsector de gestión privada. Sería interesante en próximos estudios incluir a residencias del subsector privado para indagar tal situación.

3.2 La confianza y la autonomía progresiva. Acerca de "dar pista"

"Mi primera operación solo un domingo... le avisé al médico y dijo "voy para allá", vino y se sentó en un banquito al lado. Estaba ahí, no hizo nada, pero estaba ahí."

Residente de especialidad quirúrgica, 2022

Otra cuestión especialmente destacada por quienes participaron de este estudio y en relación con la importancia para la formación profesional, fueron los vínculos de confianza. Para todos/as, la "confianza en el vínculo con el/la referente docente", resultó muy importante (10 de 12) o bastante importante (2 de 12). El siguiente fragmento permite pensar en la confianza como una relación que se construye y que se valora positivamente cuando está presente:

(respondiendo a un facilitador del aprendizaje) La libertad para la toma de decisiones, tener iniciativa siendo siempre supervisado. En el inicio preguntaba cada cosa al médico de planta o residente superior, hoy digo lo que voy a hacer, aviso. El tipo sabe que no voy a hacer una macana. Hay una relación de confianza. Entregar esa independencia progresiva hacia la toma de decisiones es muy importante. Desde que soy chiquito a grande. Si hay algo que la R3 no sabe, sé que me va a avisar, tengo la tranquilidad de que está haciendo algo que puede sola. (Residente, Cuestionario N° 1, 2022)

Según Cornu (1999), la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro que implica una apuesta, la posibilidad de no inquietarse con el no-control del otro y del tiempo. Basándonos en el recorte presentado, podemos decir que el vínculo construido con residentes de años anteriores y con referentes docentes se sostiene en una relación educativa que funciona circularmente. El actuar de las/los residentes pareciera interdependiente de lo que imaginan que esos otros significativos piensan sobre su desempeño. En este punto, la confianza no se da ni recibe unidireccionalmente, sino que se produce en esos vínculos, condicionando las formas de abordar situaciones críticas, el reconocimiento de los propios límites y la posibilidad de pedir ayuda.

(hablando de un facilitador de los aprendizajes) ...que el médico que está con vos te dé la confianza... no es lo mismo mirar que hacer. Es importante que te den lugar, que estén ahí, mi primera operación solo un domingo le avisé al médico y dijo "voy para allá", vino y se sentó en un banquito al lado, estaba ahí, no hizo nada, pero estaba ahí... (Jefe de Residente, Cuestionario N° 2, 2022)

Este relato refiere a la diferencia entre el *mirar* y el *hacer para* el aprender. De allí, la importancia de quien es más experto ubicándose como soporte o retaguardia de un proceso y que "dé lugar". Es decir que, en un primer momento el/la residente realizará una práctica de forma autónoma bajo la mirada del/de la supervisor/a. Luego, estará a cargo directamente sin ese apoyo externo. Es interesante pensar los sentidos posibles que, según el contexto y tipo de prácticas formativas, adquiere ese apoyo. Pensarlo como acompañamiento haría eje en la confianza y en la apuesta que un "experto" sostiene sobre lo que un sujeto podrá resolver en las situaciones que se le presenten. Tal vez pensarlo como supervisión, haría eje en una mirada evaluadora para el logro de una destreza precisa.

Aún nombrando los posibles matices a la hora de entender el apoyo docente, los/as residentes lo destacan entre las cuestiones más importantes para sus aprendizajes profesionales. Ante la pregunta por los facilitadores, un participante planteó la importancia del ser activo en el marco de prácticas supervisadas. Aquello que un participante llamó "independencia progresiva" refiere a una característica central de la formación en servicio. Para

casi todos las/os participantes (11 de 12) fue muy importante o bastante importante ir participando en actividades con grados de mayor autonomía.

(...) pero tiene que ser paulatino, al principio necesitás a alguien que te explique cómo es la cuestión. En los últimos años incluso vos podés ir modificando cuestiones que considerás. La pista de vuelo es para todos, pero al (residente) de primero no le podés dar toda la pista. (Residente, Cuestionario N° 11, 2022)

3.3 Errores, dilemas y dudas en las experiencias de aprendizaje situado y acompañado

Sobre el total de participantes, dos de tres valoraron como muy importantes para la formación, a las situaciones donde se pudo cometer algún error y aprender de él, y el tercio restante las valoraron como bastante importantes.

Dice una residente acerca de una experiencia valiosa para su formación:

Donde más te queda es donde cometes algún error. Haciendo corrés el riesgo de equivocarte, pero también aprendés más que en cualquier otra circunstancia (...) tener un supervisor que te acompañe es importante... que alguien te explique por qué sí y por qué no, qué podríamos haber hecho mejor. Reevaluar las cosas, sacar algo positivo, tener ese tiempo de calidad con alguien (...) (Residente, Cuestionario N° 12, 2022)

En este recorte observamos que el error aparece como necesario en el proceso de aprendizaje, como una oportunidad, un incidente crítico o punto de inflexión que motoriza la revisión de los marcos que orientan la acción. Se asume el error como instancia que, cognitiva y subjetivamente, suscita conflictos, reelaboraciones más complejas, nuevos posicionamientos frente a la práctica.

En segundo lugar, permite pensar de qué manera el tiempo de trabajo reúne el hacer y el pensar: el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción (Schön, 1992). De acuerdo con Meirieu, implica aceptar que "(...) la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico. Supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo" (Meirieu, 1998; 77).

En esta línea, merece resaltarse la gran importancia que asignaron las/os residentes a las situaciones que les generaron dudas diagnósticas, las situaciones dilemáticas o con resultados inesperados o inquietantes. Para todos/as, dichas situaciones fueron consideradas muy importantes o bastante importantes. Ante tales situaciones y en circunstancias que habilitaron la reflexión, podemos pensar que se desencadenaron procesos de pensamiento y que aquello que sorprende o inquieta hace parte para que los mismos devengan situaciones de alto valor para "apalancar" aprendizajes (Davini, 2008).

Por fuera de perspectivas más ligadas al entrenamiento o la repetición de destrezas, este tipo de aprendizajes profesionales ligados a lo no protocolizable o estandarizable resultó especialmente valorado.

Ritmos e intereses situados

Otra cuestión que los/as residentes destacaron fueron los espacios de formación que parten de sus inquietudes, interrogantes, intereses y prácticas, tal y como se concibe desde la perspectiva de la Educación Permanente en Salud, en contraposición con la de la capacitación (Davini, 2008). Mientras los espacios de capacitación son pensados por fuera de la práctica, desde inquietudes no situadas, externas al lugar de trabajo, las propuestas desde la Educación Permanente en Salud parten de los problemas situados, de aquello que hace obstáculo en la práctica

real, que los equipos pueden percibir como necesario de repensar o como vacancia formativa para su desempeño cotidiano.

De esta manera, cada situación de la cotidianidad posee potencialidad educativa, siempre y cuando suponga un análisis reflexivo de los problemas de la práctica y una valorización del propio proceso de trabajo en el contexto en que ocurre.

Por último, otra cuestión que destacaron en su mayoría, fue que los tiempos de la programación estuvieran centrados en los ritmos de aprendizaje de las/os residentes. Para casi todas las personas, contemplar estos ritmos resultó muy importante.

En el contexto de las residencias, suele observarse una tensión que se genera en la homologación entre los ritmos -diversos- de aprendizaje y los tiempos -fijos- de trabajo, ligados a la productividad de los servicios de salud. Podemos pensar que cuando ello ocurre, más que “apalancar” aprendizajes, ciertas exigencias centradas en los servicios podrían “tironearlo” y hasta aplastarlo. Tal vez, inmiscuido en esa lógica que tironea, es que un residente mencionó:

El tiempo y el ritmo de una residencia o de un servicio no puede ser personalizado, la capacidad de un residente... y (sus) ganas de aprender y el servicio van por el mismo vagón. (Residente, Cuestionario N° 11, 2022).

A diferencia de dicho posicionamiento que pensamos traccionado por las urgencias de los servicios, la palabra de un jefe de residentes construye un otro tiempo -por fuera de la práctica- que permite conciliar trabajo y aprendizaje sin que ninguno de ellos se suprima. Esto conllevaría una desestandarización de esos tiempos y procesos de aprendizaje, recuperando los bagajes y trayectorias previas de cada quien.

(hablando de otras cuestiones importantes para el aprendizaje profesional) ... el poder ir viendo las necesidades de cada persona (residente) y poder acompañarla, estar disponible, hacer revisiones bibliográficas si nos quedamos con algo después, poder tener devoluciones de las prácticas "esto estuvo bueno, esto se puede mejorar" (Jefe de Residentes, Cuestionario N° 7, 2022)

Primeras conclusiones, limitaciones del estudio, próximos pasos

El análisis realizado recuperó dimensiones centrales para comprender, desde las voces de residentes, las experiencias significativas de aprendizaje en el marco de tres especialidades médicas del sistema de residencias.

Entendemos el vínculo educativo en las residencias en tanto relación entre sujetos que enseñan y aprenden en contextos de trabajo en salud, y que se saben partícipes de una construcción de saber común y superadora para ambos. Dicha relación supone asimetrías y simetrías, certezas y también posibilidades de que aparezca lo inesperado. Desde nuestra perspectiva, formar es una decisión política orientada a que las personas sean actores de los procesos que les conciernen.

Entre los principales resultados podemos mencionar que las experiencias referidas como valiosas para la formación profesional, desde la perspectiva de residentes médicos/as de últimos años de un área programática del sur de la ciudad de Buenos Aires, se vinculan en gran medida a los contenidos transversales a todas/os las/os trabajadoras/as del sistema de salud. Entre éstos, los más destacados fueron: la comunicación en el marco de los procesos de salud y la dimensión ética y de cuidados. Esta última refiere a un posicionamiento advertido sobre la posible asimetría en la relación profesional-paciente y/o familia que suele invisibilizar los derechos de los/as pacientes a decidir sobre el proceso salud-enfermedad- atención-cuidado; y un modo de hacer, estar y escuchar no avasallante.

Asimismo, destacaron como importantes diversas cuestiones como: el trabajo en equipo (en servicio, en reunión de equipo de CeSAC, con pares, con otras disciplinas), la construcción de vínculos de confianza entre formadores/as y residentes, el respeto por los ritmos e intereses surgidos del quehacer situado de la residencia, las situaciones dilemáticas o bien que les generaron dudas e, incluso, aquellas donde pudieron cometer errores. La significatividad de estas experiencias dependerá, entonces, de la posibilidad de analizarlas y aprender de ellas en espacios de supervisión capacitante durante o a posteriori de la práctica.

Del recorrido realizado, provisorio y factible de ser profundizado, podemos identificar como aspectos a recuperar en un futuro análisis: la valoración sobre los ámbitos de desempeño donde más procesos de aprendizaje se produjeron; así como, el trabajo en grupos de discusión donde ahondar acerca de los sentidos que los/as protagonistas dan a estos resultados.

Contrastando con perspectivas excesivamente fragmentadoras, instrumentales y operacionalizadoras de los aprendizajes, estos resultados dan cuenta del valor de aprender en contextos reales: ocurren en el marco de procesos sociales, requieren de sujetos activos y reflexivos que registran y hacen lugar a las dudas, dilemas y errores, que trabajan en equipo y reconocen la complejidad del objeto (interdisciplinariedad), con referentes más expertas/os, en vínculos de confianza que habilitan, dan espacio y sostienen, para luego ir progresivamente retirándose.

Referencias bibliográficas

Acosta, C., Battistoni, C. Bolonese, Castillo, P., Fazzini, J., Fogiel, F. y Pierri, C. (2017). *Guía para la elaboración de los programas docentes*. [Archivo PDF] <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2017/02/02/7f584753c397149467180037dc1d4671a789e5a5.pdf>

Aizencang, N. (2001). Los procesos de aprendizaje en contextos escolares: particularidades, problemas y desafíos. En N. Elichiry (Comp.) *¿Dónde y cómo se aprende?* (pp.11- 22). Eudeba.

Andreozzi, M. (1996). El impacto formativo de la práctica: avances de investigación sobre el papel de las prácticas de formación en el proceso de socialización profesional. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 5(9), 20-22. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6299?show=full>

Balcázar Rincón, L. E., Ramírez Alcántara, Y. L. y Ramos Ortega, G. (2019). Estilos de enseñanza y aprendizaje en profesores de residencia médica. ¿Enseñamos cómo aprendimos? *Ciencia y Humanismo en la Salud*, 6(2), 32-38. <http://revista.medicina.uady.mx>

Canales Cerón, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. En M. Canales Cerón (Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. (pp. 265-287). LOM ediciones. <https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/08/canales-ceron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>

Cornu, L. (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio (Comp.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. (pp. 19-26). Novedades Educativas. http://www.amsaferosario.org.ar/uploadsarchivos/cornu_la_confianza_en_las_relaciones_pedaggicas.pdf

Davini, M. C. (2008) *Enfoques, problemas y perspectivas en la educación permanente de los recursos humanos en salud*. [Archivo PDF] https://www.observatoriorh.org/sites/default/files/webfiles/fulltext/Davini_Educacion_permanente_rhus.pdf

De Sousa Bezerra, M. C. y Engler Curyb, V. (2020). A experiência de psicólogos em um programa de residência multiprofissional em saúde. *Psicologia USP*, 31, 1-9. <https://www.scielo.br/j/pusp/a/WWtnvrPY9QPs6CJM8jKgZb/?lang=pt&format=pdf>

Duré, I. (2015). Residencias médicas en Argentina 2015. *Revista Argentina de Medicina*, 3(5), 2-4. <http://www.revistasam.com.ar/index.php/RAM/article/view/33/26>

Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Biblos.

Flanagan J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.

Gaona-Flores, V.A., Campos-Navarro, L.A., Arenas-Osuna J. y Alcalá-Martínez, E. (2017). Estrategias educativas y de evaluación en la formación de médicos especialistas. *Gaceta Médica de México*, 153(4), 505-511.

Guzmán Gómez, C. y Ramos, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002>

Hamui Sutton, A.; Flores Hernández, F.; Gutiérrez Barreto, S.; Castro Ramírez, S.; Lavallo Montalvo, C. y Vilar Puig, P. (2014). Correlaciones entre las dimensiones de los ambientes clínicos de aprendizaje desde la percepción de los médicos residentes. *Gaceta Médica de México*, 150(2),144-153. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=49338>

Larrosa, J. (10 de abril 2022). *Experiencia y pasión*. Espacio devenir. <http://espaciodevenir.com/referencias/experiencia-y-pasion-jorge-larrosa/>

Listovsky, G (2013). *La residencia como grupo de aprendizaje. El rol del docente-tutor como coordinador de grupo. Texto elaborado para el curso de Formación Docente - Tutorial para el sistema de residencias. Estrategias y Herramientas pedagógicas*. DNCHySO-MSAL. CVSP-OPS.

Merhy, F. (2006). *Salud: cartografía del trabajo vivo*. Lugar Editorial.

Meirieu, P. (2003). *Frankenstein Educador*. Alertes.

Morais, J. L., Antunes de Castro, E. S. y Miranda de Souza, A. (2012). A inserção do psicólogo na residência multiprofissional em saúde: um relato de experiência em oncologia. *Psicologia em Revista*, 18(3), 389-401. <https://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9563.2012v18n3p389>

Murillo Bautista, C. E. (1998). *Aprendizaje en la residencia de Cirugía*. [Tesis de Especialidad, Instituto mexicano del seguro social]. <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/30639>

Naigeboren Guzmán, M., Caram, G., Bordier, M. S., Gil De Asar, M. y Ledesma, I. M. (2011). Aprendizajes significativos, competencias profesionales y docentes como modelos de roles en alumnos de psicología y ciencias de la educación de la U.N.T. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Nakache, D. (2004). El aprendizaje en las perspectivas contextualistas. En N. Elichiry (Comp.) *Aprendizajes escolares*. Desarrollos en psicología educacional (pp. 173-194). Editorial Manantial.

Saura Llamas, J., Medina Abellán, M. D., Guirao Salinas, F. A., Martínez Garre, M., Abenza Campuzano, J. y Sebastián Delgado, M. E. (2020). Calidad y análisis formativo de los incidentes críticos de los residentes de medicina familiar de una Unidad Docente de Murcia, España. *Archivos en Medicina Familiar*, 22(2), 43-52. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medfam/amf-2020/amf202b.pdf>

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Ten Cate, O. (2017). Guía sobre las actividades profesionales confiables. *Fundación Educación Médica*, 20(3), 95-102. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322017000300002&lng=es.

Vigotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Zion, M. V. (2001) Desarrollo y prácticas educativas: del dispositivo escolar a los instrumentos mediacionales. En N. Elichiry (Comp.) *¿Dónde y cómo se aprende?* (pp. 41-48). Eudeba.

Fecha de recepción: 15/8/2023

Fecha de aceptación: 11/11/2023

Enfoque de formación basada en competencias: análisis de experiencias de formación docente en el nivel superior

Competency-based education approach: analysis of teacher education experiences in higher education

Por Susana AVOLIO¹ y Silvia PALEY²

Avolio, S. y Paley, S. (2023). Enfoque de formación basada en competencias: análisis de experiencias de formación docente en el nivel superior. *Revista RAES*, XV(27), pp. 109-126.

Resumen

Este trabajo se propone describir las experiencias de asesoramiento pedagógico desarrolladas por las autoras, durante más de veinte años, en instituciones de nivel superior y universitario situadas en contextos diversos. En dichos centros, se decidió implementar el enfoque pedagógico denominado “formación basada en competencias” surgido como respuesta a la creación del Área Europea de Educación Superior. Fue difundido mediante la Declaración de Bolonia en 1999 y enfatizó el papel central de las universidades y el compromiso de los países signatarios para promover reformas de sus sistemas de enseñanza. El enfoque propone articular la propuesta formativa de cada carrera con las demandas del futuro desempeño profesional de los egresados. En él se integran concepciones actuales sobre formación, buen desempeño profesional, competencia, aprendizaje situado, constructivo y significativo. En las tareas de asesoramiento, se procuró articular el diseño de la propuesta de innovación curricular y didáctica con la formación de los docentes. Uno de los rasgos del dispositivo empleado consistió en que los profesores fueron construyendo su saber pedagógico mientras participaban en la elaboración del diseño curricular y de las propuestas de enseñanza y evaluación situadas. Los objetivos del trabajo son describir el dispositivo utilizado para la formación pedagógica de los docentes; analizar y reflexionar sobre la incidencia que tuvo la participación en la experiencia en su práctica profesional; identificar los principales obstáculos y proponer algunas pistas para el futuro a fin de planificar, enseñar y evaluar de manera coherente con los principios y lineamientos del enfoque de formación basada en competencias.

Palabras Clave formación/ desarrollo profesional/ enfoque pedagógico/ competencia/ enseñanza/ aprendizaje/ tareas auténticas/ práctica reflexiva/ trabajo colaborativo/ evaluación con enfoque formativo.

¹ Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina / susanaavolio@gmail.com

² Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina / silviapaley58@yahoo.com.ar

Abstract

This work aims to describe the pedagogical advisory experiences developed by the authors over more than twenty years in higher education institutions and universities located in diverse contexts. In these institutions, it was decided to implement the pedagogical approach known as "competency-based education," which emerged in response to the creation of the European Higher Education Area. It was disseminated through the Bologna Declaration in 1999 and emphasized the central role of universities and the commitment of the signatory countries to promote reforms in their education systems. The approach proposes to align the educational proposal of each program with the demands of future professional performance of the graduates. It integrates current conceptions of education, good professional performance, competence, situated, constructive, and meaningful learning. In pedagogical advisory tasks, efforts were made to connect the design of the curricular innovation proposal with the pedagogical development of the teachers. One of the features of the approach used is that teachers constructed their pedagogical knowledge while participating in the development of the curriculum design and situated teaching and evaluation proposals. The objectives of the work are to describe the approach used for the pedagogical development of teachers, analyze and reflect on the impact of participation in the experience on their professional practice, identify the main obstacles, and propose some guidelines for the future to plan, teach, and evaluate in a manner consistent with the principles and guidelines of the competency-based education approach.

Key words education/ professional development/ pedagogical approach/ competency/ teaching/ learning/authentic tasks/ reflective practice/ collaborative work/ formative assessment.

Planteamiento del Problema

El problema que se aborda es el de para qué, por qué y cómo orientar un proceso de innovación y capacitar a los docentes cuando en una institución de formación profesional de nivel superior/universitario se decide adoptar un nuevo enfoque pedagógico.

Entendemos por innovación educativa un proceso de cambio profundo y significativo en los diseños curriculares, programas y prácticas que se vienen desarrollando en la institución con el propósito de mejorar la preparación de los cursantes para responder a las necesidades y desafíos del mundo actual.

No es solo un proceso de mejora de las prácticas vigentes, ni tampoco se limita al uso de nuevas técnicas, sino que implica un cambio de mirada que integre las dimensiones curricular y didáctica. Además, al operar tanto sobre la tarea como en las personas, incide en la generación de cambios en la organización pedagógica de la institución.

Las experiencias desarrolladas en universidades, escuelas y centros de formación profesional incluyeron dos acciones simultáneas:

- Diseño e implementación de dispositivos de formación y acompañamiento de los responsables académicos durante el proceso de elaboración de diseños curriculares de cursos, de carreras.
- Formación y acompañamiento de los docentes para la elaboración de programas, estrategias de enseñanza y evaluación en el marco del diseño curricular.

La tarea realizada se apoya en la hipótesis de que la mediación pedagógica de los

profesores es un factor clave para el cambio y la mejora de la educación. Asimismo, se parte del convencimiento de que la adopción del enfoque de competencias implica un cambio profundo respecto del diseño curricular, del rol que asume el docente y de su manera de diseñar, gestionar y evaluar el proceso formativo.

El diseño y puesta en marcha de la innovación requirió que los responsables académicos y los docentes se apropien de un marco teórico; que transformen sus concepciones y enfoques, y sus modos de pensar, sentir y hacer exigiendo una elevada dosis de compromiso personal y profesional.

Una de las preguntas centrales que ha guiado la experiencia que presentamos es ¿cómo promover ese cambio interior en la manera de pensar la enseñanza que, esperamos, se traduzca en la práctica cotidiana del aula? Una de las respuestas clave fue promover la mayor participación y la práctica reflexiva de los docentes durante la marcha del proceso de innovación. La decisión adoptada implicó trabajar en forma simultánea en tres líneas: construcción de categorías conceptuales pedagógicas; elaboración/reestructuración del diseño curricular de la carrera/curso e implementación de un dispositivo para la formación docente, coherente con los principios y criterios del marco teórico elaborado.

Antecedentes

En los últimos veinte años, hemos integrado equipos de asesoramiento pedagógico en distintos centros responsables de la formación profesional: oficios, técnicos de nivel medio, superiores y universitarios. En todos los casos, los responsables institucionales decidieron proponer cambios en sus modelos formativos con la intención de mejorar sus prácticas.

El proceso comenzó en el 2001 en el marco de un proyecto del Ministerio de Trabajo de la Nación denominado “Programación y Certificación de Competencias Laborales”. Los expertos en el mundo del trabajo habían definido

las competencias requeridas para el buen desempeño en determinados roles laborales. Sobre esa base, el equipo de pedagogos asumió la tarea de diseñar, implementar y evaluar cursos para contribuir a la formación de los trabajadores, coherentes con las competencias laborales definidas.

En forma simultánea, comenzamos a trabajar como asesoras en distintos centros de formación profesional de nivel superior y universitario. En cada uno de ellos se elaboraron/reestructuraron el o los diseños curriculares de las distintas carreras y se formaron equipos de expertos en la especialidad, docentes y pedagogos. A medida que se diseñaban propuestas, se iba construyendo, profundizando y revisando el marco teórico; se redactaban documentos orientadores y se implementaban dispositivos para la formación de responsables académicos y docentes.

Reflexionando sobre la situación actual, más aún después de la pandemia en que hay un llamamiento generalizado para repensar la educación, sentimos la necesidad de describir y visitar la tarea realizada, presentar los rasgos esenciales del enfoque pedagógico adoptado y las conclusiones que hemos podido extraer de la experiencia. Nuestro propósito es aportar elementos para todos aquellos que intenten iniciar/promover un proceso de cambio en las propuestas formativas de las escuelas o centros en los que se desempeñan. La experiencia y el aprendizaje continúan.

Contexto en el Cual Surge el Enfoque de Formación Basada en Competencias (EFBC) en la Formación Profesional

Las demandas sociales, los avances tecnológicos y la transformación en el mundo del trabajo derivaron en la ampliación del concepto de “buen desempeño en una profesión”. Además de conocer los equipos, sistemas y dominar procedimientos para desempeñar con eficiencia su rol, el profesional necesita desarrollar capacidades para realizar tareas complejas que abarquen ciclos prolongados; adaptarse al cambio; a las nuevas tecnologías; resolver situaciones imprevistas e inciertas; intervenir en funciones de gestión y control de calidad, y aprender a lo largo de la vida profesional como base para la innovación y el desarrollo a nivel individual y de la organización. Este cambio promovió que, en las últimas décadas, en las escuelas y centros se comenzara a reflexionar sobre cómo mejorar sus propuestas para contribuir a la formación personal y profesional de los estudiantes.

En este contexto surge el EFBC³ como una alternativa para diseñar, implementar y evaluar la formación profesional integrando los enfoques vigentes en un marco más amplio, en cuanto a sus propósitos, bases conceptuales y estrategias⁴.

La adopción de este enfoque implica, necesariamente, realizar una transformación en los diseños curriculares de cada carrera/curso y también en la manera en la que los docentes desempeñan su rol, planifican, gestionan y evalúan el aprendizaje y la enseñanza, sintiéndose parte de un proyecto formativo.

³ El uso de esa denominación se ha difundido ampliamente, en algunos casos, y genera resistencias por suponer que las competencias se limitan a los comportamientos observables y también porque se cree que promueve la subordinación de la formación a las necesidades de las empresas.

⁴ El EFBC surgió en la Formación Profesional, pero sus bases y criterios se pueden emplear para el desarrollo de competencias básicas para la vida social.

Fundamentación Teórica

Enfoque Pedagógico

El enfoque pedagógico se refiere a la manera de abordar y resolver los problemas de la educación y la enseñanza sobre la base de un marco conceptual integrado por conceptos, principios, valores. Este fundamento teórico se concreta en criterios orientadores para la elaboración y puesta en práctica de los diseños curriculares, programas, estrategias de enseñanza y de evaluación en los centros de formación.

Se refiere a una manera de percibir y pensar la formación que se despliega en la práctica. Uno de los rasgos del enfoque pedagógico es la coherencia entre los cimientos, las bases conceptuales y las propuestas elaboradas e implementadas para la formación.

Enfoques Pedagógicos que Predominan en las Escuelas y Centros de Formación Técnica/Profesional

Existen diversos enfoques pedagógicos que, en respuesta a las transformaciones sociales, culturales, al avance tecnológico y en el mundo del trabajo, se han ido construyendo a lo largo del tiempo sobre la base de las investigaciones relativas a la formación, educación, enseñanza, aprendizaje, evaluación. Entre los aportes más relevantes, cabe citar las siguientes investigaciones sobre el aprendizaje: construcción social del conocimiento (Lave y Wenger, 1991); aprendizaje significativo, enseñanza para la comprensión (Ausubel et al., 1976; Morin, 2001; Perkins et al. 1997); el proceso formativo y el rol del formador (Barbier, 1999; Meirieu, 1992) y la necesidad del aprendizaje permanente, la construcción del saber hacer profesional (Schön, 1998).

El análisis de los planes de estudio, la organización pedagógica, las propuestas de enseñanza y evaluación de los centros de formación profesional en los que participamos, además de la información recogida durante las observaciones de clases y las reuniones con los docentes, nos permiten afirmar que, en general, predomina una combinación de enfoques pedagógicos.

El que denominamos clásico concibe la enseñanza como la transmisión directa de información por parte del docente, y el aprendizaje del cursante como recepción de información, al escuchar al docente o al leer un libro y reproducción tal cual la recibieron. Esta concepción de aprendizaje sirvió de base a una metodología de enseñanza que considera al educando un receptor y al docente un transmisor de los conocimientos que el alumno debía grabar.

Hacia 1920 se produce una transformación profunda en la idea de cómo se aprende: “se aprende haciendo”. El aprendizaje se basa en la propia experiencia del alumno, es un proceso activo, el sujeto aprende resolviendo problemas que la vida le presenta. El eje del proceso, que en **el enfoque clásico** estaba en el docente, pasa al alumno.

El aprendizaje para la acción dará lugar a dos líneas de pensamiento. Una de ellas se centra en el aprendizaje de destrezas específicas mediante la práctica y el refuerzo. Esta idea es la base del modelo tecnológico que predominó en los centros de formación técnico-profesional a partir de la década del 70. Los marcos teóricos también fueron cambiando en cuanto a las ideas sobre el proceso formativo y el rol del formador (Barbier, 1999), la necesidad del aprendizaje permanente y la construcción del saber hacer profesional (Schön, 1998).

En el siguiente cuadro presentamos algunos de los rasgos de los enfoques pedagógicos que, según la información recogida mediante cuestionarios, entrevistas y observaciones, predominan en nuestros centros de formación profesional.

Cuadro 1

Concepción sobre	Enfoque clásico	Enfoque tecnológico
Buen desempeño profesional	El dominio de conocimientos asegura el buen desempeño profesional futuro.	El desarrollo de las competencias técnicas, el dominio de procedimientos es la base de un buen desempeño profesional.
Formación	Desarrollo de competencias académicas.	Énfasis en el adiestramiento, entrenamiento.
Diseños curriculares de las carreras y cursos	Incluyen gran cantidad de contenidos conceptuales, en los primeros años y solo, en los últimos comienzan las materias denominadas prácticas.	Centrados en objetivos, definidos en términos de conductas observables, discretas y evaluables. Predominan los objetivos referidos a destrezas específicas.
Relación teoría/ práctica	Se desarrollan en forma separada La práctica se percibe como aplicación de la teoría previamente <i>aprendida</i> .	Se desarrollan en forma separada. La práctica permite aplicar la teoría previamente <i>enseñada</i> (enfoque aplicacionista).
Entorno de enseñanza	El aula presencial constituye el espacio exclusivo para la formación. La enseñanza separada de la evaluación	Los espacios de la práctica son los talleres, laboratorios, simuladores. La enseñanza es concebida como entrenamiento en ciertos patrones de comportamiento
Estrategias de enseñanza	Predomina la transmisión de conocimientos mediante la explicación del docente.	Predomina la práctica repetitiva del procedimiento.
Estrategias de aprendizaje	Predomina el aprendizaje verbal repetitivo centrado en saberes declarativos.	El aprendizaje se realiza paso por paso y en forma acumulativa.
Evaluación	Etapa final del proceso de enseñanza y aprendizaje Su propósito principal es comprobar, verificar los conocimientos adquiridos.	Etapa final y durante el proceso. Su propósito principal es comprobar, verificar resultados de aprendizaje observables y medibles, expresados en general como destrezas específicas.

Fuente: Elaboración propia.

Aunque toda generalización es riesgosa, podemos decir que hasta la irrupción de la pandemia predominaban estos enfoques pedagógicos. Si bien son muy diferentes, en cuanto a su concepción de la formación profesional, tienen en común que privilegian la separación/fragmentación de la práctica en pasos o tareas específicas; entre la teoría y la práctica; entre el conocimiento, pensamiento y la acción; entre los objetivos, los contenidos y las actividades de cada una de las materias.

Principios Básicos del EFBC

En el inicio de la experiencia comenzamos a construir el marco teórico del EFBC, que serviría de fundamento para orientar el diseño e implementación de la innovación curricular y didáctica. Se estructuró sobre la base de las nuevas concepciones de formación, buen desempeño profesional, enseñanza, aprendizaje, evaluación. Durante el proceso se fue revisando, profundizando, enriqueciendo con los aportes derivados de la puesta en práctica de la innovación. Se detallan a continuación algunos de los principios básicos del marco teórico adoptado.

Articulación Formación y Futuro Desempeño Social/Laboral/Profesional.

Las competencias propias del buen desempeño social/profesional sirven de punto de partida para orientar la enseñanza y la evaluación desde el inicio del proceso formativo.

El perfil ocupacional/profesional describe las competencias requeridas para un buen desempeño en las funciones y tareas propias de su rol.

La competencia profesional se puede definir como la puesta en juego de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, relacionadas entre sí, que hacen posible el buen desempeño en situaciones reales de trabajo, respondiendo a requerimientos y exigencias de cada área profesional (Vargas Zúñiga, 2006).

Las competencias laborales/profesionales presuponen el desarrollo de las competencias básicas. Más aún, constituyen una forma de evolución de las mismas, pues, se apoyan en ellas y se desenvuelven, profundizan y especifican como modos de desempeñar la profesión.

El buen desempeño profesional requiere el desarrollo integrado de las dimensiones intelectuales, técnicas, emocionales, sociales y éticas en la resolución de situaciones complejas y en un contexto de incertidumbre.

Las Competencias Constituyen el Centro del Proceso Formativo.

Desde el punto de vista de la formación, adoptamos la idea de competencia como integración y puesta en práctica de capacidades para resolver situaciones reales o simuladas representativas del futuro desempeño profesional.

La *competencia* está anclada en una situación real o simulada, hace referencia al buen desempeño de la persona en dicha situación: su *desempeño competente*. Dentro de esta perspectiva, la adaptación de la persona a la situación y su contexto, la actividad que realiza, es lo que permite construir competencias.

Sobre estas bases, en los equipos pedagógicos que integramos, hemos propuesto, desde el punto de vista de la formación, concebir la competencia como una estructura dinámica y compleja de saberes, habilidades, actitudes y valores que permite actuar de manera eficaz en situaciones específicas a partir de la movilización de recursos de diverso tipo⁵.

En esta definición de competencia como saber hacer fundamentado, reflexivo, creativo, colaborativo, se integran teoría y práctica; conocimiento y acción; sentimientos y valores; el saber hacer; el conocer, el saber ser y el saber vivir juntos.

Uno de los falsos dilemas que se plantean en torno del EFBC es pensar que, si ponemos el centro en las competencias, descuidamos los conocimientos.

En tal sentido Perrenoud (2003) expresa:

Personalmente, definiré una competencia como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos

⁵ Algunos autores, en especial de la corriente francesa, reservan la denominación de competencias para las profesionales. Sostienen que en los centros de formación se desarrollan capacidades de distinto grado de complejidad y solo en el trabajo se desarrollan competencias.

cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos. Estos últimos, en el sentido común de la palabra, son representaciones de la realidad, que hemos construido y recopilado de acuerdo a nuestra experiencia y a nuestra formación. Casi toda acción pone en movimiento ciertos conocimientos, a veces elementales y diseminados, a veces, complejos y organizados en redes. (...) Las competencias que ponen de manifiesto estas acciones no son conocimientos en sí; estas utilizan, integran, movilizan conocimientos. (pp. 7-8)

Integración teoría/práctica.

Una de las concepciones que subyacen en las prácticas habituales en la formación profesional es considerar que el saber teórico y el práctico se encuentran separados y tienen distinta jerarquía. Se pretende separar el saber qué del saber cómo, el pensar y el hacer. Esto lleva a que muchos especialistas y docentes se opongan a la formación basada en competencias porque sostienen que enfatiza el saber práctico en detrimento del teórico.

Tal como sostienen, Astolfi (2000), Barnett (2001) y Schön (1998) destacamos que en el desempeño competente se integran ambos tipos de saberes: el saber teórico no se desvincula de la práctica y, al mismo tiempo, la acción está cargada de pensamiento y comprensión.

En el enfoque clásico, el saber teórico se reduce al saber decir, explicar, describir, recordar hechos, definiciones, características. Del mismo modo, el saber práctico se reduce a un “hacer” carente de fundamentos sobre qué, cómo y por qué se hace.

Las concepciones actuales sostienen que ambos tipos de saber se relacionan e integran de modo tal que los enunciados teóricos:

- Surgen como respuestas a problemas.
- Se pueden emplear como herramientas intelectuales para analizar situaciones, fenómenos, objetos, discursos, etc.
- El dominio de la teoría permite elaborar y usar modelos para interpretar los hechos, construir sistemas explicativos cada vez más complejos.

Del mismo modo, el saber práctico está impregnado de teoría y se caracteriza por lo siguiente:

- Se fundamenta en elementos teóricos, es práctico porque está orientado a situaciones prácticas, es necesario para la acción.
- Constituye un nivel necesario de conocimiento para los contextos de acción y es un espacio de generación y contraste del mismo conocimiento teórico (Barnett, 2001).
- Se utiliza en las zonas indeterminadas de la práctica, de incertidumbre, que escapan a la racionalidad técnica.
- No deriva solo de la experiencia, implica una conjugación de saberes y juicios prácticos.

En el desempeño competente, el sujeto no solo posee los saberes, sino que es capaz de movilizarlos y utilizarlos en el momento y de la forma adecuada para resolver una situación o problema de la práctica profesional realizando un conjunto de operaciones mentales: analogías, intuiciones, inducciones, deducciones, transferencias de conocimientos.

El EFBC propone integrar teoría y práctica; conocimiento; pensamiento y acción; competencias académicas y operacionales. Sostiene que la formación profesional no se debe limitar a transmitir contenidos de las distintas

disciplinas y desarrollar capacidades generales con escasa referencia a la práctica. También desconfió de una formación profesional reducida a un mero entrenamiento,

La Práctica Implica el Planteo de Situaciones que Requieran de los Cursantes Desempeños Complejos.

Los trabajos prácticos, tal como se los presenta habitualmente, consisten en la realización de ejercicios o problemas en los que se repiten determinados procedimientos; se manipulan aparatos o se relevan datos a partir de guiones muy determinados con la finalidad de que los cursantes aprendan habilidades específicas. Responden a un enfoque técnico de la práctica como aplicación de la teoría.

La formación basada en competencias propone un concepto diferente de práctica que no la reduce a plantear y resolver ejercicios de aplicación, sino que implica la resolución de situaciones que requiere integrar y movilizar los saberes de distintas disciplinas y otros de orden no disciplinar (saberes de la experiencia, tradiciones profesionales, saberes locales difíciles de clasificar).

Las situaciones tienen cierto grado de isomorfismo con las que el/la cursante enfrentará en su futura práctica social/profesional. El aprendizaje de los conceptos, normas, procedimientos se da en el contexto de una situación que, si bien puede ser simulada, procura reproducir o aproximarse en la mayor medida posible al ámbito real de desempeño. A este tipo de tareas por realizar se las puede denominar “auténticas”.

Esta concepción de la práctica no rechaza la ejercitación y repetición necesarias para dominar procedimientos, sino que considera que estos son indispensables, pero no suficientes para un desempeño competente. Se enfatiza que las reglas, técnicas, fórmulas, algoritmos tienen sentido cuando se las selecciona y emplea para resolver situaciones problemáticas más complejas.

En el enfoque de formación basada en competencias, la finalidad de la práctica es que el alumno vaya construyendo su saber hacer fundamentado y reflexivo (Schön, 1998).

Integración de Objetivos, Contenidos, Actividades, Dispositivos Tecnológicos en Torno De Las Tareas Auténticas a Realizar, Vinculadas con las Competencias a Desarrollar.

En los últimos años, dentro del enfoque de la construcción social del conocimiento, se produjo un cambio sustantivo en cuanto a la relación entre aprendizaje y práctica social: se propone el aprendizaje como participación creciente en comunidades de práctica, de modo tal que “el aprendizaje no está meramente situado en la práctica como si se tratara de algún proceso independientemente realizable que se localiza en algún lado; el aprendizaje es parte integral de la práctica social generativa en el mundo en que se vive” (Lave y Wenger, 1991, p. 4).

El aprendizaje como participación creciente en comunidades de práctica pone en evidencia tanto la naturaleza social del aprendizaje y el conocimiento como el carácter indivisible del aprendizaje y de las prácticas profesionales. Sobre estas bases, en el EFBC se valoriza que los diseños de los cursos/carreras presenten los contenidos de los distintos espacios curriculares estructurados en torno de situaciones y problemas de la práctica profesional para favorecer la construcción de saberes integrados por parte de los cursantes.

Uno de los rasgos básicos del diseño curricular, cuando se adopta el EFBC, es la estructura curricular modular; es decir que los objetivos, contenidos, actividades y materiales curriculares se integran en módulos en torno de las competencias expresadas en el perfil del egresado/objetivos generales. Este tipo de estructura modular pretende superar el fragmentarismo propio de la lista de materias de los planes de estudio clásicos.

El Docente Interviene, Acompaña, Orienta, Cumple la Función de Ayudar a Formar, Es un Formador y un Mediador.

Desde la Pedagogía de la Formación (Ferry,1997), que considera la formación como un proceso de desarrollo personal en el que el sujeto se forma a sí mismo, destacamos el concepto de mediación como función sustantiva de los formadores. Son mediadores las lecturas, las circunstancias, la relación con otros. Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí, sino medios para la formación.

La Evaluación se Integra en el Proceso de Enseñanza desde el Comienzo, Incluso hoy Decimos que al Evaluar Enseñamos y Aprendemos.

En el EFBC se considera que toda evaluación, aun la final de resultados, se puede realizar con un enfoque formativo, si su propósito es promover la mejora de la formación, la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, se distingue la evaluación formativa, en la que el docente utiliza los resultados de la evaluación para mejorar la enseñanza de la formadora, cuando el cursante utiliza la información recogida durante el proceso para reflexionar y mejorar su proceso de aprendizaje. Uno de los rasgos de la evaluación en el EFBC es que promueve la reflexión grupal y la autoevaluación como estrategias para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades metacognitivas que les permitirán aprender toda la vida y desarrollar autonomía.

La adopción del EFBC implica el uso de variadas herramientas para recoger información sobre el aprendizaje de los cursantes: algunas conocidas (pruebas de distintos tipos, listas de control, cuestionarios, inventarios, entrevistas, etc.) y otras nuevas, adecuadas a entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

El cambio no radica tanto en las herramientas, sino en qué tipo de información recogemos y cuál es el uso que hacemos de ella; para qué y por qué seleccionamos cada técnica y qué sentido le damos a la evaluación en el proceso formativo.

Descripción y Análisis de la Tarea Realizada

Descripción

Este artículo tiene un alcance descriptivo, en tanto pretende "informar" sobre la formación de los docentes en el marco de un proceso de programación e implementación de propuestas de innovación curricular y didáctica basadas en el enfoque de competencias; describir el dispositivo de trabajo y reconstruir los principales rasgos de la dinámica del proceso, desde la perspectiva de los profesores, en términos de avances y obstáculos.

Como señalamos, la tarea realizada desde la función del asesoramiento pedagógico consistió en orientar y acompañar a los responsables académicos de cada carrera para diseñar e implementar una innovación curricular que respondiera a las necesidades y demandas institucionales. En forma simultánea, se trabajó con los docentes responsables con el propósito de que se apropiaran del marco teórico, mientras diseñaban e implementaban propuestas de enseñanza y evaluación.

Se organizaron grupos constituidos por pedagogos, responsables académicos y docentes expertos en cada especialidad que presentaron características diversas, en cuanto a su conocimiento y experiencia en el rol profesional, y también en cuanto a su formación pedagógica previa.

Uno de los rasgos distintivos es que los grupos de trabajo interdisciplinarios se fueron apropiando de los conceptos y principios del enfoque pedagógico, a medida que participaban en el planeamiento, implementación y evaluación de la experiencia.

En algunas oportunidades, además de la formación docente realizada en los grupos de trabajo, se diseñaron y realizaron cursos y talleres, integrando en encuentros presenciales y virtuales a los responsables académicos y docentes de las instituciones.

Los pilares de las estrategias adoptadas para desarrollar la tarea fueron el trabajo en equipo, la práctica reflexiva y la evaluación formativa. La formación de los docentes y de todos los que participamos en el proyecto se realizó durante el proceso de diseño e implementación de la innovación. Aprendimos haciendo y reflexionando sobre las producciones elaboradas para mejorarlas.

El principal desafío fue vigilar, permanentemente, durante todo el proceso, que los diseños y estrategias propuestas fueran coherentes con el marco teórico.

El logro de la coherencia es una tarea compleja. Se puede redactar una buena enunciación de los fundamentos, pero al elaborar el diseño curricular, los programas o al proponer formas de aprender, enseñar y evaluar, se utilizan criterios y herramientas que no son congruentes con los principios enunciados. En sentido inverso, se pueden proponer cambios en las técnicas y recursos a utilizar, desgajados de los fundamentos y criterios pedagógicos que los sustentan.

Detallamos algunas de las tareas realizadas desde nuestro rol de asesoramiento/acompañamiento:

- Elaborar un marco teórico pedagógico de formación basada en competencias coherente con las concepciones pedagógicas actuales.
- Orientar y sensibilizar a los responsables académicos de cada carrera en las características de la formación basada en competencias.
- Definir pautas para la elaboración de los diseños curriculares y los módulos, y coordinar los equipos responsables.
- Definir criterios y coordinar los equipos para que los/las docentes elaboren propuestas de enseñanza y evaluación con enfoque formativo, y para la aprobación de los módulos/espacios curriculares.
- Definir el perfil de los/las docentes de formación profesional superior/universitaria.
- Diseñar, organizar y desarrollar la formación docente integrada en el proceso de innovación curricular.
- Realizar la formación de los pedagogos que se iban incorporando al proyecto.
- Evaluar la tarea realizada y proponer alternativas de mejora.

Análisis de la Experiencia

El análisis de la experiencia se realizó, en parte, sobre la base de los documentos que los grupos producían en el marco de la innovación curricular y didáctica, pero además en reuniones de trabajo, encuentros sincrónicos y asincrónicos que se constituyeron en espacios de reflexión, producción y confrontación de la teoría con la práctica.

Los instrumentos utilizados para recoger información fueron rúbricas para evaluar las producciones de los grupos; cuestionarios de autoevaluación individual al finalizar cada etapa del proceso; informes grupales sobre las reuniones de trabajo; conclusiones y propuestas trabajadas en los encuentros sincrónicos y asincrónicos, y cuestionarios para evaluar el dispositivo empleado.

El análisis del conjunto de la información en relación con los docentes se llevó a cabo atendiendo a los siguientes ejes:

- Reconstrucción de la propia experiencia en relación con la propuesta de innovación curricular.
- Valoración personal de la experiencia, fortalezas y dificultades de formar profesionales con un enfoque basado en competencias.
- Cambios producidos en la forma de enseñar como resultado de la experiencia.

Durante el proceso se pudo advertir cómo se iban dando los cambios, cómo se presentaban resistencias, aparecían dificultades para apropiarse del marco teórico pedagógico y diseñar propuestas coherentes con los criterios derivados del EFBC.

En este apartado, a modo de conclusión y cierre, siempre provisorio, integraremos algunas reflexiones derivadas del análisis de la tarea realizada.

Respecto del planeamiento curricular la situación fue diversa, en algunos casos, se elaboraron nuevos diseños; en otros, se los reestructuró procurando la mayor coherencia entre el perfil de egreso y el perfil profesional, y la integración entre espacios curriculares en torno de los objetivos expresados en términos de competencias formativas. En ambos casos, se diseñaron propuestas de enseñanza y evaluación en el marco del diseño curricular.

Un aprendizaje importante es que el EFBC se puede implementar como enfoque pedagógico, aunque no se hayan dado cambios necesarios en la dimensión organizativa de la institución formadora y/o en los diseños curriculares. El cambio de enfoque incidirá e irá promoviendo los cambios institucionales y curriculares a medida que se avanza en el proyecto de innovación.

Fortalezas

Desde un punto de vista pedagógico podemos mencionar las siguientes fortalezas de la experiencia realizada:

En Cuanto a la Propuesta de Innovación.

- Integración entre los diseños curriculares elaborados con los programas, propuestas de enseñanza y evaluación.
- Coherencia marco teórico/puesta en práctica. El equipo responsable de la experiencia, desde lo pedagógico, redactó documentos para explicitar el marco teórico; propuso criterios orientar el diseño y puesta en práctica de la innovación y acompañó la implementación y evaluación de las propuestas.

En Cuanto al Diseño Curricular.

- La definición de perfiles de egreso y objetivos, partiendo de las competencias profesionales, permitió una mejor articulación entre el proceso formativo y las demandas actuales de la sociedad y el mundo del trabajo.
- La formulación de objetivos en términos de competencias, que constituye un eje prioritario de la innovación, permitió integrar las capacidades operativas y las académicas en un desempeño que involucra,

al mismo tiempo, conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por las decisiones adoptadas y los resultados de lo hecho (Ropé y Tanguy, 1994).

- La participación del profesorado en el planeamiento curricular favoreció la integración, promovió que cada docente se sienta parte del proyecto formativo y reflexione sobre el sentido y contribución de su materia para la formación de los futuros egresados.

En Cuanto al Diseño e Implementación de Programas y Propuestas para la Enseñanza y la Evaluación.

- Los programas de cada espacio se vincularon con la propuesta curricular: los docentes, comenzaron por preguntarse para qué y por qué se incluye este espacio en el diseño curricular del curso/carrera.
- Las situaciones de la práctica profesional, reales o simuladas, vinculadas con las competencias a desarrollar se plantean como punto de partida para seleccionar los contenidos relevantes a aprender.
- En cada materia se propone la resolución de una tarea auténtica (problema, proyecto, producción) que constituye el hilo conductor en torno del cual se estructuran objetivos, contenidos y actividades presenciales y virtuales.
- Propuesta de enseñanza en las que el elemento clave es el compromiso y actividad del estudiante. La clase magistral dejó de ser la estrategia más utilizada; se propusieron actividades grupales que promovieron la práctica reflexiva, la evaluación y autoevaluación con un enfoque formativo.

En Cuanto a la Formación Docente (Dispositivo Empleado).

- Posibilitó que los docentes se apropiaran de los principios del enfoque de formación basada en competencias a medida que participaban en el diseño de propuestas concretas de enseñanza y evaluación.
- Contribuyó a que los propios docentes desarrollaran sus competencias personales y profesionales y comenzaran a modificar sus creencias y transformar las prácticas. En muchas oportunidades, promovió un cambio profundo en el enfoque y manera de enseñar.
- Permitió analizar y reflexionar sobre la propia práctica, las convicciones y creencias, identificando obstáculos y resistencias para la apropiación del marco teórico y la elaboración de estrategias innovadoras.

Principales Dificultades

Las dificultades encontradas fueron las inherentes a todo cambio cultural sustantivo. En este sentido, vale la pena compartir una reflexión que describe los desafíos que vivimos como equipo de asesoramiento, durante el proceso de diseñar e implementar la innovación. Con elocuente claridad, Jonnaert et al. (2008) expresan que los diseñadores de nuevos currículos, en general, deben construir un edificio disponiendo de una caja de herramientas inapropiadas.

La situación es compleja y provoca algunas contradicciones entre las nuevas concepciones que están en el centro de polémicas incansables y los modelos vigentes en la práctica. Quienes pretenden innovar se ven obligados a construir sus propias herramientas, para la elaboración de los nuevos diseños curriculares (Jonnaert et al., 2008).

Por ello, uno de los principales desafíos es evitar caer en el error de pretender construir una innovación curricular, en este caso, basada en una lógica de competencias recurriendo solo a los formatos en uso.

Todo proceso de cambio es difícil, genera resistencias. Es indispensable el liderazgo y compromiso de los responsables académicos para promover el compromiso y acompañar a los docentes.

En la experiencia analizada los puntos críticos tuvieron, en general, dos motivos:

- Las ideas del enfoque pedagógico adoptado produjeron una ruptura con las concepciones y las prácticas vigentes, lo que generó resistencias al cambio por parte de los docentes.
- Se plantearon problemas para la puesta en práctica vinculados con las condiciones institucionales.

En cuanto a las concepciones previas de los docentes, el análisis realizado permite afirmar que la integración de la pluralidad de saberes, experiencias y prácticas constituyó un factor decisivo para que los docentes se apropiaran del marco teórico que sustenta la innovación y, por lo tanto, en el compromiso para implementar la experiencia y en las producciones elaboradas.

Los principales obstáculos identificados en relación con los saberes y actitudes previas de los docentes fueron los siguientes:

- Dudas y temores vinculados con la falta de formación pedagógica, dominio de vocabulario técnico específico y, en algunos casos, de experiencia docente.
- Aspectos personales propios de la cultura profesional que suelen obstaculizar el trabajo en equipo y el logro de acuerdos: exceso de personalismo, defensa a ultranza de las propias ideas, escasa valoración de la experiencia.

En Cuanto a la Puesta en Práctica del EFBC.

Uno de los principales cambios en el desempeño del rol es que cada docente participa en la construcción de un proyecto formativo de carácter colectivo y contribuye, desde su disciplina, a la formación profesional del cursante. Esto requiere trabajo en equipo, reflexión sobre el para qué y por qué de la enseñanza de la disciplina o de determinados contenidos.

Otro de los cambios propuestos se refiere a la forma de planificar, gestionar y evaluar los procesos formativos. Cada docente pasa de ser un transmisor de contenidos a generar contextos; seleccionar contenidos; proponer actividades y recursos que promueven la formación de los cursantes para desempeños profesionales competentes.

Los principales obstáculos identificados en relación con la puesta en práctica fueron los siguientes:

- Definir las relaciones entre los contextos de formación y de trabajo.
- Formular los objetivos del módulo/materia integrando el conocer como requisito y fundamento del hacer. En general, el error común es considerar el conocer como un fin en sí mismo separándolo del hacer.
- Organizar los contenidos del curso en torno de trabajos integradores, a partir de los problemas de la práctica profesional. Esto implica un cambio profundo en la noción de práctica, la función de los contenidos y la manera de vincular la teoría con la práctica
- Enseñar la teoría como fundamento de la práctica, integrar los contenidos de modo que se vayan aprendiendo, cuando la situación lo demanda, en un proceso continuo.
- Comprender que los contenidos son herramientas para resolver situaciones y se van trabajando con una profundidad creciente durante el proceso.
- Realizar una evaluación diagnóstica de los saberes y experiencias de los cursantes antes de iniciar cada curso/unidad.
- Adoptar un enfoque formativo de la evaluación que la conciba integrada en el proceso de enseñanza, basada en retroalimentaciones oportunas y pertinentes para favorecer la autorregulación de los aprendizajes de los cursantes: “evaluar para aprender”, “al evaluar el aprendizaje evalúo mi tarea como docente”.

En Cuanto a las Condiciones Institucionales.

- Falta de implicación de los responsables de liderar las organizaciones e indiferencia hacia la evidencia disponible.
- Axiomas y esquemas subyacentes que generan resistencias y limitan la adopción de nuevas perspectivas.
- Las condiciones organizativas vigentes en los centros de formación (horarios, nombramientos de los docentes, ámbitos para realizar la formación) responde a los modelos clásicos.
- El plan de estudios estructurado en espacios curriculares independientes y, a veces, con débil vinculación con las competencias a desarrollar
- No disponibilidad de espacios y tiempos para constituir equipos de trabajo y realizar tareas más allá del aula.
- Falta de recursos, equipos y materiales.
- Problemas de conectividad.

Algunos Desafíos

Si bien cabe señalar, casi taxativamente, que “allí donde hay cambio organizacional, habrá resistencia al cambio” (Caruth, G. y Caruth, D., 2013), la experiencia vivida nos ha permitido tomar conciencia de que los cambios relacionados con la cultura profesional docente generan resistencias y que la coherencia de opciones desarrolladas reviste un alto grado de complejidad. Por ello, es muy importante prever las etapas de desarrollo del proyecto y aportar el asesoramiento requerido en el momento oportuno facilitando la creación de una nueva cultura profesional, tanto para directivos y docentes como para estudiantes.

Algunas líneas de acción pueden ser las siguientes:

- Promover espacios de reflexión y diálogo con los responsables académicos para dialogar y reflexionar sobre los conceptos que fundamentan el EFBC; analizar la situación de la institución; visualizar las implicancias del EFBC en la organización pedagógica, en el planeamiento curricular y en la enseñanza.
- Decidida la implementación de la innovación planificar el proceso, determinar etapas, tareas y responsables.
- Promover espacios de reflexión y diálogo, con y entre los docentes, a fin de compartir los lineamientos y principios que fundamentan el EFBC, sus implicancias en el desempeño del propio rol y el sentido de su tarea como docente formador dentro del proyecto formativo.
- Acompañar el proceso para que los docentes puedan diseñar e implementar propuestas de enseñanza y de evaluación asumiendo la necesidad de autoevaluarlas y proponer mejoras en las prácticas concretando, de ese modo, unos de los principios básicos del desarrollo de competencias: “sacar partido de la experiencia”, “aprender haciendo y reflexionando sobre lo hecho”.

¿Qué Hemos Aprendido en estos Veinte Años?

El cambio cultural es muy difícil, genera resistencias; las condiciones institucionales, en general, responden a enfoques clásicos, obstaculizan el cambio y resulta indispensable un conocimiento profundo de los fenómenos que se producen, cuáles son los recursos, la organización institucional y las relaciones de poder que operan para sentar las condiciones de posibilidad de la mejora en cada carrera.

Cada institución es un sistema complejo de componentes interrelacionados por eso es necesario planificar el cambio desde una perspectiva holística, enfocando al comienzo aquellos elementos que, a su vez, pueden generar cambios en las otras partes del sistema.

Otro de los elementos que dificultan el cambio es que en las instituciones no se favorecen las condiciones para el desarrollo personal y profesional de los/las docentes, que son, precisamente, quienes deben impulsar y garantizar la formación de los/las estudiantes. El aporte de Sarason (2003) acerca del papel del profesorado en los procesos de cambio e innovación en las instituciones de formación recobra su sentido y fuerza explicativa ante los problemas y el panorama de desencanto y frustración que, a veces, pueden generar las reformas propuestas.

Uno de los criterios básicos, muy difícil de lograr, es la coherencia entre lo que se dice sostener, las propuestas que se elaboran y las actitudes que se adoptan.

El nombre del enfoque generó resistencias para conocerlo e implementarlo debidas, en parte, a la polisemia del concepto. Hablar de competencias remite, en algunos casos, a una definición limitada que las reduce al desempeño profesional, concebido como comportamiento observable, propio de un enfoque tecnológico/conductista. Esto, unido al criterio de articular el proyecto formativo con el futuro desempeño profesional, genera el temor de que haya una subordinación de los procesos formativos a las necesidades de las empresas.

En los últimos años, enfatizamos que abordamos el concepto de competencia desde una perspectiva situada, que la concibe como un saber hacer reflexivo, fundamentado, colaborativo y creativo que se evidencia en un determinado contexto e implica integración y puesta en juego de capacidades referidas al conocer, hacer, vivir juntos, ser, estar.

Se puede comenzar a cambiar formando equipos de asesores pedagógicos con los expertos en las profesiones, trabajando codo a codo, elaborando programas y propuestas, resolviendo los problemas que se pueden presentar. No hay recetas ni prescripciones, solo hay principios y criterios orientadores para la acción y, como expresan en sus diálogos Deleuze y Parnett (1980), ni método, ni reglas, ni recetas, tan solo una larga preparación.

En este artículo, hemos intentado ofrecer las ideas claves que encuentran anclaje en nuestra trayectoria durante más de veinte años como pedagogas de los equipos de trabajo que hemos integrado y que dan cuenta hoy del sentido y la complejidad de la formación profesional superior y universitaria desde el EFB.

Nos gustaría cerrar con uno de los fragmentos de la obra de Ronald Barnett (2001)

La educación superior es un proceso de desarrollo humano orientado hacia alguna concepción del ser humano. Las dos concepciones de competencia que aquí hemos identificado contienen puntos de vista muy diferentes acerca del ser humano y esos puntos de vista se relacionan con conjuntos alternativos de valores. El operacionalismo busca desarrollar seres humanos que tengan una aparente facilidad para desempeñarse eficazmente en el mundo y valora a esos individuos. El academicismo, por el contrario, busca desarrollar seres humanos que se sientan cognitivamente cómodos viviendo en el marco de una disciplina (o dos), que se preocupen por los límites que esta tiene, que comprendan sus demandas, y cuyas concepciones del mundo estén conformadas de manera acorde con ese marco. El análisis que aquí presentamos sostiene que el operacionalismo y el academicismo constituyen dos concepciones rivales del ser humano, que se encuentran arraigadas en el lenguaje y en las prácticas sociales de la educación superior.

Lo que se necesita es una concepción diferente del ser humano que guíe nuestras prácticas pedagógicas en la educación superior y que sea adecuada a las demandas que se nos presentan al llegar al nuevo siglo, tendrá que estar enmarcada en otros intereses sociales y cognitivos, que estén mucho más abiertos a los desafíos de la vida humana, el mundo de la vida es un mundo abierto en el cual el pensamiento y la acción juntos son necesarios. Una educación superior que tome como objetivo guía una concepción del ser humano capaz de colaborar efectivamente con el mundo de la vida, aportará un sentido diferente a la competencia. (p. 286)

Estamos convencidas de que si queremos realmente cambiar, debemos seguir reflexionando sobre las prácticas vigentes y sus supuestos, conscientes o inconscientes, adoptar nuevas perspectivas, proponer alternativas de solución y plantear interrogantes que nos permitan contribuir a la mejora continua de los diseños curriculares, la organización institucional y la práctica cotidiana en el aula como base para la investigación sobre la transformación de la formación profesional en el nivel superior.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.

Astolfi, J.P. (2000). *Aprender en la escuela*. Dolmen.

Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación: evaluación y análisis*. Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.

Barnett R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.

Caruth, G. y Caruth, D. (2013). Understanding resistance to change: a challenge for universities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 12-21 <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16896/176041>

Deleuze, G. y Parnett, C. (1980). *Diálogos*. Pre-textos.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *La cognición en la práctica*. Paidós.

Jonnaert, P., Barrete, J., Masciotra, D. y Mane, Y. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3),1-32.

Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* Octaedro.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Santillana. Ediciones UNESCO.

Perkins, D., Tishman, S. y Jay, E. (1997). *Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Aique.

Perrenoud P. (2003). *Construir competencias en la escuela*. JC Saez editor.

Ropé, F. y Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. L'Harmattan.

Sarason, B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Octaedro

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo, como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Vargas Zúñiga, F. (2006). Competencias en la formación y en la gestión de talento humano. *Anales De La Educación Común*, 2(5), 147-163. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/340>

Fecha de recepción: 27/5/2023

Fecha de aceptación: 18/10/2023

Trayectorias de formación de investigadores en el nordeste argentino: condiciones pedagógicas y políticas

Training trajectories of researchers in northeastern Argentina: Pedagogical and political conditions

Por Miriam Liset FLORES¹

Flores, M. L. (2023). Trayectorias de formación de investigadores en el nordeste argentino: condiciones pedagógicas y políticas. *Revista RAES*, XV(27), pp. 127-143.

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo reconstruir las trayectorias de formación de los doctores abocados al campo de la educación que han participado en los últimos años de programas de becas financiadas por el CONICET o por las propias universidades de la región NEA. Se atiende específicamente al acompañamiento pedagógico de los directores desde las voces de quienes han sido tesis. Desde una perspectiva cualitativa se retoman las voces de diez doctores que han atravesado la formación en el marco de becas de investigación, asimismo se analizaron datos provenientes de documentos oficiales y estadísticas ofrecidas por CONEAU, SPU, CONICET y universidad. Los resultados muestran el acompañamiento de los directores de tesis y los pares becarios quienes constituyen los principales sostenes del proceso formativo en el marco del crecimiento regional conforme con las últimas políticas científicas con criterio federal.

Palabras Clave trayectorias de formación / formación para la investigación / educación / políticas / nordeste argentino.

Abstract

The objective of this work is to reconstruct the training trajectories of doctors dedicated to the field of education who have participated in recent years in scholarship programs financed by CONICET or by the universities of the NEA region. The pedagogical accompaniment of the directors is specifically attended from the voices of those who have been thesis students. From a qualitative perspective, the voices of ten doctors who have undergone training within the framework of research grants are taken up, data from official documents and statistics offered by CONEAU, SPU, CONICET and the university were also analyzed. The results show the accompaniment of the thesis directors and fellow scholarship holders who constitute the main supporters of the training process within the framework of regional growth in accordance with the latest scientific policies with federal criterion.

Key words trajectories of formation / education / training for research policies / northeast Argentina

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional del Nordeste, Argentina / miriamliset20@gmail.com

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el marco de una beca posdoctoral denominada Trayectorias de formación e inserción laboral de doctores en las áreas de Ciencias Sociales, Humanidades y Educación, durante el período 2003-2022: un análisis de las políticas de formación de recursos altamente calificados en la región del Nordeste Argentino (En adelante, NEA²). Específicamente para el presente trabajo se considera al área educación, atendiendo a las condiciones contextuales de la región, las institucionales y las modalidades de acompañamiento formativo en ese marco.

¿Porque el énfasis en la región NEA³? Actualmente la región, constituye una de las prioridades en el marco de la política científica nacional, puesto que el diseño y financiamiento de las mismas ha mostrado históricamente un carácter centralizado. En otros términos, las políticas, los instrumentos y los fondos de CyT suelen bajar al territorio a partir de una clara lógica *top-down* desde el plano nacional-central (González, 2017).

Niembro (2020) expresa que, si bien a partir del 2003-2004 se produjo un fuerte proceso de recuperación de investigadores y becarios, hasta el año 2010 la asignación de los ingresos a becas otorgados por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (en adelante, CONICET) se rigió principalmente por la evaluación de la calidad académica sin importar el destino geográfico. Esto llevó a que la concentración y las desigualdades territoriales se agudizaran aún más, a lo que se sumó que ese año la cantidad de ingresos a la carrera del investigador comenzó a ser menor a la de los candidatos recomendados (Jeppesen et al., 2015; Unzué, 2015).

A partir de lo expuesto, se produce un punto de inflexión hacia una nueva etapa (Emiliozzi y Unzué, 2015; Unzué y Emiliozzi, 2017) dado que, en el marco de las políticas científicas nacionales delineadas por el MINCYT, se desarrollaron un conjunto de acciones estratégicas en el CONICET tendientes, entre otros aspectos, a tener en cuenta prioridades geográficas, institucionales y disciplinares para la distribución más federal de las becas y los ingresos a carrera.

El estado de situación reseñado presenta a una región que en los últimos años ha sido favorecida por dichas políticas, políticas que a su vez han posibilitado trayectorias de formación doctoral y el proceso de crecimiento en investigación para el desarrollo local.

En términos de las trayectorias de los investigadores, se entiende que éstas implican procesos a lo largo del tiempo y a la vez, están históricamente situadas, es decir se desarrollan en contextos sociohistóricos concretos en relación con las políticas científicas, los modelos de gobernanza institucionales, los mecanismos de evaluación, entre otros aspectos. Por ello, la dimensión temporal se desdobra en un plano biográfico individual y un plano histórico-social (CONICET, 2022). En la misma línea, Fiorucci (2022) expresa que las trayectorias formativas y laborales de los doctores no solo están en relación con los puntos de partida del propio recorrido personal de los sujetos, sino en el marco de un conjunto de políticas públicas que promueven, incentivan, orientan, obstaculizan determinados tipos de recorridos posibles modificando las oportunidades presentes hasta el momento. Además, participan de un conjunto de tradiciones o culturas institucionales que también operan como condicionante de estos recorridos.

En este “contexto” acontecen las trayectorias formativas de los doctores que se desempeñan en el campo educativo de la región NEA ¿Porque mirarlo desde la pedagogía?

Mancovsky (2021) parte de considerar a la pedagogía como un campo disciplinar específico que reflexiona sobre la singularidad del encuentro educativo y/o formativo entre sujetos en función de determinados propósitos en contextos institucionales diversos y múltiples según las épocas y los escenarios políticos y socioculturales. Se trata de un encuentro siempre singular basado en la mediación de saberes.

² Financiado por CONICET e Instituto Chaqueño de Ciencia y Tecnología.

³ La región concentra las provincias de Corrientes, Chaco, Misiones y Formosa.

Desde el campo disciplinar de la pedagogía, interesa poner en relieve la noción de “formación”. Para remitirme a su conceptualización, recupero lo expuesto por Ferry quien la concibe como “la dinámica de un desarrollo personal” (1997: p,54). En este sentido, formarse es adquirir cierta forma; un modo para actuar para reflexionar y perfeccionar esta forma. Dicha formación, abarca aquellos conocimientos, habilidades, imágenes y concepciones sobre el rol futuro a desempeñar.

Souto (2016) en su obra *Pliegues de la formación*, expresa que la formación es un trayecto de construcción de la propia subjetividad, que toma lo dado, tradición, historia, genética y se enfrenta a la fuerza socializadora que se unifica en cada época, lugar, institución y grupo.

Si nos preguntamos ¿cómo atraviesa la formación al sujeto en tanto ser social? la autora, expresa que, al generar transformación,

la formación des-subjetiva, des-sujeta, libera y ofrece caminos de re-subjetivación de modo dinámico, con continuos y discontinuos, en el que se conjugan lo racional, lo emocional, lo corporal; lo subjetivo, lo social; lo político y lo ético. Movimiento que en la transversalidad de esos cruces permite al sujeto constituirse en su subjetividad, autorizarse a ser sujeto social singular, a actuar en un momento y unas circunstancias de lo histórico-social (Souto, 2016: 55).

¿Cómo influyen los otros en el constante devenir de la formación? Ferry menciona el concepto de mediación, el cual posibilita la formación orientando el desarrollo y su dinámica en un sentido positivo. “Los formadores son mediadores humanos; lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros” (1997: 55)

La formación es un proceso singular, el protagonista es el sujeto en formación y los otros, incluido el formador, ocupan el lugar de mediadores a disposición para que la formación en cada uno acontezca. En este sentido, los otros, y el sujeto en formación se entrelazan en la intersubjetividad desde el espacio que los abarca, liga y une en una nueva realidad (Souto, 2016).

En función de lo expuesto, en el presente trabajo nos nutrimos de la línea de investigación formación para la investigación, línea que surge en México, hace aproximadamente treinta años, a través de las producciones iniciales de Sánchez Puentes, aportes que luego se consolidan con la perspectiva que introduce María Guadalupe Moreno Bayardo.

Sánchez Puentes, inaugura la línea “Didáctica de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanas”, en la cual acuña la expresión enseñanza de la investigación referida a la transmisión de saberes teóricos y prácticos, de estrategias, habilidades y destrezas; Sintetiza su propuesta en los siguientes postulados: “1) fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; 2) capacitar y entrenar para generar conocimientos, 3) transmitir el oficio de productor de conocimientos” (1989:p.125). Además, introdujo la expresión *trama y urdimbre de la investigación* para referirse al conjunto de actividades y actitudes no manifiestas, pero actuantes durante el proceso de producción de la ciencia, las que también deben ser objeto de enseñanza cuando se enseña a investigar.

En este sentido, destaca la tarea del “oficio del investigador”; los diferentes modos que puede asumir la enseñanza de la investigación; y el papel fundamental de la relación de tutoría en la enseñanza de la investigación.

Moreno Bayardo en sus primeros trabajos, tuvo como motivación inicial el cuestionamiento a las prácticas de formación para la investigación vigente en los posgrados de educación en México, en un momento en el que las producciones teóricas sobre estas problemáticas eran muy escasas. Es así, que conceptualiza e institucionaliza a la formación para la investigación como:

Un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos,

el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación (2005: 521).

En consonancia con la autora antes mencionada, se asume la perspectiva de Mancovsky (2015), quien afirma que la formación en investigación es siempre artesanal. Dicha autora vincula a la formación para la investigación con la formación que se establece en la relación maestro-aprendiz en el contexto de los talleres medievales. En este sentido, expresa que la relación formativa, está basada en la transmisión de saberes y habilidades desde el lugar de autoridad y de reconocimiento que detenta el director. Destaca la necesidad de un contrato a la manera de un encuadre de trabajo, basado en el establecimiento de ciertas reglas y en un compromiso mutuo. Por último, señala que el aprendizaje culmina con la presentación de una obra maestra en el caso de los aprendices, y la tesis doctoral en el caso de los tesistas.

Dicha autora se refiere a la Pedagogía doctoral poniendo énfasis en la formación para la investigación en los programas doctorales, en pos de crear un escenario para dar visibilidad y tratamiento a las problemáticas pedagógicas de dicho nivel. El núcleo de esa pedagogía está conformado por:

- un sujeto y su disposición a formarse, aventurando una trayectoria singular a recorrer, con mayor o menor conciencia de ello, trayectoria que le exige la realización de la tesis doctoral que a la vez recrea la puesta en marcha de una investigación académica.

- un encuadre institucional que funciona como marco de formación disponible, ofreciendo determinadas condiciones a partir de un programa de estudio específico

- un director de tesis que es requerido para el seguimiento, la orientación y el acompañamiento de los aprendizajes singulares que lleva adelante el sujeto en formación en función de su proyecto de investigación (Mancovsky, 2021).

Esta relación formativa está atravesada por la tensión inevitable entre autoridad y autonomía (Mancovsky, 2015). La primera, se fundamenta en el reconocimiento que se legitima en los saberes, la experiencia y las habilidades de quien dirige. La segunda, supone la construcción de un pensamiento propio, a través del paulatino trabajo de búsqueda que se entrelaza con las autorizaciones dadas y con el reconocimiento recibido.

Asimismo, la autora introduce una tensión latente: tradición-traición, ya que, por un lado, es necesario fundamentar los saberes aprendidos y sobre el objeto investigado (un nosotros que asegura la afiliación de teorías y autores), pero, por otro, se construye algo del orden de la traición (un yo que se asume sujeto de enunciación, construye saber original y se separa).

Flores (2021) expresa que se trata de un maestro que enseña al discípulo y le transmite su oficio. El discípulo trae consigo una praxis de estudiante, y si atravesó previamente un trayecto de investigación en el grado, traerá con él algún plus que lo pondrá en mejores condiciones, si bien de igual modo deberá afianzarse fuertemente en su objeto y contenerse en los lazos vinculares.

Tanto el director como tesista son sujetos portadores de diferentes praxis, que se eligen mutuamente para iniciar un recorrido formativo. En este sentido, desde la autoridad y la asimetría, el “saber de la experiencia” del director no puede anular la “experiencia de saber” del doctorando. Ambos son sujetos, humanamente incompletos, que por distintos motivos van a compartir un proyecto de formación (Mancovsky, 2015).

Amén del acompañamiento por parte del director/a de tesis, Mancovsky y Colombo (2022) señalan otros modos de acompañar al tesista doctoral. Ambas autoras destacan el dispositivo formativo que emerge en los grupos de escritura y escucha entre pares (doctorandos), en el que comparten los borradores, dudas, consultas en pos de llegar a la presentación y defensa de la tesis.

Dicho espacio se torna en un ámbito horizontal en el que la posibilidad de construcción de un trabajo íntimo tiene lugar, lugar en donde se expresan y tiene la intención de “compartir con “otros” las emociones experimentadas con respecto a la trayectoria doctoral y este volverse autor ligado a la tarea de investigar, ayuda a combatir los sentimientos de soledad” (2022: p.112).

Acompañarse en la producción de escritura y en ese proceso de lograr autonomía intelectual pone en relevancia que es posible entablar nuevos modos de construir conocimiento con pares.

Los intercambios genuinos entre los participantes de los grupos de escritura se dan gracias a la consolidación de lo vincular en pos de las actividades de revisión. En este sentido,

los intercambios materiales y simbólicos que se dan al interior de los grupos de escritura en torno a la tarea de comentar textos, brindan un acompañamiento a la formación para la investigación y ofrecen recursos para avanzar con los proyectos de tesis doctorales de los participantes. (2022:112)

En función de todo lo expuesto, cabe preguntarse ¿cómo se inscriben las modalidades de acompañamiento doctoral en la región NEA?, región que se encuentra en proceso de crecimiento y consolidación en materia de formación de investigadores (Flores, 2021) ¿Cómo se reconfiguran las trayectorias de formación de los doctores en educación que han participado en los últimos años de programas de becas en la región? ¿Cuáles fueron los procesos de acompañamiento que los doctores han tenido durante su formación en el oficio investigativo? ¿quiénes fueron los principales mediadores en el proceso de formación doctoral?

Metodología

El presente trabajo se enmarcó en el paradigma interpretativo hermenéutico que centra su estudio en los significados de las acciones humanas y la vida social, en medio de una realidad dinámica, múltiple y holística. En este sentido, se inclina hacia el estudio de características de fenómenos no observables, como algo único y particular, más que en lo generalizable. de esta forma se tiene como objeto conocer la situación y comprenderla, a través de la propia visión de los sujetos. (Gil Álvarez, León González y Morales Cruz, 2017).

En la investigación se asumió una perspectiva metodológica cualitativa, la cual se inscribió en el “estudio de casos”, entendiéndose por tal una investigación empírica que aborda fenómenos actuales en su contexto natural, especialmente en aquellas situaciones donde los límites entre éstos y sus respectivos contextos no muestran claras delimitaciones (Yin, 1994). Esta forma de indagación resulta muy relevante en aquellas circunstancias donde los factores bajo análisis no se corresponden netamente con los datos observacionales, lo que requiere de múltiples fuentes y la consecuente triangulación metodológica.

Los resultados que se derivan de los estudios de caso permiten comprender, tanto las características de un sistema, como los intercambios al interior de éste (Hartley, 1994). Dicho de otra manera, éste permite la comprensión de procesos, estructuras y fuerzas concomitantes, más que la identificación de factores causales o correlaciones entre variables (Gummelsson, 2000).

Para Hartley (1994), lo que define el estudio de casos no es la técnica sino la orientación teórica puesta en la dinámica entre procesos y contextos, metodología que parece más apropiada para el análisis de los fenómenos sociales, donde la interpretación y la mirada holística muestran pertinencia (Stake, 1995).

Yin (1994) clasifica los estudios de caso en varias categorías: descriptivos, exploratorios, ilustrativos y comprensivos, siendo estos últimos los que abogan por desarrollar o depurar teorías o, dicho de otro modo, revelar las determinaciones de los procesos implicados en los fenómenos. En el presente estudio pretendimos inscribirnos en esta clase de estudios de caso, ya que no sólo describe e ilustra los fenómenos de formación para la investigación, sino que intenta comprender las trayectorias de formación de los doctores en educación, situados en un contexto peculiar atravesado por condiciones políticas, institucionales y disciplinares.

Se consideró las voces de diez doctores que actualmente se desempeñan en el campo educativo. Se adoptó como criterios de selección que sean doctores y que hayan transitado una formación doctoral a través de becas de investigación ya sean de CONICET o de la secretaria general de Ciencia y Técnica de la Universidad. Este último criterio fue tomado dada la condición formalmente instituida de transitar de modo sistemático la formación doctoral en tiempos pautados y asumir compromisos con la investigación a través de informes regulares al organismo otorgante.

Para contextualizar a la región NEA, se recuperó los datos secundarios provenientes de documentos públicos, cifras estadísticas de CONICET; Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (en adelante, CONEAU); Secretaría de Políticas Universitarias (en adelante, SPU) y los datos disponibles en las estadísticas oficiales de la Universidad en la que se desarrolla la carrera de Ciencias de la Educación en la región.

Los tópicos de las entrevistas en profundidad giraron en torno a: aspectos contextuales, principales desafíos al momento de realizar la carrera doctoral en región, condiciones de ingreso a becas, postulación, búsqueda y elección del director, elección de la carrera de posgrado, valoraciones acerca de la cursada del doctorado, escritura de tesis, vínculo con el director. Los tópicos constituyentes de las entrevistas se establecieron conforme con categorías de análisis *a priori*, vinculadas con el marco bibliográfico. No obstante, durante su desarrollo, emergieron elementos discursivos novedosos que dieron lugar a la construcción de categorías *a posteriori*.

La técnica seleccionada para la recolección y tratamiento de la información es la de análisis de contenido (Krippendorff, 1990; Pérez 1994; Bardin, 1996; Mayring, 2007), dado que este procedimiento conjuga adecuadamente las perspectivas más objetivistas con los abordajes que privilegian la producción categorial desde los datos mismos, y la recursividad por sobre la mirada lineal (Pérez, 1994).

Las categorías que emergieron a posteriori, se corresponden con “pistas lingüísticas” identificadas en el discurso (Cáceres, 2003). Al decir de (Achilli, 1990) recurrimos a los indicios en tanto señales que permiten conjeturar la construcción de relaciones entre aspectos fragmentarios ocultos o no manifiestos, pistas que permiten descifrar la vinculación profunda de lo aparente y observable con lo subyacente y oculto que se esconde tras de ello. En este sentido se procedió a analizar el discurso de los entrevistados y categorizar en función de los núcleos de sentido que emergieron:

Cuadro N°1: Categorías *a priori* y emergentes

Categorías <i>a priori</i>	Categorías emergentes	Dimensiones
-Aspectos contextuales -Principales desafíos al momento de realizar la carrera doctoral en región. -Condiciones de ingreso a becas, postulación, búsqueda y elección del director. -Elección de la carrera de posgrado, valoraciones acerca de la cursada del doctorado, -Escritura de tesis, -Vínculo con el director.	Condiciones de contexto	-Contexto político científico nacional y regional -Contexto institucional -Contexto disciplinar de Ciencias de la Educación
	Inicios de la formación doctoral en el marco de becas de investigación	Criterios que primaron en los doctores del NEA para elegir una carrera doctoral Directores de becas Estrategias de ingresos a becas doctorales en el NEA.
	Directores de tesis	Inicio de la relación formativa director/a-tesista Aspectos que se valoran de un director/a
	Escritura de tesis	Acompañamiento del director en la escritura de tesis Pares acompañantes en la escritura de la tesis
	Sentidos de producir de redes de trabajo desde el NEA	Inserción en el contexto nacional Inserción el contexto internacional

Fuente: Elaboración propia

Condiciones contextuales, políticas e institucionales de la región NEA

En los años posteriores a la crisis del 2001 y 2002, se evidenció un notable aumento de la inversión en Ciencia y Técnica. El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) fue el principal dinamizador de esta nueva etapa, debido a una elección del gobierno nacional de privilegiar la inversión en becas a través de este organismo como otorgante. A su vez, las Universidades fueron partícipes de este crecimiento, ya que son las únicas que pueden emitir títulos de doctor, y que respondieron a la nueva situación redimensionando todo el sistema de doctorados en varias disciplinas, incluso con la apertura de nuevos programas y promoviendo su correspondiente acreditación (Unzué y Rovelli, 2017a).

La magnitud del crecimiento de la oferta de las becas doctorales del CONICET –que representaron en este período, aproximadamente, el 60% de las disponibles en todo el sistema- fue, entre los años 2003 y el 2015, superior al 300% (Unzué y Rovelli, 2017,b). Por otro lado, los efectos de ese incremento resultaron muy rápidos y directos: el número de doctores de reciente graduación creció de modo sostenido en la última década en todas las áreas disciplinares. Por ello, el aumento de la oferta de becas doctorales produjo una serie de transformaciones tales como: significativo incremento de los candidatos sistema científico argentino; proceso de reordenamiento de la carrera académica, pautada bajo las normas del CONICET, sea en lo referido a las instancias de evaluación, y la acreditación por la vía de la publicación (Unzué y Rovelli, 2017b).

Atendiendo a la región, Gorostiaga, Palamidessi, Suasnábar e Isola (2018) expresan su preocupación sobre las desigualdades en la distribución regional de las actividades de investigación, Así, la fuerte concentración de investigadores, proyectos y becarios en la zona Pampeana resulta el dato más destacado, lo que influye en la baja producción académica de las regiones Noroeste y, particularmente, Nordeste. Una tendencia similar opera en términos del asiento geográfico de las revistas publicadas en el país.

Atendiendo a las Universidades con larga trayectoria en la región, son escasas las cifras de los docentes de universidades nacionales cuentan en el año 2019 con título de Doctor: 7,4% en la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), 10,9% en la Universidad Nacional de Misiones (UNAM) y 3,7% en la Universidad Nacional de Formosa (UNaF). Al respecto, según el Anuario SPU (2019) la región NEA obtuvo 44 egresados de doctorados de universidades de gestión estatal.

Los últimos datos publicados en CONICET (2021), muestran la presencia concentrada de investigadores de todas las áreas en Buenos Aires (3654), Capital Federal (3111), Córdoba (1327) y Santa Fe (992), mientras que, en la región NEA evidencia escasos recursos humanos, Corrientes (105), Misiones (87), Chaco (43) y Formosa (6).

Según las cifras estadísticas del Centro Científico y Tecnológico Nordeste (2021), reportan en la actualidad, 432 becas (324 doctorales y 108 posdoctorales). Específicamente el área de Ciencias Sociales y Humanidades, en el que se incluye educación contabiliza 91.

Específicamente en torno al área educación, Flores (2021) expresa que, por su tradición profesional y disciplinar, Ciencias de la Educación en la región se ha concentrado históricamente en la docencia, por lo que la formación en este campo se orientó, en gran medida, en ese sentido. Cuando la universidad creó la carrera (1959), no existía aún en el país una gran tradición de investigación en este campo. En aquel entonces, en la región, las investigaciones eran asistemáticas, se discontinuaban y eran llevadas adelante por pocas personas, dadas las escasas dedicaciones. En los 90', la política educativa en el nivel superior incidió fuertemente en la inclusión de actividades de investigación a la labor docente. En términos del contexto local, el cambio generacional que se vivenciaba en el plantel docente, sumado a la modificación del plan de estudio (año 2000), implicó la amplitud del campo de las Ciencias de la Educación desde el punto de vista disciplinar y profesional. De modo que, fueron factores nacionales y locales los que impulsaron la modificación paulatina de las prácticas y de la cultura del colectivo de Ciencias de la Educación en la región.

Actualmente, el cuadro de doctores dentro del Instituto de Investigaciones en Educación presenta, por un lado, una generación de docentes investigadores que se doctoraron a mediados o fines de su carrera profesional (11 doctores) y por otro, un grupo de doctores que se han formado en investigación a través de becas con dedicación exclusiva y quienes conciben al doctorado como un inicio en su carrera profesional. Actualmente contabilizan 10. Cabe destacar que, el resto de los docentes, cuentan con estudios de especialización y maestría y algunos de ellos, se encuentran en proceso de escritura de la tesis doctoral.

Las voces de los investigadores de NEA: Implicancias pedagógicas

En el presente apartado, se expone la dimensión pedagógica, en dialogo constante con el contexto regional y con la política científica ya que, los procesos formativos acontecen en la trama de condiciones estructurales signados bajo la singularidad del contexto socio histórico que promueven o condicionan las trayectorias de los investigadores

Inicios de la formación doctoral en el marco de becas de investigación

Los destinatarios de las becas doctorales de CONICET reconocen el paulatino proceso de apropiación de las lógicas implicadas en la postulación, de acuerdo con el favorecedor criterio de regionalización, revirtiendo de este modo el histórico centralismo argentino (González, 2017) y las desigualdades territoriales (Jeppesen et al., 2015; Unzué, 2015). Específicamente en el área de educación, la primera beca de CONICET se obtuvo en el año 2010:

cuando empecé con la beca en el 2010, no tenía noción de lo que implicaba esa beca, no sabía qué implicaba hacer un doctorado. Fui una de las primeras becarias acá del Instituto de Ciencias de la Educación, y mi directora tampoco tenía experiencia dirigiendo becarios de Conicet, sí dirigía becarios de la universidad, que tenía otra normativa.

Yo en el 2005 terminó mi cursada, en ese entonces no había esto de becarios del CONICET como es ahora, ahora somos más, hay una mayor comunicación de los profes con los alumnos respecto a las becas, hay como una visualización más cercana en todo lo que es investigación, ahora hay una mayor presencia en lo que es el trabajo de investigación

Lo expuesto se vincula con lo enunciado por Niembro (2020) en donde en el año 2010 iniciaba a vislumbrarse ciertas acciones tendientes a la federalización de la ciencia en las regiones más periféricas del país (Emiliozzi y Unzué, 2015; Unzué y Emiliozzi, 2017), sumado a los progresivos aumentos de cupos en las becas (Unzué y Rovelli, 2017,b).

En el contexto en el que los becarios iniciaron su formación doctoral no existía doctorado orientado al área educativa en la provincia del Chaco, la carrera de posgrado doctoral en educación comenzó a marchar recientemente desde el año 2021. Esto muestra que la participación activa de las universidades en la formación de investigadores (Unzué y Rovelli, 2017a) no se dio de igual manera a lo largo del territorio argentino, ya que las capacidades de repuesta de las universidades para ofrecer doctorados han demorado más en ciertas regiones que en otras, sumado a los procesos de creación de la carrera y procesos de acreditación, que demandan fuertes periodos de tiempo.

Por lo antes expuesto, los doctores transitaron su formación doctoral en otras provincias, aspecto que implicó la toma de decisiones considerando las distancias, las distintas propuestas formativas y la acreditación ante CONEAU con categorías de excelencia, aspecto exigido por CONICET

Cuando en la región Nordeste uno quiere continuar una carrera de doctorado específicamente hay dos ofertas en Misiones pero en Antropología y Ciencias Sociales, campos específicos en los que en mi caso yo no estaba interesada; Eso implicó empezar a indagar, implicaba también salirse de la ciudad, incursionar en otra provincia. Eso es toda una demanda económica, también de tiempo, en donde recordemos que, las becas te piden una exclusividad.

Elegimos un doctorado en Buenos Aires, en función de las posibilidades, pero no fue muy buena mi experiencia en ese doctorado, porque era personalizado, yo presenté equivalencias de cursos hechos en otros lugares, me recorrí toda la Argentina haciendo cursos, pero en términos de recursos y el tiempo que me llevó terminar esa trayectoria fue mucho.

En el doctorado en Ciencias Sociales de Entre Ríos te ofrecía una cursada estructurada, me daba cierta tranquilidad de que los seminarios iban a ser ofrecidos regularmente y no pasearme por todo el país, salvo que sea específico de mi tema, hay una distancia geográfica no tan larga, era algo que podía sostener y pagar. Era interesante y estaba bien acreditado, no iba a estar invirtiendo en un lugar donde después ya veo que no salía el título o estaba todavía evaluando CONEAU

Resulta paradójico, que los doctores beneficiarios de las primeras becas de CONICET con criterio federal hayan tenido que hacer sus doctorados en carreras acreditadas de posgrado las que generalmente se encontraban en la región pampeana (centro) y alrededores, aspecto que introduce ciertos modos de continuidad en la centralización de las actividades de investigación y las desiguales condiciones estructurales sociohistóricas de las universidades (Gorostiaga, Palamidessi, Suasnábar e Isola, 2018).

A las condiciones de contexto, se sumaban otros desafíos para quienes anhelaban proseguir estudios doctorales: encontrar directores de beca acordes con los criterios exigidos por CONICET:

Mi formadora de base (local), va a un congreso y se contacta con una investigadora reconocida, que hoy es mí directora doctorado...ella es investigadora principal del Conicet, entonces me hace ese contacto.

Yo no podría decir que no hay investigadores formados en el instituto, lo cierto es que han hecho un circuito de trabajo, de actividad científica que está por fuera del CONICET, entonces, si bien, el CONICET reconoce esas otras trayectorias que están por fuera, también es cierto que contar con una dirección que está dentro del organismo aporta otra mirada distinta que no es mejor ni peor, es distinta en términos de lo que es estar dentro de ese organismo.

En mi tema había muy pocas personas formadas o en condiciones de dirigir para CONICET por ejemplo, hay otras investigadoras en otras universidades vinculadas con el tema y tienen el título doctorado y entonces pueden dirigir.

Institucionalmente en los años en que iniciaban las primeras postulaciones a las becas para el organismo, era escaso plantel docente con dedicación exclusiva y con titulación de doctorado (Anuario SPU, 2019), además, la tradición profesional y disciplinar, Ciencias de la Educación en la región se hallaba orientada fuertemente en la docencia (Flores, 2021). Dichos aspectos influyeron para que los potenciales becarios y los docentes investigadores del NEA recurran a la estrategia de buscar perfiles reconocidos a nivel nacional e internacional y postular como codirectores a los investigadores locales para garantizar el otorgamiento de la beca a los interesados en seguir una carrera en investigación.

Sentidos de producir de redes de trabajo desde el NEA

Otro de los desafíos que transitan los doctores es construir redes de trabajo vinculantes a los temas de investigación, dado que en el contexto son pocas personas dentro del grupo, aspecto que dificulta la producción académica

La producción tiene un carácter muy relevante, la producción de artículos y en determinadas revistas, ahí es que yo siento que entramos en desventaja con otras disciplinas y regiones que están mucho más sólidas y tienen eso internalizado, la idea de la producción de los equipos varias personas trabajando con temas cercanos que pueden y que están en condiciones de escribir. Acá somos pocos, cada integrante toma como temas muy puntuales que quizás no tengan puntos de contactos con otros colegas, entonces, no es tan usual la escritura colaborativa entre investigadores. Por eso empezamos hacer redes con otras universidades e insertarnos en un grupo mayor.

Otro aspecto es ampliar la red de trabajo a nivel internacional, por un lado, para valorizar la producción regional y para fortalecer los vínculos futuros para la región:

La construcción de redes, lo que me permitió fue empezar a entender el sentido de la producción regional, pero con un marco que esté por afuera, porqué, eso habilita muchas más posibilidades de que eso se socialice hacia afuera., Buenos Aires, pero también con mi co-tutela en España, por ejemplo, o en Brasil, que también estuve trabajando mi tema de investigación...es necesario construir esas redes por fuera, porque también nos empiezan a formar como recursos para que formemos al mismo tiempo dentro de nuestra región.

Las direcciones de tesis

Los inicios formativos entre director y tesista, en la mayoría de los entrevistados iniciaron por invitación durante las clases de grado, o bien por inquietud por parte de los tesistas respecto del tema específico. En el siguiente fragmento de entrevista puede verse cómo los docentes “captan” las distintas aptitudes y disposiciones, interés, cuestionamientos y curiosidad que tienen los estudiantes durante la cursada de grado y lo invitan a participar y trabajar en la cátedra.

la formación en la investigación inicia en la carrera de grado en la asignatura investigación educativa. Allí la profesora fue mi formadora de base, ella fue la que en algún punto vio algo en mí, vio, dijo me gustaría formarte, la propuesta fue de ella hacia mí, todo comenzó virtualmente, leyó mi participación en un foro sobre “conceptos base de la investigación, y me dijo, estamos buscando becarios y me gustaría que podamos intentar que te presentes a una beca de pre-grado.

En algunos casos son los estudiantes quienes se interesan en la cátedra y solicitan una estancia en ella, (formalmente a través de adscripciones o pasantías). Cabe destacar que los doctores becados han tenido previamente un breve recorrido durante la formación de grado, ya sea a través de una adscripción y/o beca de pregrado, luego han optado por proseguir sus estudios de posgrado.

Yo quería investigar y luego de mi adscripción me presenté y gano esa primera beca, en el año 2013. Y ese primer acercamiento a la investigación en realidad me permitió empezar a tejer redes, ¿qué significa esto?, empezar a incursionar en el trabajo de campo. Yo no sabía muy bien hacia donde iba a ir mi trabajo, pero con esa beca empecé a entender la lógica y por eso elegí continuar.

Lo expuesto da cuenta de que los modos de iniciarse en la investigación pueden ocurrir por elección de los estudiantes, dado en la afinidad con la disciplina, o bien por empatía generada con el docente en primera instancia, quien luego configura su rol a director/a en segunda instancia. En este sentido, las adscripciones y becas durante

el grado, tienen un fuerte valor formativo, pero además habilitan al estudiante a transitar otras aristas de la vida académica, las que no sólo suministran conocimiento, sino algo más, la posibilidad de inserción laboral futura. Aquí es oportuno recuperar a Flores y Bar (en prensa) quienes utilizan el término “aula de iniciación en la investigación como un territorio bisagra ya que, si bien contempla el contexto de educación, opera como espacio que inicia la preparación al estudiante para ser investigador, proceso que le dará las herramientas necesarias para que paulatinamente, al egresar, se desarrolle en los contextos de innovación y evaluación de la ciencia.

Uno de los aspectos que se valoran de un director refieren a sus actitudes, lo expresan en términos de los “buenos vínculos formativos”, que promuevan la libertad en el proceso formativo. También mencionan el reconocimiento de la trayectoria profesional de sus formadores.

El equipo de trabajo era humano y profesionalmente eran muy buenos, entonces eso me permitió a mí decir “Puedo seguir proyectándome” pude entender el esquema que tenía mi directora para conmigo, entonces yo entendí su lógica y las dinámicas, el camino es como de mucha libertad, pero así como tenés mucha libertad, tenés mucha responsabilidad, entonces es como tenés que tener una auto regulación pero yo creo que fue el mejor formato para lo que yo transité.

Lo mencionado previamente da cuenta de que es prioritario el buen trato al momento de iniciar y mantener el vínculo formativo, luego el reconocimiento profesional. Allí la autoridad (Mancovsky, 2015) se configura en primer lugar por la valoración de lo humano y luego por los saberes y experiencia profesional que tiene el director/a. Asumir la autoridad desde la perspectiva del becario, posibilita configurar la autonomía, para la cual precisa de libertad, aquí las “autorizaciones” se dan con flexibilidad lo que demanda al tesista un desafío en la construcción de su voz y la autogestión de ritmos y tiempos.

(...) Que las personas que te forman te contacten con gente que pueda contener esa trayectoria, pero que al mismo tiempo sea buena persona que para mí es muy importante, que en esa formación en investigación te formen buenas personas y buen equipo, equipos humanos.

Mancovsky señaló al respecto acerca de ciertas valoraciones por parte de los tesistas que refieren al orden de lo afectivo e involucran aspectos de la personalidad, del director en este caso. En este sentido formar para investigar requiere “tanto de las acciones más racionales como las que tienen que ver con el mundo afectivo de los sujetos involucrados” (2022:7).

Proclaman, por otra parte, la actitud de asumir un acompañamiento formativo serio, no sólo en el proceso de tesis, sino también en la gestión de postulaciones de becas doctorales, posdoctorales e ingreso a carrera de investigador durante la trayectoria formativa y que a su vez puedan generar y oficiar de nexos con otros investigadores.

(...) Después es fundamental siempre digo y destaco la cuestión de que tuve la gran suerte de contar con direcciones que fueron muy inteligentes al momento de acompañarme, entonces, las decisiones siempre las íbamos tomando juntas, este es un momento de pensar que hay que fortalecer los ciertos antecedentes, realizamos los antecedentes, entonces nos presentamos a las postulaciones.

Acompañar en las lógicas de la academia radica en mostrarle el mundo al que se inicia (Meirieu, 2007), mostrarle las reglas y normas que impone la academia y las mejores modalidades de ingresar y permanecer en ella. A ello, se suma la constante búsqueda de ser estratégico al momento de la evaluación científica a nivel nacional, pero con condiciones estructurales de investigación asimétricas. De este modo, el acompañamiento en la gestión de la ciencia a la luz de las políticas científicas del país, también es una de las funciones del director de las becas.

Escritura de tesis

Los doctores expresan que la construcción de la tesis fue de modo acompañado, pero con ciertos márgenes de autogestión. Las orientaciones versaban de modo oral a través de conversaciones vinculantes al tema, las que luego se plasmaban en gráficas esquemáticas a modo de hoja de ruta

Es difícil definir una sola forma de mirar ese acompañamiento porque siento que el trayecto doctoral, muchas veces se hace en solitario, pero también siento que fueron muchas las personas que me acompañaron en ese proceso, en esa construcción. lo que yo hacía era un trabajo de “yo” movilizarme. es un trabajo muy autogestivo también, nos sentábamos todo el día a conversar, yo la grababa, ella me hacía mapas conceptuales que después se materializaron en un índice y después se materializaron en la tesis.

El acompañamiento en la tesis, se dio en este caso a través de la escucha activa de los intercambios, análisis en conjunto en pos, de que la realidad sea leída desde alguna perspectiva, y que posibilite que se inscriba en el discurso académico.

Asimismo, expresan que el fuerte acompañamiento se hacía en la lectura de los capítulos de tesis y en las devoluciones constantes.

La instancia de escritura fue de mucha ida y vuelta, como que teníamos los plazos bastante limitados, entonces, yo iba cerrando capítulos se los enviaba y ella me enviaba las devoluciones, fue bastante a distancia, pero como importante, muy presente. Si después hacía una lectura general.

Este ingreso al mundo de la escritura, y por ende a la comunicación científica, no recae sólo en modelizaciones preconstruidas, sino que se acompañan y refuerzan desde las acciones que el director emprende en esa dirección, desde su propio discurso modelizante, de eso que hace para que el becario construya un discurso comprensible, aquel que comunica lo que se debe comunicar del mejor modo. Dicha instancia no es posible sin alguien que además de orientar el proceso, también lo corrija, lo valore, lo congratule, lo muestre como buen camino.

¿Quiénes “otros” acompañan en la escritura de la tesis?

Cabe destacar que los doctores amen de apoyarse en los directores de tesis, tejen redes de sostén con otros becarios y tesistas. Esta construcción se dio gracias al aumento de becas durante los últimos años dentro del instituto instalando paulatinamente una cultura investigativa y de producción

poco a poco fueron llegando becarios de distintas, no solamente del Conicet también de la UNNE porque ya se estaba instalando de a poquito con esta impronta de hacer una carrera de posgrado, se fue constituyendo como un grupo que estaba en las mismas condiciones, pude ver ese pasaje de estar solo a que haya un grupo digamos, entonces creo que eso cambió un poco la perspectiva, nos apoyábamos en el día a día con cuestiones generales que nos atraviesa a todos

Asimismo, al constituirse un grupo de becarios desarrollaron la estrategia de escribir en forma conjunta fuera de espacios institucionales en donde compartían la cultura de la escritura, aunque tengan temas distintos:

teníamos una práctica como de juntarnos en alguna casa, incluso los sábados, a escribir con otra compañera la tesis, como a compartir ese espacio, cada una estaba en lo suyo, pero... fue muy importante para cerrar ese proceso de tesis, por ahí rozar ideas, hacer una lectura, aunque no trabajamos el mismo tema, pero bueno leer, ver juntas, ver si se entendía, ese tipo de trabajo en conjunto.

La modalidad de acompañarse mutuamente entre pares becarios, encuentra eco en el dispositivo pedagógico de los grupos de escritura (Mancovsky y Colombo, 2022), en donde no sólo se comparte borradores y avances sino también el ritmo, el clima de escritura, generar el ambiente de trabajo, y el espacio de intercambio.

Apoyarse en el grupo de pares también implica reconocerse en un oficio: ser investigador/a. En este sentido, transitar una formación doctoral también enseña y muestra cuáles son las condiciones de la profesión, también da cuenta de la internalización de la lógica del hábito de la escritura

Me parece que las nuevas generaciones de investigadores, ya venimos con el chip de las demandas que implica dedicarse de lleno a la investigación, y eso implica un hábito de escritura, un hábito de producción, de trabajo empírico, de trabajo en territorio, de contacto con las comunidades, con los documentos, con la empiria. Y formar desde esa mirada también, la investigación como actividad cotidiana de todos los días.

Luego de atravesar la formación en investigación en el marco de una beca, los doctores expresan que haber concluido y expuesto la tesis ante un tribunal externo, transitar cierto camino dentro del oficio de la investigación, brinda confianza y sostén de todo el proceso realizado. En términos de Mancovsky (2021) se produce un proceso de autorización en la construcción de un pensamiento propio, en el que se transitó por un proceso de aprendizaje con un director y, a la vez de trasgresión a esa autoridad que ha estado presente, ha sostenido y ha facilitado.

Creo que también en esto de la confianza en uno mismo, ya después de la defensa no necesito que, por ahí, alguien me lea para saber que está bien, no significa que no pueda tener como aportes, pero no desde la idea de control o que me apruebe como cuando hacia la tesis.

Me permitió la madurez, de decir pasé varios proyectos de investigación, pasé tres tesis (Licenciatura, Maestría, Doctoral), defendí la tesis, ahora al menos sé cómo posicionarme y a la vez aportar desde un mayor protagonismo, yo siento que tengo mayor capacidad de decisión (...) les saco más el jugo a los materiales, porque estoy reflexionando más acerca de mis procesos personales, de como yo investigo ahora tengo esa mirada más completa y compleja.

Atravesar la escritura y defensa de la tesis también implicó afianzar el rumbo de elección de la investigación, como elección en la profesión y como confianza de las aptitudes como investigadora

Yo creo que fue muy importante en términos personales, como para cambiar un poco la perspectiva sobre mí misma porque como que pesaba mucho sobre mí por esto de la idea de no terminar la tesis a tiempo una imagen muy negativa de mi tarea como investigadora, como desde la carencia de que no puedo y haber cerrado, haber tenido una devolución tan buena, tan positiva cambio mi perspectiva como investigadora, mirarme o actuar con más seguridad o confianza en lo que hago, no solamente en la cotidianidad, sino también mi forma de interpretar las fuentes, mi forma de escribir, creo que fue muy importante eso.

...“Hay para mí un principio esencial y necesario en la investigación educativa, me refiero al principio de autoridad, para mí esto no fue siempre así, o no lo vislumbraba con tanta claridad, aunque desde hace varios años venía sosteniendo que para mí hacer investigación, y para que eso que se hace pueda transmitirse o comunicarse se requiere tener autoridad; esto es poder reconocer lo valioso de nuestra palabra en lo que podemos decir, más allá de los datos que la realidad nos aporta y de lo que los expertos dicen al respecto, esto que llamo autoridad el partir de sí, el reconocimiento de lo que soy en tanto persona investigador, ponerle palabras al mundo, mis palabras, lo que implica un riesgo académico y personal importante en tanto es una puesta política e ideológica del partir de uno mismo para ponerse en juego en primera persona.

Finalmente, la autoridad antes dada al director de tesis se difuma en el paulatino proceso de construcción de la propia voz, en el reconocimiento del valor de la palabra, en asumirse autor y responsable de un discurso con implicancia política en y para el campo educativo.

Si bien se considera el aporte de las voces instituidas en disciplina en la que se investiga y en la empiria, el doctor que se asume investigador se afianza en la praxis que ha construido desde su formación de grado (estudiante, adscripto, becario) y su formación de posgrado. El proceso construido y transitado en soledad y con otros han posibilitado hacer lugar a su formación y en ello reconocerse como investigadores.

Algunas consideraciones finales

A lo largo del trabajo hemos visibilizado el proceso de crecimiento que atravesó un campo disciplinar como el de las Ciencias de la Educación en una región desfavorecida históricamente con cierto crecimiento paulatino en sus condiciones de investigación.

En el contexto actual, la mayoría de los investigadores entrevistados se encuentran insertos en cátedras, o bien transitando una beca posdoctoral y son quienes formarán a los nuevos que se inician en el oficio, si bien con su impronta, pero resguardando el legado disciplinar.

Los investigadores que han formado a los doctores recientes se encuentran en proceso de jubilación, sin embargo, han dejado formados a sus becarios asumidos en su autoridad (Mancovsky, 2015) dentro de las líneas disciplinares que han constituido. En este sentido, quienes offician de directores de becas y directores de tesis se comprometen fuertemente en el vínculo formativo, vínculo que, en la mayoría de los casos, inició previamente con una beca de pregrado o adscripción. Dichas instancias offician de espacios formativos que posibilitan conocer al director y al becario, conocer la línea disciplinar, el equipo, el proyecto de investigación y trazar un futuro objeto de investigación.

De este modo se avizora cierta institucionalización de la investigación a través de una nueva generación de investigadores que, en el paso por las becas se ha formado en las lógicas de investigación y han aprendido el oficio. Dichos sujetos han elegido a la investigación como un modo de vida, y es en esta elección en la que reconocen a la investigación como una profesión.

Al respecto Gorostiaga, Palamidessi, Suasnábar e Isola (2018) afirman que existen marcadas insuficiencias en la base profesional y en la diferenciación e institucionalización de especialidades y disciplinas educativas, rasgos que ponen de manifiesto la debilidad de la profesión académica en el campo de producción de conocimiento en educación en la Argentina. En este sentido, la nueva generación de doctores que laboran en el campo educativo de modo instituyente suma a la tradición docente, la investigativa.

Durante los procesos de formación doctoral, los tesisistas valoran la bondad del director en términos de la libertad que les otorgaron, pero resguardando el compromiso de la lectura, la devolución de los avances y el pensamiento conjunto. Asimismo, se aprecia gratamente el acompañamiento en las decisiones en la “gestión” de la carrera en investigación, en función de lecturas del contexto macro y micro político de la ciencia y en la posibilidad de aproximarlos a vínculos con otros equipos de investigación e investigadores.

Respecto a la escritura de la tesis, el principal rol mediador se expresa en la figura de los directores, pero aparecen otros actores solapados: los otros becarios con quienes se está en condiciones de igualdad, en las mismas instancias formativas, con los mismos temores dudas y certezas más allá de los objetos disciplinares que indagan. En este sentido, los “otros becarios” constituyen el continente y sostén cotidiano, se entran en el rasgo identitario de un colectivo en formación. Así, los doctores se refugian en el movimiento oscilante con uno mismo, con los otros becarios y con el director.

Por otra parte, el camino transitado durante el doctorado y la defensa de tesis, configuran el pasaje de “tradición a traición” (Mancovsky, 2021) en el que el tesisista se des-subjetiva (Souto, 2016) y se autoriza a construir sus pensamientos sin recurrir al director. Asimismo, la defensa marca el reconocimiento y el aval de la comunidad ante el proceso realizado, lo que posibilita a uno mismo “descubrirse” potente para lo que hace, reconocer su voz en la tesis, imprimir su propia impronta, dar valor y resignificar la experiencia, conocerse y vincularse con el conocimiento y el saber desde otro lugar.

Dicho hallazgo abre un nuevo interrogante acerca de los procesos formativos que acontecen en la formación posdoctoral e ingreso a carrera de investigador de CONICET, dado que el sistema científico exige la presencia de un director que acompañe el proceso. En este sentido cabe preguntarse para futuros trabajos ¿cómo se reconfigura el acompañamiento de un director a un becario doctoral- becario posdoctoral- investigador asistente?

Por otra parte, el aumento de becas posibilitó la formación de jóvenes doctores, quienes transitaron una carrera doctoral de modo sistemático y con compromiso explícitos, lo que constituyó en el aumento de masa crítica dentro del instituto de investigaciones en educación.

Dicho aspecto se dio gracias a la formación de los doctores que han realizado su carrera doctoral en otras provincias con y sin beca, lo que redundó en la constitución de un cuadro de investigadores que han podido sostener y fundamentar la propuesta de creación de un doctorado en la región, carrera que favorecerá la formación de becarios y docentes que deseen indagar en las problemáticas educativas, y lo que proyectará futuras líneas de investigación vacantes en la región.

A nivel regional, las cifras estadísticas muestran que aún falta consolidar las condiciones los ingresos, los cupos a becas, los centros e institutos de investigación. En función de ello, se han promovido políticas de ingreso a carreras de investigador con convocatorias cerradas por provincias que integran las regiones relegadas dentro del país (NOA, NEA, PATAGONIA), aspecto que se pretende indagar en futuros trabajos, como así también restan aun ver los efectos de las nuevas carreras de posgrado y la creación de recientes universidades (2007 Universidad Nacional del Chaco Austral, 2015 Universidad Nacional del Alto Uruguay).

Los resultados advierten también cierta preocupación en las políticas promovidas por las universidades en pos de favorecer las condiciones laborales de los docentes-investigadores: mayores dedicaciones, categorizaciones de docentes investigadores más periódicas, el fortalecimiento del sistema formativo de las becas de investigación que se promueven desde las secretarías de Ciencia y Técnica.

Desde un plano macro, se torna necesario establecer posibles articulaciones entre el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación, CONICET y las universidades, dado que los becarios, recientes doctores, se encuentran en un constante "pivot" entre dichos sistemas, ya sean porque son becarios (CONICET-AGENCIA) y docentes de la universidad, o bien porque realizan sus recorridos con becas de iniciación a la investigación financiadas por la universidad y luego concursan las becas de finalización de CONICET.

La revisión de las condiciones antes reseñadas, posibilitaría mejorar de modo estructural las trayectorias de los investigadores y favorecer procesos de acompañamiento a la formación doctoral en el marco un escenario prolifero para el oficio investigativo.

Se considera que este trabajo aporta elementos para comprender las trayectorias de formación en investigación a la luz de una trama compleja y situada, que deviene de una historia institucional inserta en políticas cambiantes, signadas por las condiciones materiales y contextuales, es en esa trama de modo singular en la que acontecen los procesos formativos de los doctores que laboran en el campo educativo. Asimismo, el estudio contribuye al análisis del proceso de crecimiento del campo disciplinar de las Ciencias de Educación en otras regiones similares a las de la región NEA, en el marco de las últimas políticas científicas que tienden a la federalización.

Referencias bibliográficas.

Achilli, E. (1990). *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. Ponencia presentada en el III Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal Ediciones.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), pp. 53-81

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)(2021). *Informe final Comisión Disciplinar Educación*. Serie de estudios disciplinares Redes Educación.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (2022). Estudios de Trayectorias de Investigadoras e Investigadores del CONICET 1985- 2020. Cuaderno de trabajo N° 1 Evolución de la dotación entre 1985 y 2020. Serie Estudios especiales, CONICET.

Emiliozzi, S. y Unzué, M. (2015). La política de formación de recursos humanos altamente calificados en la Argentina reciente. En S. Lago Martínez y N. H. Correa (Eds.), *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Editorial Teseo. http://esic.sociales.uba.ar/media/Desafíos_y_dilemas_de_la_Universidad.pdf

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Serie Los Documentos 6. Ediciones Novedades Educativas/Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Fiorucci, P. (2022). Doctorarse en Humanidades y Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de La Plata (2002 - 2018). Dinámicas políticas, instituciones y trayectorias doctorales. (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata

Flores, M. (2021). Formación para la investigación. Sus dimensiones epistemológicas y pedagógicas en los territorios de la formación disciplinar en Biología y en Ciencias de la Educación. (Tesis de doctorado). Facultad de Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Flores, M. y Bar. A. (En prensa). La formación para investigación en Ciencias de la Educación. Las adscripciones y becas como espacios formativos. *Revista de Educação PUC-Campinas*.

Gil Álvarez, J. L., León González, J. L., & Morales Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

González, G. (2017). Federalización de la ciencia y la tecnología en Argentina. Una revisión de iniciativas de territorialización y planificación regional (1996-2007). *Revista de Estudios Regionales*, 108, 193-225

Gorostiaga, J; Palamidessi, M; Suasnábar, C e Isola, N. (2018) (Coords.). *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*. Aique

Gummelsson, E. (2000). *Cualitative methods in management research*. Sage Publications.

Hartley, J. (1994). Case studies in organizational research. En Casell, C. y Symon, G. (Eds.). (1994). *Cualitative methods in organizational research*. Sage Publications.

Jeppesen, C., Goldberg, M., Szpeiner, A. y Rodríguez Gauna, M. C. (2015). Estrategias, instrumentos y resultados de la política pública de RRHH en los últimos diez años. *Revista Sociedad*, 34, pp. 68-84. <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2016/03/23-MARZO-REVISTA-SOCIALES.pdf>

Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.

Mancovsky, M. (2022). La dirección de tesis de posgrados: un acompañamiento académico ¿pedagógico? *Revista de Educação PUC-Campinas*, (27), 1-12. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a6517>

Mancovsky, V. (2015). La formación para la investigación en programas doctorales. En Mancovsky, V. y Moreno Bayardo, M.G., *La Formación para la investigación en el posgrado* (115-132). Noveduc.

Mancovsky, V. (2021) *Pedagogía de la Formación Doctoral. Relatos vitales de directores de tesis*. Editorial Biblos.

Mancovsky, V. y Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son “los otros” en la elaboración de una tesis? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*.3(1), 105-114.

Mayring, P. (2007). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2), pp. 1-11.

Meirieu, P. (2007). *Frankenstein Educador* (3a.reimpresión. Laertes.

Moreno Bayardo, M.G. (2005). Potenciar la educación. un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, (1),520-540

Niembro, A. (2020). ¿Federalización de la ciencia y tecnología en Argentina? La carrera del investigador de CONICET (2010-2019). *Ciencia, Docencia y Tecnología*; 31 (60), 1-33

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Tomo II. Técnicas de análisis de datos. La Muralla S. A.

Sánchez Puentes, R. (1989). *Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas*. Plaza y Valdez

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.

Stake R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Unzué, M y Rovelli, L. (2017). Cambios, tendencias y desafíos de las políticas científicas recientes en las universidades nacionales de Argentina. *Benemérita*: 11, 42; 241-261.

Unzué, M y Rovelli, L. b. (2017) Las políticas científicas recientes en las universidades. *Política universitaria*, (4) 14-23.

Unzué, M. (2015). Nuevas políticas públicas de formación de doctores en Argentina. *Revista Sociedad*, 34, pp. 12-34. <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2016/03/23-MARZO-REVISTA-SOCIALES.pdf>

Unzué, M. y Emiliozzi, S. (2017). Las políticas públicas de ciencia y tecnología en Argentina: Un balance del período 2003-2015. *Temas y Debates*, 21(33), pp. 13-33. <https://temasydebates.unr.edu.ar/index.php/tyd/article/view/353/216>

Yin, R. (1994). *Case study research: design and method*. Sage Publications.

Fecha de recepción: 8-8-2023

Fecha de aceptación: 24-11-2023

Una demanda insatisfecha: las y los directores de tesis

An unmet demand: theses supervisors

Por Catalina WAINERMAN¹

Wainerman, C. (2023). Una demanda insatisfecha: las y los directores de tesis. *Revista RAES*, XV(27), pp. 144-158.

Resumen

El objetivo de este trabajo es contribuir a la definición y a la profesionalización del rol de director/a de tesis. Se trata de un agente del nivel superior del sistema educativo que se expandió numéricamente con la explosión de los posgrados en la Argentina, América Latina, Europa, Australia y Asia especialmente en Ciencias Sociales y Humanidades, a partir de los años 90 y más aceleradamente desde el 2000. Como relativamente nueva, la tarea de dirección de tesis -asesorar, acompañar, monitorear, sostener- está poco codificada y, en consecuencia, librada a la interpretación de quienes la llevan a cabo. Pero, el hecho de que la relación tutor-tesista ha demostrado en investigaciones en todo el mundo ser uno (si no el más importante) de los factores asociados a la graduación y deserción de las/os doctorandos/as (all but dissertation-ABD) justifica el presente intento de contribuir a esclarecer definir y a formalizar el rol. La extensa revisión de las investigaciones y estadísticas producidas en el mundo hizo visible dos dimensiones temáticas: modalidades del ejercicio del rol –hasta ahora de acuerdo a la elección de cada cual-, y la necesidad de profesionalización del rol, mediante el cursado de programas de formación de supervisores de corte formativo, antes que burocrático y su regulación institucional. También hizo evidente la necesidad de la visibilización del rol, uno que hasta el momento no tiene un reconocimiento en remuneración, prestigio, tiempo relevado de la docencia y/o investigación de las y los docentes investigadores que son directores de tesis.

Palabras Clave Tesis doctoral / supervisión / todo menos la tesis / rol de supervisor / profesionalización / capacitación

Abstract

The aim of this article is to contribute to the definition and professionalisation of the role of thesis supervisor. This is the role of a new actor of the higher educational system which has increased in number with the expansion of postgraduate programmes in Argentina, Latin America, Europe, Australia and Asia, mainly in the Social Sciences and the Humanities. This process began in the 1990s and accelerated in the 2000s. Because it is relatively new, the supervision of doctoral theses - to evaluate, to accompany, to monitor, to support - is still poorly codified and is carried out according to the definition or concept of each of the actors involved. Nevertheless, the fact that the supervisor-supervisee link has been shown worldwide to be the main factor (or one of the main factors) associated

¹ Universidad de San Andrés, Argentina / cwainerm@udesa.edu.ar

with doctoral completion and attrition rates (all but dissertation/ABD) justifies the current effort to define and formalise the role. An extensive review of supervision research and doctoral statistics throughout the world of higher education made it visible two major issues of concern: the variety of supervision modes and the lack of professionalisation. So far, the role is performed according to individual preferences, i.e. with little codification and without professionalisation. On the other hand, among the few training programmes for supervisors that exist, mostly are short bureaucratic seminars (number of pages, and formal requirements of the thesis, agenda of presentations, up to the viva, etc.) rather than formative seminars based on information and on self reflexions over own experiences in groups. In addition, the review revealed the lack of visibility of the role, which is not recognised/appreciated in terms of money, prestige, free time from teaching and research and other academic duties.

Key words Doctoral thesis / supervision / all but dissertation / supervisor role / professionalization / training

Introducción²

A lo largo de la historia de la educación, la enseñanza se fue profesionalizando. Primero fue el nivel primario, cuando las familias abandonaron la exclusividad de la formación de su descendencia y esta pasó a ser una función específica de la institución escuela, en manos de agentes formados y regulados específicamente para ejecutar el rol docente. Luego vino el nivel secundario con docentes que en el origen eran profesionales de la Medicina, el Derecho, la Literatura, las Matemáticas, la Filosofía, la Historia, etc., y que, con los años, para continuar ejerciendo la docencia debieron formarse pedagógicamente a través de profesorados e institutos de formación especializados. Más tarde está ocurriendo lo mismo en el nivel superior de educación. Hoy en día abundan y se multiplican aceleradamente los “profesorados universitarios” y, en la Argentina, aunque aún no es obligatorio está en vías de convertirse en requisito de ingreso a, y/o de permanencia en la planta docente de las unidades académicas. Se trata de un proceso de pedagogización de la docencia de los diferentes niveles del sistema educativo, lo que significa un reconocimiento del papel de la pedagogía y de la didáctica como campos legitimados en las actividades de enseñanza de todos los niveles. En este artículo pondré el foco en el más alto de estos niveles de educación: el posgrado, con sus programas de Maestría y Doctorado, en especial en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas. Más adelante justificaré por qué tratar a estas Ciencias separadamente de las Exactas y Naturales.

Ambos grados requieren la realización de tesis, además del cursado de seminarios y materias de contenido sustantivo y metodológico. Con sus diferencias de nivel, la tesis es la ocasión de formarse en investigación y de producir conocimiento, de carácter más básico (en el sentido de ciencia básica o pura) cuanto más académico el carácter del programa, y más aplicado cuanto más profesional lo es. Así aparece un nuevo actor en el escenario de los estudios de posgrado; el director, tutor o supervisor de tesis (según se lo denomine en el mundo latino o en el sajón). Y con él aparecen otros actores: coordinadores de talleres de tesis, evaluadores de proyectos de tesis y jurados de tesis. Cada cual desempeña roles que hasta ahora están poco o nada definidos y, en consecuencia, nada regulados.

El objetivo de este trabajo es contribuir a la definición y a la profesionalización del rol de director/a de tesis, y en tal sentido no haré aquí una diferencia notoria entre tesis de diferentes grados de posgrado³. En ambos los programas exigen la presencia de quien asesore, acompañe, monitoree, a el/la tesista en su tarea. Se trata de una figura que en parte retoma la del tutor/a de estudios en el nivel secundario y en el de grado universitario y en parte es nueva porque la tarea, la tesis, lo es. Tiene algo de la tarea del supervisor en el mundo psicoanalítico y del tutor en el de las pasantías laborales, en todos los casos, es una tarea docente que se realiza en el trabajo y sobre el trabajo. Como relativamente nueva, la tarea de dirección de tesis está poco codificada y consecuentemente librada a la interpretación de quienes la llevan a cabo. Por otra parte, la relación tutor-tesista ha demostrado ser uno, si no el más importante de los factores asociados al éxito o fracaso de las y los doctorandos en reiteradas investigaciones en Educación Superior en todo el mundo y, en especial, en el doctorado, sobre todo en la etapa de la ejecución de la tesis en Ciencias Sociales y Humanidades. Esto ha dado lugar al problema denominado “todo menos la tesis” (*all but dissertation*). Este hecho justifica el presente artículo con el que procuramos contribuir a esclarecer y a formular el rol.

² Agradezco a Marco Luccón su asistencia en la investigación de donde surgió el presente artículo., una llevada a cabo dentro de un programa de investigación sobre formación de investigadores, subsidiado por la Universidad de San Andrés.

³ A mi juicio, la tesis de maestría es la ocasión de llevar a cabo una investigación completa en la que el nivel de conocimiento que se produce no tiene tanta importancia como el aprendizaje experiencial de hacer investigación. La tesis de doctorado cumple dos objetivos, un aporte al edificio del conocimiento y, por otro lado, servir como pasaporte de entrada a la comunidad académica.

El mundo de los posgrados

Contexto histórico

Desde mediados de los noventa, en la Argentina y América Latina, también en gran parte del resto del mundo, asistimos a un crecimiento abrupto de la oferta de programas de posgrado (de especializaciones y maestrías primero y de doctorados después), junto con la demanda de una matrícula también creciente. El movimiento tuvo lugar en sintonía con la preponderancia que el desarrollo y la circulación del conocimiento han tomado desde fines del siglo XX, cuando la producción de riqueza ya no sólo depende de los factores originales de la producción, tierra y trabajo, sino del conocimiento con el que se los emplea, lo que ha dado en denominar esta etapa de la historia como la de la “sociedad del conocimiento”.

En la Argentina, la Ley de Educación Superior sancionada en 1995 promovió la producción del conocimiento científico y la formación de investigadores, en la universidad, sin abandonar la formación de profesionales. También estableció como requisito para acceder al cargo de profesor universitario el título de doctor, cosa que gradualmente se está alcanzando hoy, a más de veinte años de la sanción de la Ley. Por entonces en la Argentina, y en general en América Latina, los programas de posgrado eran novedosos, mucho más en las Ciencias Sociales y Humanidades que en las Ciencias Naturales y Exactas en las que existían experiencias consolidadas ya antes de la década del setenta, vinculadas fundamentalmente a las Ciencias Básicas y Biomédicas y articuladas alrededor de grupos sólidos de investigación con proyección internacional.

Para alcanzar una dimensión del fenómeno, apoyándonos en las estadísticas oficiales⁴, la oferta total de programas de posgrado en la Argentina más que se duplicó entre 1994 y 2014, de 793 a 2098 (Fliguer & Dávila, 2010; *Guía de Carreras Universitarias*, 2015). El movimiento fue anterior y mayor en las maestrías –y posterior y menor en los doctorados –con un ascenso abrupto entre 1994 y 2002 y uno desacelerado luego- A partir de mediados de la década de 1990 en la Argentina asistimos a una expansión explosiva y desordenada de posgrados. Cerca de un quinto surgió en la década de 1985-1995, de modo no homogéneo en todos los campos disciplinares. Entre 1994 y 2007, el número de posgrados en Humanidades creció 219%, en Ciencias Sociales, 182%, en Ciencias Exactas y Naturales 61% (Barsky & Dávila, 2004; Fliguer & Dávila, 2010). Cifras posteriores confirman la tendencia (Marquina & Ferreira, 2015).

La Argentina sigue las pautas que se verifican en el mundo, con más y con menos antelación y velocidad de cambio. Grand et al (2022) constatan que:

Desde 2000 hemos asistido a un crecimiento de los niveles de participación en la educación doctoral en cantidad de países, particularmente China pero también Brasil, Chile, Malasia, México y Sudáfrica Este crecimiento fue y es resultado de la conciencia de los gobiernos del rol que juega la educación doctoral en la economía del conocimiento, conciencia promovida por políticas de organismos internacionales como OCDE y el Banco Mundial y guiadas por economistas como el premio Nobel Paul Romer, entre otros. Muchos gobiernos vinculan la educación doctoral a la innovación, el crecimiento económico y la competencia global. (p. 19)

Con la enorme cautela con la que hay que tomar los datos de participación doctoral como los de la OCDE y los de los *Indicadores de Ciencia e Ingeniería* de la *US National Science Foundation*, debido a que los países informan con criterios diferentes sus estadísticas⁵, el número de doctores egresados en varios países ha crecido. Según informa *Towards a Global Core Value System in Doctoral Education* (2022) consistentemente crecen desde 1995/2000 hasta

⁴ Los datos provienen de las estadísticas publicadas por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), ente oficial del Ministerio de Educación Nacional que compila la información que recibe de las universidades (las que desean hacerlo, cuando lo deseen, con definiciones de las variables no siempre unívocas). Por lo tanto, no podemos dar fe de su validez.

⁵ Por ejemplo, Alemania incluye en estas estadísticas a los doctorados en Derecho y en Medicina mientras Rusia y muchos otros países no lo hacen.

2017. Ejemplos de lo dicho son: Australia, de 5000 a 9041 (2004-2017); Corea del Sur, de 1000 a 13882 (1996-2017); Malasia, de 750 a 4556 (1996-2017); Japón, de 10000 a 15805 (1996-2016); China, de 2000 a 55011 (1996-2016); India, de 17850 a 25095 (2004-2016); Reino Unido, de 8000 a 27366 (1996-2016); Alemania, de 22000 a 28404 (1991-2017); EE. UU., de 37000 a 69525 (1996-2017).

Este movimiento propició una demanda exponencial de la titulación de *magistri* y doctores entre los docentes universitarios y entre profesionales de un mercado laboral que exige cada vez más y más altas credenciales. A partir de la ley de Educación Superior de 1995, en la Argentina el personal docente debió “reciclarse” de un día para otro para su nueva función de investigar, conducir talleres y seminarios de tesis, definir qué es y qué se espera de una tesis, de la dirección de tesis, de ejercer el rol de jurado de tesis, de evaluar solicitudes de subsidios para las secretarías de investigación y otros órganos del sistema científico. Así es como la demanda de directores de tesis creció exponencialmente, mientras la oferta lo hizo muy lentamente (Wainerman, 2011). desfasaje que surge de políticas apresuradas, que ponen metas (expandir la investigación) sin suficiente tiempo ni programas (formar investigadores) para alcanzarlas La experiencia de la Argentina reitera lo que ocurre en América Latina y en muchos otros países del mundo en materia de educación superior⁶.

En la segunda década del siglo XXI, tras un extenso rastreo de 195 países reconocidos en el mundo, Taylor, Killey y Holley (2021) sólo encontraron que 15 no tienen programas doctorales⁷. Sin embargo, si examinamos los resultados de esos programas en términos de egresos, el panorama es muy desalentador.

Todo menos la tesis (all but dissertation – ABD)

A la par del crecimiento destacado se manifiestan altas tasas de deserción de los posgrados, es decir, no ejecución y/o terminación de las tesis, y prolongación del tiempo de terminación plagan los programas doctorales en el mundo. En lenguaje coloquial, es lo que dicen muchos cursantes y ex cursantes: “terminé el doctorado (o la maestría), sólo me falta la tesis”. Este es, para Barsky y Dávila (2010, p. 128) uno de los problemas mayores de los posgrados en la Argentina: “las bajas tasas del conjunto del sistema, y en especial en el sector estatal y en algunas disciplinas, particularmente en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales”. Coincide García de Fanelli (2011, p. 30) según quien “en el nivel de posgrado, si bien el número de ingresados se ha elevado, un problema que persiste es el bajo nivel de graduación, centralmente porque los estudiantes aprueban los cursos requeridos para la obtención del título, pero no escriben su tesis de maestría o doctorado”. La misma preocupación tiene Paula Carlino (P. C. Carlino, 2005; P. C. Carlino, 2006) desde su vasta experiencia de conducir talleres de redacción académica, en especial en el género tesis, y constatar las dificultades que tienen las y los tesistas para terminarlas, desde el costado de la escritura.

El fenómeno alcanza tal magnitud también en América Latina y, aunque en menor medida en términos relativos, pero igualmente preocupante, en Estados Unidos, Europa, Australia, Asia, que consolidó la problemática de “todo menos la tesis” (*all but dissertation*, familiarmente “ABD”) que padecen todos los programas de posgrado en Ciencias Sociales y en Humanidades, mucho más que en las “ciencias duras”, como veremos enseguida. El problema se ha convertido en tema de agenda de investigación como lo evidencia la enorme cantidad de artículos sobre el tema publicados en revistas académicas de Educación Superior. En aras de superar el problema, desde los 80 y en forma creciente, se investigan los factores asociados con las bajas tasas de graduación de posgrado. Australia es un país pionero en este sentido, quizás por la importancia de los ingresos al PBI (segundo tras el carbón) de la afluencia

⁶ Sólo a título ilustrativo vale mencionar los trabajos sobre la misma temática de Bowen & Rudenstine (1992), Ehrenberg et al. (2007; 2010) y Lovitts (2005, 2008) para Estados Unidos; los de Jiranek (2010), Halse y Mowbray (2011) y Kiley (2009) para Australia; el de De Miguel, Sarabia Heydrich, Vaquera y Amirah (2004) para varios países de Europa. En el ámbito latinoamericano, Rosas, Flores y Valarino (2006) describen dicha expansión para Venezuela; Jaramillo Salazar (2009) para Colombia; Alcántara, Malo y Fortes (2008) para México.).

⁷ Taylor, Kiley y Holley (2021) estudiaron en mayor profundidad 21 países de los cinco continentes: 1. cómo se seleccionan los supervisores, 2. si y cómo los apoyan dándoles oportunidades de desarrollo profesional y 3. si se les reconoce y se les retribuye por su tarea.

de estudiantes extranjeros –especialmente del sudeste asiático que antes acudían a EEUU y al Reino Unido– que reclama indagar la productividad del sistema de posgrado. Estados Unidos, quizás por razones similares, también realiza estudios de gran cobertura numérica y temporal. Y en Europa, tras los estudios pioneros del Reino Unido, los nórdicos encabezan hoy la investigación y avanzan en el diseño de estrategias didácticas para formar supervisores.

Como anticipé, son ya cientos los estudios realizados en muy diversos países entre “ciencias blandas” y “ciencias duras” que coinciden en estas evidencias. Sólo a título de ejemplo, sin tomar en cuenta la fecha del relevamiento (todos alrededor de 1990 a 2010), la universidad, el número de programas doctorales y de cohortes, las cifras muestran en Canadá que sólo el 45% de los estudiantes de Artes y Humanidades completaron sus programas doctorales contra 50% y 60% en Ciencias de la Vida y las “duras básicas”; en el Reino Unido las tasas de graduación equivalentes fueron de 51% en doctorados en Artes y Humanidades y de 64% en “ciencias duras/básicas”; en Estados Unidos, uno de múltiples estudios midió tasas de graduación entre 30% y 50% en doctorados en Humanidades, 35% a 60% en Ciencias Sociales, y 50% a 70% en Ciencias Naturales y Exactas (Lovitts, 2008); en tanto en Australia, las cifras van de 49% a 55% en Ciencias Sociales y Humanas, y 60% a 70% en Ciencias Naturales y Exactas (Jiranek, 2010); y en España alcanzan a 14% en Humanidades, 23% en Ciencias Sociales y 52% en Ciencias Experimentales (De Miguel et al., 2004). Con las “desprolijidades” implicadas en comparar universos espaciales y temporales diferentes, con estructuras curriculares y organizacionales diferentes, la tendencia se reitera: tasas de graduación de posgrado muy distantes del 100% y sistemáticamente menores en Ciencias Sociales y Humanas que en las Exactas y Naturales.

En la Argentina, un relevamiento que hicimos en 2012-14 – (Matovich, 2014; Tuñón, 2012; Wainerman & Matovich, 2015; Wainerman & Tuñón, 2013). entre seis cohortes (2001-2006) de 18 programas doctorales, elegidas con suficiente tiempo (reglamentario y extra-reglamentario) como para permitir la graduación real, de diferentes universidades de la Ciudad de Buenos Aires y del Área Metropolitana, de modalidad estatal y privada, 11 de “ciencias duras” –Física, Química, Biología, Geología, Ciencias de la Atmósfera y el Espacio, Ciencias de la Computación, etc.– y 7 de “ciencias blandas” –Sociología, Educación, Historia, Ciencia, Relaciones Internacionales arrojó tasas de graduación para las primeras de 45% a 100%, con mayoría de los programas por sobre 70%, y para las segundas, entre 9% y 57, con mayoría por debajo de 44%. En la misma dirección, el tiempo promedio real a la graduación por cohorte entre las primeras es consistentemente inferior al de las segundas, y más alineado al tiempo reglamentario establecido por los programas. Estas cifras tienen un alto nivel de validez porque, a diferencia de las mencionadas antes provienen de un estudio longitudinal de los legajos individuales de cada doctoranda y doctorando desde su ingreso hasta su graduación o desaparición de los registros.

Ambientes de aprendizaje

Estas diferencias, entre otras razones, se deben a las diferencias en los “ambientes de aprendizaje” (Clark, 1983), y entre diferentes “tribus o territorios académicos” (Becher, 1989, 1993; Becher & Kogan, 1992), unos en los que predomina el trabajo en equipo (Ciencias Naturales y Exactas); y otros en los que se trabaja en soledad, en la relación tesista-director y escasamente aún en equipo (Ciencias Sociales). Como constatan Barsky y Dávila (2010),

Para las Ciencias Exactas y Naturales hay una sola forma de hacer investigación [...] así, la docencia se integra con el proceso de investigación en laboratorio o unidad académica y las actividades de posgrado consisten directamente en un doctorado donde se es parte de un equipo de investigación encabezado por un académico de prestigio. Este equipo tiene acceso a publicaciones en revistas internacionales con *referato*, donde se publica. Las publicaciones son firmadas por un grupo generalmente numeroso, y donde el orden de aparición está vinculado con el ascenso dentro de la jerarquía del grupo y, por ende, de la investigación (p. 14).

La diferencia con las Ciencias Sociales es conspicua. Sobre la base de una encuesta entre 170 estudiantes de posgrado, mayoritariamente de maestría, en Argentina y Chile, Hidalgo y Passarella (2009, p. 72) constataron que la relación tesista-director es “compleja e irregular”.

En primer lugar, la intensidad de la interacción, sobre todo entre los científicos sociales, es relativamente baja, rondando la reunión mensual. Muchas veces [las cualidades de inteligencia, conocimiento, idoneidad de los docentes] “quedan neutralizadas porque es difícil acceder a ellas, no siempre tienen tiempo suficiente para leer los borradores y avances, también es baja su capacidad de escucha o tienden a imponer sus ideas sin respeto por las del tesista.

Estos comentarios se repiten *urbi et orbi* con pocas excepciones. Los “ambientes de aprendizaje” diferencian la formación doctoral en ambos campos disciplinares. En Ciencias Exactas y Naturales los y las ingresantes ya desde el grado tienen contacto con la investigación que se enseña sin separación del contenido sustantivo. En el transcurso de la cursada entran en relación con algún docente-investigador /a que los/as invita a, o les acepta integrarse en su equipo o laboratorio en el que viene desarrollando desde hace años un programa de investigación para el que gestiona y obtiene fondos locales y/o del exterior.

El o la docente-investigador-jefe de equipo-director de tesis propone al estudiante el tema de tesis-investigación, de entre los muchos que ha detectado a lo largo de sus años de trabajo en la problemática. Además, gestiona una beca para su estudiante. Se trata de un “matrimonio” de mutua conveniencia. Además, como cualquier equipo, incluye estudiantes con diversos años de antigüedad en el oficio lo que hace posible que cada cual pueda apoyarse en, y preguntar a, no sólo al director o directora del proyecto sino también a las y los miembros de las diversas generaciones de que integran el equipo.

En cambio, en Ciencias Sociales y Humanidades, se forman en el grado con posibilidades de elegir entre un perfil profesional (la mayoría) o uno académico (la minoría). Desde el principio los cursos de metodología de la investigación se enseñan separadamente de los de formación disciplinar. Quienes se proponen seguir estudios de posgrado cursan una especialización o una maestría con un perfil profesional (la mayoría) y no muchos un doctorado orientado hacia la investigación académica (pocos) o a la profesión (muchos). Recién entonces, quienes ingresan a programas de doctorado pueden aspirar a presentarse a una beca dentro o fuera del país. Quienes no la obtienen (muchos), cursan el doctorado articulándolo con su trabajo y fuente de ingresos. Es, casi siempre, un/a estudiante con doble ocupación, que a menudo cursa en los intersticios que le deja el tiempo laboral remunerado. Como el número de aspirantes a doctorado en Ciencias Sociales y Humanas es mucho mayor en Ciencias Exactas, la demanda de directores en las primeras es muy superior a la de las segundas, en las que el director de un equipo dirige varios tesis en simultáneo.

Como en la Argentina y muchos países de la región, la mayoría de las y los docentes trabajan a tiempo parcial, sin oficinas ni horarios fijos de atención de estudiantes en la universidad, y como la mayoría de las/os doctorandas/os no tienen beca y trabajan en su tesis en sus hogares no es infrecuente que los encuentros directores/as-tesis tengan lugar en un bar, en un domicilio particular, o en un pasillo u oficina compartida de la unidad académica.

Cuando el/la doctorando/a no trabaja en equipo, dentro de un programa de investigación del director/a de tesis, se enfrenta a la inversión de tiempo y a las ansiedades que produce la elección del tema de investigación. Así, la tarea de la tesis doctoral en Ciencias Sociales y Humanas es mucho más frecuentemente una usina de ansiedad y de emociones que en las Ciencias Exactas y Naturales. Estas promueven una “adolescencia académica” más prolongada que las primeras, que lanzan a los estudiantes a una “adultez académica” más temprana. En las Exactas y Naturales hay un tiempo más prolongado de vida compartida dentro del hogar-/ con figuras parentales protectoras (padre o madre y hermanos menores y mayores bajo el rol de director/a y de doctorandos/as) que proveen el sustento y se ayudan mutuamente. En las Sociales y Humanas, en cambio, hay una asignación de responsabilidades adultas y un destete más temprano, en condiciones económicas y laborales mucho más precarias. Lo dicho es una comparación extrema y muy general, que exagera una que en la realidad es matizada.

La constatación de estas diferencias disciplinares no implica jerarquizar un campo disciplinar por sobre el otro, como es ya tradición en la academia en el mundo. Tampoco a tratar de transferir el modelo de trabajo de un campo al otro, porque tienen diferencias epistémicas muy profundas⁸. Pero no conviene soslayar que la deserción y el prolongado tiempo para la graduación en las Ciencias Sociales y Humanidades existe, y que merece ser enfrentado para intentar mejorarlo. La comparación puede contribuir a identificar algunos factores asociados con la eficiencia diferencial, entre otros, los sugeridos por Becher (1993): los modos de iniciación, las formas de interacción social, la naturaleza del conocimiento y el acceso al financiamiento en los diferentes campos disciplinares.

Dirección de tesis: estilos y profesionalización

Estilos de dirección, ejecución de tesis y perversiones

“Escribimos tesis y tesinas”. “Te hacemos la tesis doctoral”. “Consultores en investigación y redacción”. “Consultores de tesis”. “Profesores de tesis”. “Supervisión de tesis”. “Ayuda para terminar tu tesis”. En Internet, en las carteleras de las facultades y en quioscos vecinos en Buenos Aires y en La Plata (Argentina) se encuentran ofertas como estas dirigidas a estudiantes que por variadas razones tercerizan la redacción de la tesis. Algunos compran tesis, otros preocupados y a veces desesperados, pagan el tutorío, no la elaboración de la tesis. Los segundos compran enseñanza, pagan para aprender a investigar y a comunicar según las normas del género tesis, que sus tutores no les enseñan. Entre los primeros, habitan “estafadores”, entre los segundos, tesistas necesitados de remediar carencias del taller de tesis y del monitoreo, acompañamiento, supervisión, enseñanza de un director de tesis ausente o no capacitado para ejercer el rol. Estos segundos se lamentan ante una tutora privada.⁹

“No lo veo nunca al director, porque la otra vez me dio cita, pero al final se había ido de viaje. Él me dijo que lo busque los martes de 2 a 4, y fui un par de veces pero no lo encontré... hace 8 meses que estoy parada.”

“Yo ya envíe todo a la directora hace ya casi 3 meses... y me dijo que la iba a leer con atención... pero no me ha vuelto a escribir.”

“Cada vez que le mando un avance me lo devuelve después de 3 meses, pero no me dice nada, solamente me corrige las faltas de ortografía. No me dice si voy bien. Y le pregunté dos veces por mail si desarrollo cada una de las técnicas o si nada, pero eso nunca me lo responde, y yo no sé qué hacer...”

En fin, no pocos estudiantes pagan a tutores privados para graduarse. La situación de este velado comercio en licenciaturas, maestrías y doctorados, concentrado básicamente en las Ciencias Sociales y Humanas de universidades públicas tanto como privadas pone al desnudo que hay un nicho de estudio emergente: la formación de directores de investigación.

Más allá del anecdótico, cientos de investigaciones sobre la eficiencia de los estudios de posgrado buscan factores asociados con la graduación y la deserción de los estudiantes.¹⁰ En esa búsqueda, la mayoría de los estudios coinciden en que UNO sino EL FACTOR de mayor peso es la relación director/a-tesista, o supervisor/a-supervisado/a. Uno de dichos estudios, un programa monumental de diez años de duración, subvencionado por la Fundación Mellon en Estados Unidos detectó entre algo más de 18.000 doctorandos de Humanidades (con beca

⁸ Una roca que un geólogo somete a análisis dos veces en un mismo día o mediando una semana, mes o años, no se altera; una mujer entrevistada en los mismos tiempos dos veces acerca de si tuvo o no abortos y cuántos o si sufrió hechos de violencia de parte de su pareja, muy probablemente cambie su respuesta por haber tenido la oportunidad de traer a su conciencia episodios olvidados u ocultos en su memoria u ocurridos en la realidad.

⁹ Agradezco a Angélica Sangronis, colega y amiga, tutora remedial de tesistas abandonados o estafados por directores sin compromiso con su rol y/o sin formación, las citas transcritas de entre las muchas que ha recopilado *verbatim* en el ejercicio de “salvavidas” de tesistas.

¹⁰ En general en un abordaje de caja negra que indaga cuántos entran y cuántos salen de los programas doctorales y de maestría, sin examinar los interiores del trayecto y las historias de las y los estudiantes de estos programas.

total), que uno de los cuatro factores más responsables por la terminación o deserción de los estudios resultó ser la calidad de la relación director-tesista (Ehrenberg et al., 2010; Wainerman, 2011).¹¹

La dirección de tesis ha entrado en la agenda de la investigación de la pedagogía de la formación de investigadores desde los ochenta y mucho más aceleradamente desde 2010, siguiendo el crecimiento numérico de los programas de posgrado en el mundo. Dos temas sobresalen en esta agenda: el de los “estilos de dirección” y el de la “profesionalización del rol” de director/a de tesis. Comencemos por los “estilos de dirección”, que están vinculados a la concepción que tienen las y los tutores acerca de la tarea de dirección de tesis concebida como espacio formativo.

Una de las más usuales es una tipología dual de estilos: el “sobrepotector/a” y el “indiferente” o “ausente” (Bell-Ellison & Dedrick, 2008; Farji-Brener, 2007; Johnson et al., 2000; Mainhard et al., 2009). El “sobrepotector” toma todas las decisiones sobre el diseño de la tesis –el problema, la muestra, el diseño, etc.–, que el tesista ejecuta, a la manera de la relación maestro-aprendiz, casi “cuerpo a cuerpo”, con un seguimiento muy cercano. El “indiferente” o “ausente”, que aparenta fomentar la independencia del o la tesista cuando en verdad los abandona a su propia suerte y se convierte en un escollo antes que en un colaborador.

En su detallado estudio sobre la formación doctoral en Biología y en Ciencias Sociales, en la Universidad de Buenos Aires, Fernández Fastuca (2018) identificó directores que comparan su tarea con la gestión de un microemprendimiento (especialmente quienes dirigen tesis que forman sus equipos de investigación) y que gestionan el desarrollo y mantenimiento del laboratorio, recursos, equipamiento y trazan los objetivos de varias personas que colaboran con su obra. Otros directores comparan su tarea con la de la consultoría psicológica, porque consideran al apoyo emocional tan importante como el acompañamiento teórico y metodológico de la tesis. Por otro lado, Fernández Fastuca identificó tres estilos de tutoría a partir de sus observaciones de campo y de la bibliografía sobre el tema: directiva, orientadora y acompañante.

El primero entiende la dirección como una tarea de enseñanza, en un sentido más próximo a la instrucción, y da indicaciones precisas a sus tesis, a quienes concibe como dependientes. El segundo, el, tutor orientador, se reconoce como facilitador y le reconoce al tesista el rol protagónico. Según De la Cruz Flores y otros (2011) los directores del estilo orientador son “como un tipo de *coach*: modelan, entrenan, alientan la reflexión y el análisis, supervisan los avances y los significados adquiridos, mantienen a los estudiantes involucrados...” (pág.88). El director acompañante, el tercer modelo, es el menos implicado en el proceso formativo del tesista. Quienes adoptan este estilo, toman distancia del trabajo de tesis, son lectores críticos de sus tesis a quienes consideran estudiantes autónomos, con las competencias necesarias, “en un enfoque transmisivo de la educación en el cual (...) los estudiantes o discípulos debían poseer suficiente ‘genio’ para absorber el conocimiento y las habilidades del director” (Manathunga, 2005, p. 19). Conviene advertir que estos estilos no son fijos, los tutores acostumbran mover su estilo entre diferentes tesis y en diferentes etapas del desarrollo de la tesis de cada cual.

Recientemente Jitka Lindén (2020), pionera de la investigación psicológica y psicosocial de la supervisión doctoral (Universidad de Lund, Suecia), propuso otra clasificación de supervisores elaborada desde quien la ejerce: el “orientado al doctorando/a”, el “orientado al producto”, y el “orientado al proceso”. El primero pone el foco en reforzar las cualidades individuales de las/os doctorandas/os en su camino al desarrollo del conocimiento. Se trata de promover una independencia creciente, pensamiento crítico, capacidad para resolver problemas, para dar y recibir comentarios críticos, etcétera. Quienes supervisan son las y los dueños del proyecto de tesis. En el segundo tipo se privilegian los resultados de la tesis y la o el supervisor/a es el dueño del proyecto, como el maestro que decide cómo el aprendiz ha de trabajar y hacer el trabajo. El tercer tipo privilegia el proceso de cambio que se produce entre ambos miembros de la pareja supervisor-supervisado. Quien supervisa no sólo persigue el desarrollo

¹¹ Sorprende que la ayuda financiera no restrinja la deserción ni acorte el tiempo para graduarse. Para los y las estudiantes del programa Mellon, los factores más beneficiosos eran: 1. la calidad de la supervisión y el contar con alguien con interés por su trabajo; 2. el énfasis de los departamentos en completar la graduación rápidamente; 3. la claridad de las reglas y fechas hasta la graduación y 4. el impulso a publicar durante la cursada (lo que aumenta la empleabilidad de las/os egresados en la academia). (cf. la Reseña del libro en (Wainerman, 2011).

del intelecto sino también de la identidad. Es decir, la totalidad de la personalidad del/la tesista, incluidos los aspectos emocionales. Y quien supervisa se interesa tanto en el aprendizaje como en el producto de la investigación.

La variedad de modos de dirigir tesis, y el consenso en la capacitación no formal -vía reiteración de, o en contra, de los modelos de las/os propios tutores siendo tesis- aparecen claramente en las autobiografías ("relatos vitales") de una decena de directoras/es recogidos por Mancovsky (2021) en Argentina, Cuba, Francia, México, Uruguay, Perú, Suiza y Brasil. Particularmente sugerente es la de Moreno Bayardo, pionera en América Latina (Guadalajara, México) sobre el tema en el marco de la formación para la investigación. Tras décadas de experiencia como directora de tesis, sintetiza su propio quehacer como:

no quiero ser mera revisora de avances... no quiero decidir lo que han de investigar...no quiero encontrarme... sólo una o dos veces por semestre... quiero ser mediadora en el proceso de formación para la investigación del que surge la tesis de los estudiantes... testigo cercano de su proceso, de sus dudas, de sus aciertos, y de sus desánimos... no seré ajena ni insensible a lo que viven mientras son estudiantes de doctorado, sea en el ámbito personal, familiar o laboral. (2021, p. 76)

Lo dicho hasta aquí es producto de la empiria pura, por muchas décadas la concepción, estilo y ejecución de la supervisión de tesis han estado, y siguen estando, librados a cada cual de los ocupantes del rol, con poca, si alguna, capacitación para su desempeño, regulación y evaluación de tal desempeño. Esta situación comenzó a cambiar en las últimas décadas, por ahora muy lentamente. A esto nos vamos a referir en lo que sigue.

La profesionalización del rol de director de tesis

En Ciencias Sociales y Humanidades, cuando la población de tesis era pequeña, el modelo de dirección de tesis y la relación dirección/supervisor-tesis era "artesanal", similar al modelo del maestro calderero y el aprendiz de los gremios medievales. Era una capacitación en el trabajo, en una relación uno a uno. Una actividad "privada", no susceptible de observación ni de auditoría. Con la masificación del nivel posgrado, el modelo fue desafiado por una demanda expandida de directores/as de tesis, ahora susceptible de ser "pública" y, a su vez, sometida a evaluación.

Las y los supervisores o directores de tesis, como ya dije, desempeñan su rol emulando la relación de cuando fueron tesis. Fernández Fastuca (2018), parafraseando a Halse y Malfroy (2010) afirma que en las últimas décadas, la literatura especializada sobre todo en los países anglosajones concibe a la dirección de tesis como un espacio pedagógico, una *alianza de aprendizaje*, un acuerdo entre el director y el tesista de trabajar en una meta común: la producción de una tesis. Es el encuentro en una relación de un tutor con conocimiento y experiencia y un tutelaje cuyo objetivo es formarse como investigador. En este contexto va apareciendo la formación y capacitación y hasta la reglamentación de las y los directores de tesis, en algunos pocos países, por ahora, de modo obligatorio (Taylor et al., 2021). Tal es el caso de Australia, Nueva Zelanda, Reino Unido, Dinamarca, Suecia, Sudáfrica y de algunos pocos países de América Latina (México, Bolivia, Uruguay, Argentina).

Lo dicho hasta aquí se basa en el formato de doctorado "clásico". Pero este modelo ha estallado junto con la globalización y las demandas de la "sociedad del conocimiento". Se están produciendo modificaciones radicales que las y los directores de tesis tienen que enfrentar en las últimas décadas, cuando la productividad se ha instalado como valor (a mi juicio en reemplazo de la curiosidad) y a la que Taylor alude como la "macdonalización". Me refiero al tránsito de estudiantes de posgrado entre países con diferentes lenguas y tradiciones culturales y académicas, la proliferación de asociaciones entre programas de diversas universidades de distintos países y la aparición de los diplomas conjuntos, la circulación de directores de tesis entre unidades académicas dentro y entre países, la búsqueda por acortar el tiempo de cursada, el reemplazo de la tesis por dos o tres artículos publicados, el aumento de estudiantes doctorales de medio tiempo con cargas laborales, la cursada totalmente *online* o de manera híbrida. Junto a estos cambios, la aparición de tutorías grupales de varios supervisores para varios tesis con responsabilidades distribuidas en reemplazo de las duales con un único supervisor responsable ha modificado

sustancialmente el diseño de los programas doctorales. Con estos cambios, la supervisión se tornó más transparente y más controlado el tiempo de realización de la tesis, así como mayor la presión de demandas burocráticas sobre ambos, supervisores y tesistas.

A pesar de estas transformaciones, y del creciente reconocimiento de la importancia que tiene la supervisión para la terminación de las tesis, esta actividad, que para quien la ejerce compete en tiempo y energía con sus actividades docentes y de investigación, no es visualizada, reconocida ni recompensada en términos de dinero, premios, ascensos o de disminución de cargas docentes en la mayor parte de las universidades del mundo. Es un caso el de China, donde a pesar de que el número de doctores graduados creció de 40.000 a casi 362.000 entre 1997 y 2017 y de que el estilo dual no se modificó, “no hay recompensas por la tarea de supervisión, más allá de la satisfacción personal y el reconocimiento de los demás, es un capital simbólico, más fuente de algunos privilegios en la solicitud de subsidios y de promociones” (cf. Taylor et al., 2021)¹². En algunas universidades de Dinamarca y sólo muy recientemente, se está premiando a las y los mejores supervisores y sobre la base de las evaluaciones de las y los estudiantes. Pero Dinamarca es un caso excepcional donde la supervisión de tesis es reconocida como una actividad que puede y debe ser apoyada, estimulada y formada en la universidad.

La necesidad de capacitación (y de actualización de la capacitación) profesional para desempeñar el rol de director de tesis, más allá del requisito de tener experiencia en la investigación, se aparece como el camino ya transitado por los y las docentes del nivel universitario obligados a adquirir formación pedagógica (antes ignorada, como si abogados, médicos, arquitectos, economistas, sociólogos, estadísticos entre muchos otros, por su sólo dominio disciplinario estuvieran capacitados para enseñarlos). Australia, uno de los países que lideran la formación de posgrado y la investigación sobre este nivel educativo, ya ha avanzado en regular el ejercicio de la dirección de tesis según la titulación, de posgrado del/la supervisor/a, su experiencia y cantidad de tesis dirigidas de niveles de grado, maestría y doctorado (Manathunga, 2005; Manathunga et al., 2010; Parry et al., 1997) entre muchos otros.

Por ahora, lamentablemente, la mayor parte de los (pocos) programas de capacitación de directores o supervisores de tesis de doctorado que revisamos en el mundo (algo más de 45) son experiencias breves, de pocas horas o días, centradas en cuestiones burocráticas antes que formativas, como el diseño de cronogramas, requisitos de entrega de las tesis de parte de las y los estudiantes, de normas de diagramación, extensión, estilos de redacción/diagramación de capítulos, títulos, subtítulos), características de la defensa y composición de los jurados y nada más. Esto no es verdaderamente formación de directoras/es de tesis.

Un programa formativo ha de capacitar a las y los directores de tesis *juniors*, docentes-investigadores que se inician o que tienen poca experiencia en la dirección de tesis en aspectos tan importantes como la lógica de la investigación, el pensamiento racional y reflexivo, el establecimiento de un contrato de trabajo (encuentros, periodicidad, regularidad, deberes y derechos de director/a y tesista, entregas de avances escritos y devoluciones comentadas, etc.), el esclarecimiento de las características que definen a una tesis y, si es una doctoral y en Ciencias Sociales, en qué reside la “originalidad” y el “aporte sustancial al conocimiento”, la evaluación de si el problema de la tesis tiene escala doctoral y si es realizable empíricamente, el acompañamiento para elaborar el proyecto de tesis desde la elección del tema y la construcción del problema hasta la redacción del informe final, pasando por la elección de marco teórico y el armado del “estado del arte”, el freno a mecanismos de escape puestos en práctica en revisiones bibliográficas interminables (evadiendo “legítimamente” abordar actividades de mayor compromiso creativo, y por ende, productoras de ansiedad, como son el recorte del problema y de los objetivos o la etapa del diseño metodológico, los instrumentos, la selección de las fuentes, la recolección de los datos, su análisis e interpretación atando marco teórico, objetivos y resultados), el apoyo emocional y psicológico activo para superar las depresiones, ansiedades y caídas de ánimo frecuentes entre las y los tesistas durante la realización de la tesis (como en cualquier otro acto creativo), resolver el temor y ambivalencia que provoca descubrir la existencia de otra tesis sobre el mismo tema propio, la evaluación del tiempo que lleva el trabajo de campo, cómo diseñar un

¹² Stan Taylor condujo muy recientemente una investigación en algo más de veinte países en todo el mundo en los que indagó sobre 1) los modos de selección de las y los supervisores de tesis doctorales, 2) si se les brinda oportunidades de desarrollo en su rol y 3) si su tarea es reconocida y recompensada de algún modo. (Taylor et al., 2021)

cronograma realista en acuerdo con los requisitos de los programas doctorales, a la par de trabajar la socialización y la redacción académicas –transmisión de normas, pautas, valores científicos y éticos de la academia, presentación de ponencias, publicación de artículos, búsqueda de fondos de investigación, etcétera.

Además de capacitar a directoras/es *juniors*, para aumentar la disponibilidad de recursos tan demandados, sería muy recomendable que haya programas para directoras/es experimentados que encuentren en un espacio compartido con pares la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica de modo de mejorar, agilizar, revisar su tarea como la vienen realizando con antelación a los grandes cambios en los programas de doctorado antes descritos y así tener la oportunidad de evacuar dificultades enfrentadas en una tarea llevada a cabo de modo individual y, por otro lado, *aggiornarla* a los nuevos tiempos de los doctorados. En el primer caso, de las/os *juniors* en formación, es muy recomendable la inclusión de directoras/es experimentados entre las/os docentes de los cursos. En el segundo caso, es recomendable el uso de los estudios de caso como estrategia didáctica y, la reflexión sobre la propia práctica en un contexto grupal, de pares en actividad, con larga experiencia, que estimule la variedad, la amplitud de situaciones y el distanciamiento de la propia práctica para mejor observarla y analizarla.

Conclusiones

Hemos abordado la tarea de supervisión o dirección de tesis desde la perspectiva del proceso de pedagogización de la docencia de los diferentes niveles del sistema educativo, en este caso, de posgrado. Se trata de una actividad cuya demanda ha estallado en el mundo, especialmente en Ciencias Sociales y Humanidades, al compás del crecimiento de los programas de maestría y doctorado que ocurrió a partir de mediados de los 90 del siglo XX. Esto significa un reconocimiento del papel de la pedagogía y de la didáctica como campos legitimados en las actividades de enseñanza de todos los niveles y en el rol de director de tesis, hasta el momento desempeñado por docentes con la sólo experiencia de investigación y conocimiento experto en un tema sustantivo, sin capacitación pedagógica ni definición del rol ni requisitos específicos para la tarea de formar investigadores en la realización de sus tesis. Lo que hasta ahora se viene llevando a cabo por ensayo y error, sin mayor regulación, ni reconocimiento de su naturaleza muy diversa del ejercicio de la docencia universitaria y de posgrado, en términos del tiempo y la formación específica que demanda es una cuestión a desnaturalizar y a enfrentar reflexivamente. Así también como a llamar la atención sobre la necesidad de que para profesionalizar el rol es necesario elaborar programas curriculares de formación específica, que tomen en cuenta el papel central que la relación tutor-tutoreado tiene en el éxito o fracaso de la terminación de las tesis y, consecuentemente, de la graduación en maestrías y doctorados, hoy en día plagadas de “todo menos la tesis” (o ABD en inglés). Con esta recomendación va la de establecer criterios institucionales acordados: requisitos de formación, número y nivel de tesis a dirigir según nivel de formación de las y los directores de tesis, reconocimiento del tiempo de trabajo demandado por la tarea, en dinero, en tiempo exigido de docencia e investigación en el cargo, prestigio acumulado en la carrera docente, etcétera. Se trata, en suma, del reconocimiento público de un nuevo rol en el sistema educativo de nivel de posgrado, lo que requiere un proceso activo de conciencia y de visibilización.

Referencias bibliográficas

- Alcántara, A., Malo, S., & Fortes, M. (2008). Doctoral Education in Mexico. En M. Nerad & M. Heggelund, *Toward a Global Ph. D.? Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide* (pp. 146-168). University of Washington Press.
- Barsky, O., & Dávila, M. (2004). Las carreras de posgrado en la Argentina. En O. Barsky, V. Sigal, & M. Dávila, *Los desafíos de la universidad argentina*. Siglo XXI Editores Argentina.

- Barsky, O., & Davila, M. (2010). *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación*. Editorial Teseo. <http://digital.casalini.it/9789871859351>
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Becher, T. (1993). Las disciplinas y las identidades académicas. *Pensamiento Universitario*, 1(1), 56-77.
- Becher, T., & Kogan, M. (1992). *Process and Structure in Higher Education*. Routledge.
- Bell-Ellison, B. A., & Dedrick, R. F. (2008). What do Doctoral Students Value in their Ideal Mentor? *Research in Higher Education*, 49(6), 555-567. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9085-8>
- Bengsten, S. S. (2014). *Review of the handbook literature on doctoral supervision*. Aarhus University.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420.
- Carlino, P. C. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y seña*, 16, 71-117.
- Clark, B. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. University California Press.
- De la Cruz Flores, G., Chehaybar y Kury, E., & Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: Una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 189-2091.
- De Miguel, J. M., Sarabia Heydrich, B., G. Vaquera, E., & Amirah, H. (2004). ¿Sobran o faltan doctores? *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 0(7), 115-158. <https://doi.org/10.5944/empiria.7.2004.970>
- Ehrenberg, R. G., Zuckerman, H., Groen, J. A., & Brucker, S. M. (2010). *Educating Scholars. Doctoral Education in the Humanities*. Princeton, Princeton University Press.
- Farji-Brener, A. G. (2007). Ser o no ser director, esa es la cuestión: Reflexiones sobre cómo (no) debería ser el desarrollo de una tesis doctoral. *Ecología Austral*.
- Fernández Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Teseo.
- Fliquer, J., & Dávila, M. (2010). *Relación entre investigación y posgrados en las universidades privadas argentinas [Seminario]*. Seminario La investigación en las universidades privadas. CRUP., Buenos Aires.
- García de Fanelli, A. M. (2011). La educación superior en Argentina 2005-2009. En J. J. Brunner & R. Ferrada Hurtado, *Educación Superior en Iberoamérica*. CINDA-UNIVERSIA.
- Grand, B., Nerad, M., Balaban, C., Deem, R., Grund, M., Herman, C., Kanjuoi, M., Porter, S., Routledge, J., & Strugnell, R. (2022). The doctoral-education context in the twenty-first century: Change at every level. En M. Nared, *Towards a Global Core Value System in Doctoral Education*.
- Guía de Carreras Universitarias. (2015). *Secretaría de Políticas Universitarias*. <https://goo.gl/LyCnLH>
- Halse, C., & Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92. Scopus. <https://doi.org/10.1080/03075070902906798>
- Halse, C., & Mowbray, S. (2011). The impact of the doctorate. *Studies in Higher Education*, 36(5), 513-525. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594590>

Hidalgo, C., & Pasarella, V. (2009). Tesistas y directores; una relación compleja e irregular. En E. Arnoux, *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Santiago Arcos editor.

Jaramillo Salazar, H. (2009). La formación de posgrado en Colombia: Maestrías y doctorados. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 5(13), 131-155.

Jiraneck, V. (2010). Potential Predictors of Timely Completion among Dissertation Research Students at an Australian Faculty of Sciences. *International Journal of Doctoral Studies*, 5.

Johnson, L., Lee, A., & Green, B. (2000). The PhD and the Autonomous Self: Gender, rationality and postgraduate pedagogy. *Studies in Higher Education*, 25(2), 135-147. <https://doi.org/10.1080/713696141>

Kiley, M. (2009). Identifying threshold concepts and proposing strategies to support doctoral candidates. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 293-304. <https://doi.org/10.1080/14703290903069001>

Lindén, J. (2020). Supervision problems. En *Doctoral Supervision in Theory and practice* (pp. 85-119). Studentlitteratur.

Lovitts, B. E. (2008). The Transition to Independent Research: Who Makes It, Who Doesn't, and Why. *The Journal of Higher Education*, 79(3), 296-325. <https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772100>

Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher Education*, 58(3), 359-373. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9199-8>

Manathunga, C. (2005). The development of research supervision: Turning the light on a private space. *International Journal of Academic Development*, 10(1), 17-30.

Manathungaa, C., Pesetab, T., & McCormackc, C. (2010). Supervisor development through creative approaches to writing. *International Journal for Academic Development*, 15(1), 33-46. Scopus. <https://doi.org/10.1080/13601440903529893>

Mancovsky, V. (2021). *Pedagogía de la formación doctoral. Relatos vitales de directores de tesis*. Editorial Biblos.

Marquina, M., & Ferreiro, M. (2015). *La formación de doctores en Argentina en el contexto regional y global: Tradiciones y políticas recientes*. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Educación y Futuro: Debates y desafíos en perspectiva internacional, Buenos Aires. <http://www.org.ar/congreso5.php>

Matovich, I. (2014). *De doctorandos a doctores: La productividad de programas doctorales en distintos campos disciplinares*. Universidad de San Andrés.

Moreno Bayardo, M. G. (2021). Una forma de entender y de vivir la relación de tutoría: Mi experiencia como directora de tesis de posgrado. En V. Mancovsky, *Pedagogía de la formación doctoral. Relatos vitales de directores de tesis*. Biblos.

Nerad, M., Bogle, D., Kohl, U., O'Carroll, C., Peters, C., & Scholz, B. (Eds.). (2022). *Towards a Global Core Value System in Doctoral Education*. UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781800080188>

Parry, O., Atkinson, P., & Delamont, S. (1997). The structure of Ph.D. research. *Sociology*, 31(1), 121-129. Scopus. <https://doi.org/10.1177/0038038597031001009>

Rosas, A. K., Flores, D., & Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: Competencias, condiciones personales y funciones. *Investigación y Postgrado*, 21, 153-185.

Taylor, S., Kiley, M., & Holley, K. A. (2021). Introduction. En *The Making of Doctoral Supervisors: International Case Studies of Practice* (pp. xii-xxiii). Routledge.

Tuñón, C. (2012). *Sobre la eficiencia interna de los programas doctorales*. Universidad de San Andrés.

Wainerman, C. (2011). Introducción: Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En C. Wainerman & R. Sautu (Eds.), *La trastienda de la investigación* (4ta ed., pp. 15-40). Manantial.

Wainerman, C., & Matovich, I. (2015). *La eficiencia en la graduación de programas doctorales en ciencias duras y en ciencias blandas*. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires.

Wainerman, C., & Tuñón, C. (2013). La eficiencia de los programas doctorales y su evaluación. *RAES (Revista Argentina de Educación Superior)*, 5(6), 167-188.

Fecha de recepción: 18-9-2023

Fecha de aceptación: 25-10-2023

Artículos

El aporte de las universidades argentinas al desarrollo local: Centros Universitarios Pyme. Oportunidades en China

The contribution of Argentinean universities to local development: SME University Centers. Opportunities in China.

Por Mercedes Victoria ANDRÉS¹

Andrés, M. V. (2023). El aporte de las universidades argentinas al desarrollo local: Centros Universitarios Pyme. Oportunidades en China. *Revista RAES*, XV(27), pp. 160-175.

Resumen

La educación superior (con foco en las universidades) es fuente de conocimiento y tiene un papel central en el desarrollo socioeconómico del país. El conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación conforman la base del desarrollo de los países y son las instituciones de educación superior las encargadas de generarlos y ponerlos en circulación. Es por ello que afirmamos que las universidades son un actor clave que contribuye con la elaboración de programas de largo plazo, propuestas de políticas públicas y programas de extensión. Se trata de agentes de innovación científico-tecnológica. Con base en el triángulo IGE propuesto por Jorge Sábato (1970), analizaremos a los actores, principalmente la infraestructura científico-tecnológica (presente en las universidades) como la base del conocimiento científico. Mencionaremos también la manera en la que las universidades aportan saberes específicos y propuestas de innovación que permiten la transferencia de conocimientos para mejorar las perspectivas de las exportaciones argentinas a China, el ingreso de divisas y la reducción de la dependencia que caracteriza a esta relación asimétrica (Félix Das Neves & Bagattolli, 2019). Pondremos el foco en el rol de los Centros Universitarios Pyme (CUP) como espacios clave de vinculación y transferencia universitaria para ayudar a la competitividad internacional del país en su vínculo con China. Estos Centros Universitarios Pyme, propuestos por la Secretaría Pyme (SEPYME) del Ministerio de Desarrollo Productivo (MDP), están orientados a optimizar la producción, sumar valor y aportar con transferencia de saberes y con la vinculación con el entorno al desarrollo de las pequeñas y medianas empresas locales. El período considerado abarcará desde principios del año 2020 hasta marzo de 2022. Finalmente, nos interesa ofrecer algunas sugerencias sobre el aporte de la educación superior de nuestro país a la mejora de las perspectivas de las pymes argentinas en China, destacando la función de las universidades para el desarrollo y en la transferencia de conocimiento. Argentina se encuentra en un momento de crisis económica (social y política también) que plantea desafíos y necesidades, pero también delinea

¹ Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Universidad de Buenos Aires, Argentina / mercedesvandres@gmail.com

oportunidades, principalmente en China. Es por este motivo que consideramos de central importancia pensar en proyectos que promuevan el desarrollo local, donde la universidad argentina desempeña un rol fundamental.

Palabras Clave desarrollo local/ Argentina en China/ Centros Universitarios Pyme/ triángulo IGE

Abstract

Higher education (with a focus on universities) is a source of knowledge and plays a central role in a country's socio-economic development. Knowledge, science, technology and innovation represents the basis of a country's development and are higher education institutions responsible for generating and circulating them. This is why we affirm that universities are key players that contribute to the development of long-term programmes, public policy proposals and outreach strategies. They are agents of scientific and technological innovation. Based on the IGE triangle proposed by Jorge Sábato (1970), we will analyse the actors, mainly the scientific-technological infrastructure (present in universities) as the basis of scientific knowledge. We will also mention the way in which universities contribute specific knowledge and innovation proposals that enable the transfer of knowledge to improve the prospects of Argentinean exports to China, foreign exchange earnings and the reduction of the dependence that characterises this asymmetrical relationship (Felix Das Neves & Bagattolli, 2019). We will focus on the role of the SME University Centres (for the Spanish initials CUP) as key spaces for university linkage and transfer to help the country's international competitiveness in its relationship with China. These SME University Centres, proposed by the SME Secretariat (SEPYME) of the Ministry of Productive Development (MDP), are aimed at optimising production, adding value and contributing to the development of local small and medium-sized enterprises through knowledge transfer and links with the environment. The period under consideration will run from the beginning of 2020 to March 2022. Finally, we are interested in offering some suggestions on the contribution of higher education in our country to improving the prospects of Argentinean SMEs in China, highlighting the role of universities in development and knowledge transfer. Argentina is in a moment of economic crisis (social and political as well) that poses challenges and needs, but also outlines opportunities, mainly in China. It is for this reason that we consider it of central importance to think about projects that promote local development, where the Argentinean university plays a fundamental role.

Key words local development/ Argentina in China/ SME University Centres/ IGE triangle

Introducción. Desafíos y Objetivos

El avance de la globalización demanda, además de una salida hacia el exterior, una localización que acompañe (glocalización)². En este sentido, las universidades desempeñan un rol estratégico porque poseen una función en la producción, diseminación y promoción del uso de conocimientos y tecnologías que colaboran con la economía, la sociedad, el ambiente, la política y la cultura (Núñez Jover & Alcazar Quiñones, 2016). Su aporte al desarrollo emana del vínculo que mantienen con la sociedad y, en particular, con el contexto local en el que se encuentran. Esta contribución, a través de sus saberes, investigaciones y conocimientos, promueve la toma de decisiones y alimenta la definición de políticas públicas que apoyen el desarrollo local.

El marco teórico de este trabajo retoma la propuesta del *triángulo IGE*, realizada por Jorge Sábato y Natalio Botana (Sábato & Botana, 1970). Estos autores han hecho aportes teóricos y prácticos fundamentales que continúan vigentes hasta hoy. En aquel entonces, en plena etapa de desarrollismo, plantearon el avance tecnológico como de central importancia para superar la dependencia de los países latinoamericanos en relación a los países centrales. Sábato, desde la CEPAL, planteó conceptos de relevancia como los de prospectiva e innovación³, además del triángulo que sirve como marco teórico de este trabajo, con el que buscamos explicar la correlación entre ciencia, tecnología e innovación y desarrollo (Galante & Marí, 2020). Sábato afirma que el atraso científico y tecnológico es la causa de la falta de desarrollo y no su consecuencia. Justamente es por la ausencia de políticas activas de ciencia, tecnología e innovación que los países están atrasados.

La doctrina de Sábato, que se enmarca dentro del Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología, Desarrollo y Dependencia (PLACTED), define que América Latina necesita crear una base científica y tecnológica que esté en concordancia con las necesidades de desarrollo de la región (Arancibia Gutiérrez & Días de Brito, 2014).

Por su parte, Moreno Brid y Ruiz Nápoles (2009) actualizan el triángulo de Sábato y proponen una opción similar para el desarrollo y la reducción de la pobreza en Latinoamérica: modernizando la estructura productiva se logrará la competitividad en el mercado mundial, con la exportación de valor agregado e innovación tecnológica. Para ello, también postulan la asistencia de las universidades al desarrollo propuesto y definido por el Estado, en colaboración con actores del sector empresario privado.

Los Centros Universitarios Pyme (CUP) que relevamos en este trabajo se encuentran insertos actualmente en las propuestas de extensión universitaria. La extensión ha sido planteada muchas veces en las universidades argentinas como una práctica voluntaria que articula la docencia y la investigación con la sociedad. Algunas de las propuestas de extensión han avanzado en la producción de conocimiento y transferencia académica para el medio social (Fernández Lamarra et al., 2018) aunque, en general, el aporte de extensión de las universidades públicas argentinas se orienta a una función social y de propuesta de políticas públicas, más que al desarrollo económico local.

El aporte de los CUP depende de la capacidad de desarrollo de una estrategia de formación, investigación, innovación y vinculación que creemos todavía está en una etapa prematura en Argentina. Es por ello que nos proponemos pensar en la tarea de las instituciones de educación superior (IES) argentinas en dos sentidos: hacia el interior, con el foco puesto en el desarrollo local y en el aporte de las universidades a los CUP; y hacia el exterior, con el objetivo de contribuir con la proyección de las pymes argentinas en China.

² Se refiere a un vínculo entre lo local y lo global pero desde una perspectiva de la integración de ambos aspectos (Núñez Jover & Alcazar Quiñones, 2016: 147)

³ Los términos prospectiva e innovación se encuentran vinculados dentro de las propuestas realizadas por Sábato, en ellas plantea el futuro de la ciencia y tecnología y la necesidad de innovación como las claves para el desarrollo de América Latina. Estas ideas eran novedosas en el momento que las postula y lo convierten en “un auténtico visionario del mundo que vendría” (Marí, 2018).

La intención de repensar los roles de transferencia y extensión de las universidades y de los CUP en relación al desarrollo se vincula con las oportunidades que Argentina presenta en la actualidad respecto de su posicionamiento estratégico en China.

Los vínculos con China se han ido estrechando a partir de 2014⁴ cuando se estableció la Asociación Estratégica Integral. En febrero de 2022 se cumplieron cincuenta años del establecimiento de las relaciones diplomáticas entre ambos países y Argentina adhirió a la Iniciativa de la Franja y la Ruta, lo que prevé inversiones en áreas estratégicas para el desarrollo del país. Matías Kulfas, quien fue ministro de Desarrollo Productivo de la Nación hasta junio de 2022, consideró que China es un socio estratégico de Argentina, con un gran potencial para fortalecer la integración entre ambas economías.

La pandemia de COVID-19, sumada a las políticas económicas recesivas, han aumentado la pobreza en Argentina (Filgueira et al., 2020). Según un informe de la CEPAL, con una situación económica particularmente vulnerable, la pandemia empeoró el panorama, alcanzándose en marzo de 2020 un índice de pobreza del 38,8% y de desempleo del 20%, producto de la crisis sanitaria a nivel global⁵.

En un contexto de estancamiento económico, endeudamiento histórico y pandemia, el gobierno argentino enfrenta el enorme desafío de reactivar la economía, pero las oportunidades económicas que podrían surgir de la estrecha relación con China no están siendo aprovechadas. El aumento de la producción nacional estimula la generación de empleo y la ampliación de las exportaciones de bienes industriales y servicios. En este sentido, las pymes podrían cumplir un rol central en las oportunidades que presenta la relación comercial con China si tuvieran mayores conocimientos sobre ese mercado y lograran aumentar sus exportaciones.

2. Las universidades, el desarrollo local y la proyección externa

La educación superior, además de su función de formación profesional o académica, cumple un papel clave en determinados momentos históricos y de desarrollo de las sociedades. Con la globalización, esta función en el desarrollo económico y social se ha vuelto imprescindible. Las IES transfieren el conocimiento y la información que producen, y lo ponen al servicio de la ciudadanía, la industria y la producción (Contreras Capella, 2011: 60). A su vez, establecen vínculos con su entorno, no solo mediante el traspaso de información que termina siendo útil para el desarrollo científico tecnológico, sino también como fuente de políticas públicas.

Teniendo en cuenta el entramado económico del lugar en donde se insertan las universidades, se puede potenciar a las pymes para que sean motor del desarrollo local y colaboren con la proyección argentina hacia el exterior en el contexto de la pandemia. En este sentido, nos interesa analizar primero a las universidades como centros de transferencia de conocimientos, y cómo pueden realizar aportes a los CUPs y al desarrollo local. Para comprender el rol de los actores y sus funciones utilizamos el triángulo IGE de Sábato y Botana y tratamos de comprender el rol transformador diseñado para los CUPs.

En un segundo momento, dada la fuerte contracción económica y la necesidad de mejorar la capacidad exportadora del país es que tomamos el caso de China como fuente de oportunidades para Argentina. En este sentido, los CUPs pueden mejorar las perspectivas de inserción de las pymes en China, en colaboración con las universidades.

⁴ Declaración Conjunta Asociación estratégica Integral Argentina-China, disponible en <https://tratados.cancilleria.gob.ar> (08 de junio de 2023)

⁵ Infobae. 5/03/21 “Según la CEPAL, la pobreza en la Argentina trepó al 38,8% y el desempleo superó el 20% por la pandemia” disponible en: <https://www.infobae.com/economia/2021/03/05/segun-la-cepal-la-pobreza-en-la-argentina-trepa-al-388-y-el-desempleo-supero-el-20-por-la-pandemia/> (09 de junio de 2021)

2.1. La educación superior al servicio de la innovación y el desarrollo local. Los Centros Universitarios Pyme

2.1.a El aporte de la educación superior al desarrollo

El conocimiento socialmente acumulado dentro de las universidades y principalmente sus actividades investigativas ofrecen posibilidades y alternativas para el desarrollo económico y social en la vinculación con su entorno. El conocimiento debe ser considerado como un bien público que se pone al servicio del desarrollo del país. Es por este motivo que la universidad del siglo XXI pone el foco en el desarrollo, centrándose en la productividad, para dar respuesta a las demandas del medio (Contreras Capella, 2011). La modernización de la estructura productiva puede favorecer al descenso de la pobreza y el desempleo, ayudando con la expansión económica. De esta forma, el país sería más competitivo en el mercado mundial con base en el valor agregado y la innovación tecnológica (Hurtado & Haro Sly, 2023), produciéndose el pasaje de una vinculación externa dependiente hacia una independiente. El Estado es el encargado de sentar las bases de este proceso de desarrollo, contando con las universidades y con un sector empresarial dinámico y comprometido.

Las universidades públicas pueden aportar desde su función social, cultural y política (extensión) sumada a su contribución para el desarrollo económico (con transferencia de saberes). Sobre las IES recae la responsabilidad, no solo de formación de la ciudadanía, sino de presentar lineamientos para un plan de desarrollo del país en el largo plazo mediante la transferencia de conocimiento científico, tecnológico, de innovación y como fuente de políticas públicas. Con propuestas de innovación se podría optimizar la competitividad nacional e internacional de la estructura productiva del país, que se traduciría en una expansión de la economía y para el caso del presente artículo, en un aumento de las exportaciones de las pymes argentinas hacia China.

Las universidades también desempeñan un papel de extensión, mediante el que generan, desarrollan y fortalecen los vínculos de cooperación entre las casas de estudios y su comunidad de influencia. Existe una vinculación hacia adentro de la universidad, atenta a sus necesidades y demandas, y otra hacia afuera, que se articula con organizaciones sociales y con la comunidad en general.

La extensión universitaria se refiere a la salida de la universidad a la comunidad en la que se encuentra. En este sentido, las universidades argentinas buscan trascender las aulas con aportes, ya sea mediante la vinculación social voluntaria en su territorio, la producción y difusión de conocimiento académico para el desarrollo local, la extensión, vinculación y transferencia de conocimientos para abordar problemáticas estratégicas, la contribución al bien común, la colaboración con el desarrollo social con igualdad y equidad y/o la transferencia de cultura, ciencia y tecnología para suplir las necesidades de la región y del país (Fernández Lamarra et al., 2018), entre los objetivos más destacados. Si bien la mayoría de las universidades nacionales reconocen a la extensión como parte de su política institucional, no todas promueven una integración de dicha función con lo académico (idem, 2018: 326). En tal sentido, la extensión hace hincapié en el deber social que tienen las universidades tratando de evitar una disociación entre el quehacer diario de docentes y estudiantes y su entorno.

2.1.b Triángulo IGE: actores y roles

Retomamos a Sábato y Botana para analizar la universidad como una organización social cuyo objetivo en última instancia es colaborar con el desarrollo del país. Estos autores se plantearon una estrategia para superar el atraso en América Latina y romper con la dependencia de los países desarrollados. Propusieron un triángulo de vinculación entre el gobierno, las universidades y los empresarios, en donde la investigación y el conocimiento se orientaban a innovaciones tecnológicas que eran fundamentales para modificar la estructura económica y social e impulsar el bienestar y el progreso de los pueblos (Sábato & Botana, 1970).

En el triángulo IGE, la “I” representa a la infraestructura científico técnica, la “G”, al gobierno y la “E”, a la estructura productiva. En este esquema, las universidades y sus capacidades de producción científica e investigación son uno de los motores del desarrollo en América Latina. La ciencia se produce en el marco académico de una universidad (I), mientras que la tecnología necesita, además, del aporte de las unidades de la estructura productiva (E) y la participación de diversos actores públicos y privados (Sábato, 1980). Las decisiones y políticas del gobierno (G) generan financiación para el desarrollo de actividades productivas, que a su vez pueden encontrar financiamiento o usar fondos que provengan de las empresas (E). En este sentido, las universidades desempeñan un rol central en el aporte científico-técnico con base en las demandas y ofertas de la producción de tecnología local (I).

El triángulo ubica al gobierno (en definitiva, al Estado) en el vértice superior, ya que desempeña un rol activo en la promoción y el desarrollo científico-tecnológico. A su vez, se definen relaciones verticales entre el Estado y las universidades y los empresarios. El gobierno asigna recursos a la infraestructura científico-tecnológica de acuerdo con los intereses estratégicos del país. Este último sector, a su vez, hace llegar sus demandas al Estado en relación con sus objetivos y con las posibilidades de desarrollo que se encuentren a su alcance. La relación Estado-estructura productiva depende del uso que se le dé al conocimiento y su incorporación al sistema de producción. El gobierno demanda al sector productivo conforme a necesidades de desarrollo estratégico. Y a su vez, el sector empresarial puede solicitar al gobierno la asignación de recursos si el progreso propuesto se considera valioso. Las relaciones horizontales se definen entre el sector empresarial y la matriz científico-tecnológica; estas relaciones son más complejas porque, por lo general, empresarios y científicos no dialogan.

Este triángulo nos sirvió para reflexionar sobre el aporte de las universidades, su vinculación con la sociedad y el desarrollo local y sobre la manera en que podrían proyectarse los CUPs hacia China. Como ya se dijo, las universidades pueden ser impulsoras del avance científico, tecnológico, social y económico del lugar en donde se encuentran, pero dependen de los lineamientos definidos por el gobierno central y del presupuesto que se les destine (Gorgone, 2005). Aquí intentamos comprender la articulación de los tres sectores en la definición de los CUPs, que es precisamente el modelo que ha tenido en cuenta la Secretaría de la Pequeña y Mediana Empresa y los Emprendedores (SEPYME) del Ministerio de Desarrollo productivo de la Nación Argentina (MDP). Ambos organismos públicos serán considerados, en adelante, como representantes del Estado.

Recién a finales de 2007 el Gobierno nacional creó el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. A partir de ese momento y dentro de ese marco es que se prioriza el sistema de universidades públicas y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) como formador de recursos humanos. Además, se buscó la convergencia del sector de CyT con las demandas sociales y productivas (Hurtado & Haro Sly, 2023: 10). El caso de China ilustra la fluidez de esta concurrencia, si tenemos en cuenta que el desarrollo experimental en China en 2018 representó el 85% de la inversión en I+D, mientras que en Argentina fue solamente del 16%. En China, tanto universidades como laboratorios de investigación desarrollan y transfieren tecnología a empresas estatales y a empresas privadas (Ídem, 2023: 13). Esto es posible porque existe una enorme inversión en CyT.

Poniendo el foco en las universidades, la primera barrera con la que se encuentran a la hora de ejercer un rol de transformación de su contexto es que su vinculación con el desarrollo social y económico es débil. Esta dificultad radica, en Argentina (y en América Latina en general), en que el desarrollo económico suele estar separado de los objetivos de bienestar social (Núñez Jover & Alcazar Quiñones, 2016: 193).

Con la profundización del proceso de globalización y su impacto en la educación superior, las universidades parecen preocuparse cada vez más en producir artículos para revistas indexadas y posicionarse en rankings mundiales de universidades, que en solucionar problemas locales (Ídem, 2016: 195), es decir, se encuentran disociadas de la investigación para el desarrollo. En América Latina, la importancia dada a la ciencia y el conocimiento fluctúa de acuerdo con los intereses del gobierno de turno, así como también lo hace el presupuesto para CyT.

Pensar a las universidades como promotoras del desarrollo local, se refiere a que el conocimiento que de ellas emane sirva tanto al sector privado empresarial, como al público gubernamental. De esta forma, contribuirían con la competitividad económica de las regiones en las que están inmersas, brindando también oportunidades de mejora de la calidad de vida de sus habitantes (Suárez-Zozaya, 2006: 199).

2.1.c Centros Universitarios Pyme y el aporte de las universidades

Los convenios entre el gobierno y las universidades para la creación de CUPs que se articulan con el sector productivo local fueron una iniciativa presentada en el Plan Federal de noviembre de 2020. El objetivo era crear un área o un centro de promoción y asistencia a pymes dentro de las universidades que abarcara su territorio adyacente. Se otorgó financiamiento para equipamiento y otro tipo de adquisiciones, y para contratación de profesionales para consultorías, capacitaciones, asistencia técnica, etc. Los CUPs reciben capacitación, asesoramiento y herramientas de transformación digital del entramado productivo local en el marco de PROCER (Programa de Competitividad de Economías Regionales)⁶.

Los CUPs se establecieron desde 2021 y continúan expandiéndose muy rápidamente. Entre ellos mencionamos al de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (14/04/2021), la Universidad Nacional Arturo Jauretche (14/04/2021), la Universidad Nacional de San Antonio de Areco (30/04/2021), la Universidad Nacional del Nordeste (2/05/2021), la Universidad Nacional de Jujuy (7/05/2021), la Universidad Nacional de Hurlingham (9/05/2021), la Universidad Nacional de San Juan (28/05/2021), la Universidad Nacional de Río Negro (29/05/2021), la Universidad Nacional de las Artes (10/06/2021), la Universidad Nacional Scalabrini Ortiz (6/08/2021), la Universidad Nacional de San Luis (14/10/2021), la Universidad Nacional de Río Cuarto (17/11/2021), la Universidad Nacional de Catamarca (24/02/2022) y la Universidad Nacional de Quilmes (15/03/2022), además de acuerdos con la Universidad Nacional de La Rioja, la Universidad Nacional de Moreno, la Universidad Tecnológica Nacional y la Universidad Nacional del Chaco Austral, entre otras.

En la mayoría de los casos, las experiencias de los CUPs se han establecido dentro de las áreas de extensión de las universidades. La restricción actual de los procesos de extensión universitaria al ámbito del voluntariado hace que el impacto que pudieran llegar a tener los CUPs sea limitado. Es decir, siempre y cuando exista una transferencia de conocimiento de las universidades hacia las pymes locales, será acotado su alcance a aquellos actores que participan de los programas de extensión.

Estos CUPs han sido creados con el propósito de incrementar el desarrollo local de los territorios en los que se enclavan las universidades, colaborando con las empresas de su entorno. Por ejemplo, la Universidad Nacional de Quilmes definió, entre sus líneas de acción, el desarrollo exportador, la transformación digital, la gestión y el desarrollo pyme, la formación profesional, la gestión agroalimentaria sostenible y la elaboración de cerveza artesanal⁷, por encontrarse en el entorno de una de las marcas de cerveza más representativas del país.

Sin embargo, las funciones de los CUPs se encuentran limitadas, ya que no se ha planteado un mecanismo de transferencia del conocimiento generado en las universidades hacia el entorno sobre el que actúan. Tampoco se ha pensado en un programa de uso del conocimiento de estudiantes y docentes que colabore, no solamente desde un programa de extensión, sino desde un real involucramiento de la universidad con el desarrollo local, como transferencia de saberes. Además, es evidente que la creación de estos centros de vinculación y un magro financiamiento difícilmente puedan generar un vínculo con el entorno o planteen una política de desarrollo basada

⁶ PROCER – Programa de Competitividad de Economías Regionales: <https://www.argentina.gob.ar/produccion/procer> (08 de junio de 2023)

⁷ Centro Universitario Pyme, Universidad Nacional de Quilmes <http://centropyme.web.unq.edu.ar>

en la innovación. En este sentido, tanto el gobierno local, provincial como nacional y las empresas locales deben comprometerse con la definición de proyectos de largo plazo y con un financiamiento acorde.

Aún es muy pronto para definir si estos centros promoverán un aumento de las exportaciones, o contribuirán al desarrollo, la innovación o el avance tecnológico. Dada su reciente formación podemos solamente celebrar su creación y comprender dentro del esquema del triángulo IGE el objetivo que persiguen en el corto, mediano y largo plazo.

2.2. Las universidades argentinas y su colaboración con las pymes que exportan a China

2.2.a Las universidades y el contexto argentino

La pandemia ha profundizado aún más las diferencias entre ricos y pobres en la región, dándose una triple crisis: económica, social y sanitaria. Hasta 2015 en Argentina hubo mejoras en la reducción de los niveles de pobreza; estas mejoras comenzaron a declinar nuevamente en 2018 y 2019 para sufrir un duro golpe en 2020. Este trabajo no tiene por objeto analizar la situación económica de Argentina, sino realizar aportes sobre cómo la universidad puede cooperar con el desarrollo y las perspectivas de crecimiento económico en relación con China. De manera general, la inclusión y el desarrollo social son pensados como responsabilidad del Estado, aislados de la matriz productiva y de los empresarios. La articulación, comunicación y trabajo entre los tres agentes puede auxiliar al posicionamiento del país en el sistema internacional, planteando el pasaje de un esquema de exportación de bienes primarios sin valor agregado (como el vigente), hacia bienes industrializados, tecnológicos y servicios.

Los desafíos a los que se enfrentan los gobiernos en general y la educación superior en particular como promotores del desarrollo local tienen también su dimensión global (Suárez-Zozaya, 2006). Trascender las fronteras territoriales puede constituirse en un desafío y en una oportunidad para el país: ¿qué desarrollo pueden alcanzar las pymes argentinas, con base en los objetivos estratégicos de la nación, con un proyecto orientado a China? Y, ¿qué pueden aportar las universidades?

En pleno contexto de pandemia, la SEPYME ha progresado en la búsqueda de un equilibrio entre el Estado, las universidades y los empresarios para definir sus necesidades, plantear sus objetivos y colaborar para lograrlos.

Como señalaron Sábato y Botana (1970), el buen funcionamiento de cada uno de los vértices del triángulo garantiza en el corto plazo exportaciones basadas en ciencia y tecnología que benefician a todos los miembros de una sociedad y que el gobierno administra mediante decisiones de políticas públicas (González-Hernández, 2013). Sin embargo, nos encontramos hasta el día de hoy en el “círculo vicioso de la dependencia- falta de innovación- sentimiento de incapacidad” (Sábato & Botana, 1970: 9).

Es necesario un triángulo vital, donde participen los distintos agentes, es decir, universidades y empresas, además del MDP. Hay que llamar la atención sobre un aspecto que es de crucial importancia y es que el país destina un bajo presupuesto a ciencia y tecnología. En 2002 el financiamiento representó un 0,419% del PIB, en 2012 llegó a 0,635% y en 2018 bajó al 0,494%. La cifra debería alcanzar el 1% del PIB para 2032⁸. Si medimos el porcentaje del presupuesto Nacional destinado a CyT en 2014 representó el 1,46%, mientras que el promedio del período 2016-2020 fue del 1,18%, alcanzando el 1,75% en este 2023⁹. La inversión sola no es suficiente, debe existir además un

⁸ Tokatlian, J.G. Diario Clarín 08/02/2022 *Argentina y un triángulo autónomico* https://www.clarin.com/opinion/argentina-triangulo-autonomico_0_x76mKp4wnh.html (26 de mayo de 2022).

⁹ Información disponible en el sitio web del Ministerio de Economía, la Oficina Nacional de Presupuesto <https://www.argentina.gob.ar/economia/onp>

compromiso de los otros actores, de lo contrario Argentina seguirá permaneciendo muy relegada en el Índice Global de Innovación¹⁰.

En este contexto, el gobierno nacional, dando cuenta de la necesidad de articulación entre el conocimiento y la investigación, las empresas públicas y privadas y el Estado, presentó en febrero de 2022 el *Plan de Promoción de la Ciencia y la Tecnología para pymes innovadoras de la Agencia I+D+i* que otorga financiamiento para la innovación y el desarrollo tecnológico. En palabras del presidente Fernández: “El futuro está en la educación, el conocimiento, en el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Las sociedades ricas se miden hoy por lo que saben y conocen, y por lo tanto no hay mejor dinero invertido que en esas áreas”¹¹.

El 31 de marzo de 2022 se lanzó la Red Federal de Pymes Innovadoras en el marco de la Agencia I+D+i y la Dirección de Desarrollo Tecnológico e Innovación del MINCYT¹², con el objetivo de reunir a las pymes que invierten en ciencia y tecnología para que mejoren sus procesos e intercambien experiencias para aumentar las exportaciones del país con valor agregado y con base en un modelo de crecimiento en el largo plazo.

El intercambio con China posee, además, un valor estratégico para el país: pasó de 2 mil millones de dólares en el año 2000 a 16 mil millones en 2019. El país asiático se ubica, detrás de Brasil, como segundo socio comercial de Argentina. Los datos de las exportaciones argentinas a China en 2019 confirman su peso, con un valor de 6.8 mil millones de dólares, un 10,8% del total de las exportaciones argentinas¹³. Y si tomamos en cuenta a las pymes solamente, en el primer trimestre de 2022 consiguieron ventas a China por 463 millones de dólares¹⁴.

La importancia económica de China para Argentina no radica solamente en un notable aumento de las exportaciones, sino que, como sostuvo el por entonces ministro Kulfas: “China no es únicamente un socio estratégico de Argentina, sino que también es parte fundamental de la nueva realidad económica internacional¹⁵” y es por este motivo que Argentina debe elaborar una estrategia que le garantice un acceso privilegiado al creciente mercado chino.

Con la pandemia y hasta principios de 2022, las relaciones con China se han estrechado¹⁶, no solo como producto de un creciente intercambio económico, sino también por una fuerte cooperación en los planos político, social e incluso cultural. Argentina se sumó en enero de 2022 al proyecto chino de la Iniciativa de la Franja y La Ruta, lo que reafirma el vínculo, en un contexto en el que Estados Unidos se muestra impaciente por el avance del gigante asiático en la región.

Latinoamérica se proyecta hacia China desde una posición más débil porque, salvo Brasil (que constituye la B de los BRICS), no hay otras potencias en ascenso. En el plano económico, la región corre el riesgo de ser forzada a una

¹⁰ OMPI Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, sitio web: https://www.wipo.int/global_innovation_index/es/ (08 de junio de 2023)

¹¹ CONICET 23/02/2022 *Se realizó el lanzamiento del Plan de Promoción de la Ciencia y la Tecnología para pymes innovadoras de la Agencia I+D+i*.

<https://www.conicet.gov.ar/se-realizo-el-lanzamiento-del-plan-de-promocion-de-la-ciencia-y-la-tecnologia-para-pymes-innovadoras-de-la-agencia-idi/> (26 de mayo de 2022)

¹² Argentina.gob 31/03/2022 *Se lanzó la Red Federal de Pymes Innovadoras* <https://www.argentina.gob.ar/noticias/se-lanzo-la-red-federal-de-pymes-innovadoras> (26 de mayo de 2022)

¹³ Argentina.gob 12/03/2021 Kulfas: *Vamos a duplicar la cantidad de Pymes argentinas que exporten a China* disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/kulfas-vamos-duplicar-la-cantidad-de-pymes-argentinas-que-exporten-china> (08 de junio de 2023)

¹⁴ Argentina.gob 25/05/2022 *Las exportaciones de MiPyMEs alcanzaron los US\$4.142 millones en el primer cuatrimestre, el segundo valor más alto en 9 años* <https://www.argentina.gob.ar/noticias/las-exportaciones-de-mipymes-alcanzaron-los-us4142-millones-en-el-primer-cuatrimetre-ei> (08 de junio de 2023)

¹⁵ Ibid. 12/03/2021.

¹⁶ Tapa 30/04/2021 *Se re jerarquizó la relación entre Argentina y China* entrevista con Gustavo Girado (1 de mayo de 2022) <https://entapa.com.ar/2021/04/30/se-re-jerarquizo-la-relacion-entre-argentina-y-china-entrevista-con-gustavo-girado/>

primarización de su economía y a una relación con China que en los hechos responde más a la lógica norte-sur, es decir, la de un centro de poder negociando con socios subordinados (Sevares, 2007). Existen análisis que postulan que el avance de China en América Latina apunta básicamente a intereses económicos y a asegurarse el acceso a recursos estratégicos (Gálvez, 2012; Kwak, 2013).

Las relaciones amistosas con China inauguran, para Argentina, algunas oportunidades: recibir financiamiento y acceder a grandes obras de infraestructura largamente relegadas, así como el acceso al mercado chino con productos manufacturados (Crivelli Minutti & Lo Brutto, 2018). Es por este motivo que, para la región, y para Argentina en particular, plantear un modelo de desarrollo local, tecnológico y de innovación con intervención del Estado, las universidades y los empresarios es crucial.

2.2.b Qué se ha hecho hasta ahora

Mediante un breve repaso de las medidas tomadas por la SEPYME y con el objetivo de potenciar a las empresas argentinas en el mercado chino, analizaremos brevemente las decisiones implementadas por esta oficina gubernamental.

En noviembre de 2020 el MDP presentó el “Plan Integral para el Desarrollo Federal Exportador Pymes”, que articula el trabajo conjunto del gobierno nacional, los gobiernos provinciales, las universidades nacionales y las instituciones de desarrollo local con el objetivo de aumentar las exportaciones. Esta estrategia plantea un esquema similar al triángulo de Sábató y Botana. El Plan definía que el desarrollo de la base productiva crearía empleos de calidad que a su vez tendrían un fuerte impacto social y, en última instancia, en el desarrollo del país. Definió también la necesidad de ayudar a las pymes argentinas que ya estaban exportando, a aumentar sus exportaciones, y a las que no, para que comenzaran a hacerlo. Para alcanzar el desarrollo de las capacidades de las pymes argentinas se llevaron adelante capacitaciones, cursos, ciclos, seminarios y diplomaturas a través de distintos acuerdos con universidades. También se ofrecieron asistencias técnicas y líneas de financiamiento para inversión productiva y capital de trabajo.

El 5 de diciembre de 2020, la SEPYME, la Fundación del ICBC, la Universidad de San Martín y la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing pusieron en marcha un programa integral de promoción de las capacidades exportadoras de las pymes argentinas en China.

El 3 de febrero de 2021, se llevó adelante la conferencia “Cooperación económica en un mundo cambiante”, donde participaron el (ahora ex) ministro de Desarrollo Productivo, Matías Kulfas, el Embajador Argentino en China, Sabino Vaca Narvaja y académicos chinos de la Academia de Ciencias Sociales de Shanghái.

El 12 de marzo de ese mismo año, el MDP y la SEPYME lanzaron el “Plan de Cooperación Productiva con China”. Mediante este plan se prevé duplicar las exportaciones de las pymes argentinas hacia el gigante asiático. Contempla líneas de créditos subsidiadas por el Fondo Nacional de Desarrollo Productivo (FONDEP) para la promoción de las exportaciones estratégicas de nuestro país. Se busca alcanzar el objetivo de duplicar el número de pymes que exportan a China, mediante capacitaciones, asistencia técnica y líneas de crédito (del ICBC y el Banco Industrial). En marzo también comenzó el seminario “Cómo exportar a China” con un ciclo de seis encuentros virtuales para asesorar a las pymes¹⁷.

¹⁷ Argentina.gob. Seminario para pymes “Cómo exportar a China”, disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/produccion/inscripcion-al-seminario-como-exportar-china> (08 de junio de 2023)

En los primeros días de mayo de 2021, el gobierno adelantó una rebaja del 50% de las retenciones para las micro, pequeñas o medianas empresas (MiPYME) industriales y agroindustriales que logren exportar hasta 1 millón de dólares. Además, no se les impondrán retenciones a aquellas que exporten hasta 500 mil dólares¹⁸.

Como se puede observar, los objetivos de desarrollo pyme de Argentina no se encuentran vinculados a los CUPs de las universidades, probablemente debido a su reciente creación. El Estado debe reforzar las capacidades de innovación, investigación y desarrollo, y las universidades públicas son un pilar en la consecución de este objetivo. Por esta razón, se han planteado iniciativas gubernamentales que buscan vincular a las universidades con las empresas y de esta forma relacionar los objetivos de la investigación científico-académica con las necesidades de innovación de las pymes.

Sin embargo, como mencionamos, es necesario que las iniciativas en las universidades no se limiten a programas de extensión, ya que su alcance es acotado. Es fundamental ampliar la participación a todos los actores de la infraestructura científico-tecnológica. Pero principalmente, es imperioso el financiamiento para CyT dentro de las universidades, de modo contrario, la transferencia de conocimiento también será restringida.

2.2.c Las universidades y el posicionamiento estratégico argentino en China: Internacionalización universitaria

Argentina y su sistema de educación superior poseen ventajas comparativas dada la alta calidad y el reconocimiento internacional en la provisión de conocimiento y educación. Estos dos factores son claves para China que busca cooperar, tejiendo relaciones entre el sur global, con países con alto nivel educativo y buen posicionamiento en rankings de universidades, es decir, que gozan de excelente reputación. En la actualidad, más de cien universidades chinas han establecido cursos en español y desde el año 2018 el idioma español es una de las opciones de lengua extranjera dentro del examen Gaokao a través del cual los alumnos que finalizan la escuela secundaria acceden a la universidad (Gu, 2012).

Ofreciendo cursos de idiomas, grados, seminarios, posgrados y certificaciones, Argentina, podría valerse de sus recursos educativos para posicionarse de manera destacada. El Ministerio de Educación de la Nación puede actuar conjuntamente con el MDP para delinear una estrategia integral de vinculación del sistema de educación superior argentino en China, pensando en su internacionalización de la educación superior.

En la actualidad, la enorme cantidad de alumnos movilizados evidencia la existencia de una aldea global. Pero esta perspectiva entraña graves problemas para países en vías de desarrollo como Argentina, y es que, como afirma Beneitone (2022), si seguimos manteniendo un esquema de internacionalización basado en la movilidad, seguiremos beneficiando tan solo a una elite, que es la que puede acceder a tener una experiencia internacional. Por este motivo, es necesario pensar en una internacionalización digital del currículo, para que todos los alumnos universitarios puedan tener su propia experiencia con lo internacional (Beneitone, 2022). El pasaje hacia una internacionalización inclusiva, va a afirmar Jocelyne Gacel-Ávila (2022), debe abandonar esta idea tradicional de la internacionalización como movilidad de unos pocos, y tender hacia un enfoque inclusivo que beneficie a una mayor cantidad de estudiantes y actores sociales. Ella propone un tipo de internacionalización integral que se basa en la internacionalización en casa.

Hoy en día la universidad argentina sigue siendo uno de los motores del desarrollo del país, brinda oportunidades a los sectores populares, igualando cultural, política y socialmente. El Estado es responsable de brindar acceso y

¹⁸ Página 12 9/05/2021 *Fuerte baja de retenciones para las pymes* https://www.pagina12.com.ar/340317-fuerte-baja-de-retenciones-para-las-pymes?utm_term=Autofeed&utm_medium=Echobox&utm_source=Twitter&twitter_impression=true (27 de mayo de 2022)

derecho a la educación a toda su población. Por este motivo, planteamos superar la internacionalización para unos pocos (elitista y hegemónica), y pasar a un esquema más inclusivo.

La academia argentina posee herramientas para analizar, plantear perspectivas y proponer lineamientos para el futuro de la relación entre Argentina y China. Existe una creciente cantidad de especialistas en China que se forman en el país asiático y que representan una ventaja comparativa para el país. Si bien proliferan los estudios sobre China en Argentina, este saber debe transformarse en una herramienta para pensar la mejor manera en que debe mantenerse el vínculo entre Argentina y China y que sirva como aporte en la definición de políticas públicas. Además, desde la academia podrán plantearse lineamientos sobre cómo llevar adelante las negociaciones, qué priorizar, qué tener en cuenta, cómo vincularse, como mantener lazos en el largo plazo, qué producir, cómo es el mercado chino, cómo China y la Iniciativa de la Franja y la Ruta se pueden convertir en oportunidades para el desarrollo argentino. En este sentido, el conocimiento académico sobre China trasciende las aulas y se convierte en una herramienta para el posicionamiento estratégico del país.

Conclusiones, desafíos y propuestas

a) El triángulo IGE y la importancia de la ciencia y la tecnología

Las universidades deben, dentro de su política de extensión, crear un vínculo estrecho con el sector productivo local. En este sentido, la creación de los CUPs dentro de las universidades nacionales ha sido un paso importante, pero todavía es necesario reforzar el vínculo con el sector productivo local y los saberes sobre el mercado y la realidad china que puedan proveer los académicos argentinos. Entendemos que existe una desconexión entre los tres actores. El estado financia escasamente la CyT en las universidades, estas no tienen programas de extensión y de transferencia de conocimiento que sean determinantes a la hora de fomentar el desarrollo local. Por último, las empresas, puntualmente las pymes, son poco intensivas en innovación y tecnología, por lo que el financiamiento a las universidades y las demandas al gobierno son débiles.

Además de abrir la participación de otros actores importantes de las universidades en los CUPs, considerando a todos los actores dentro de la universidad, es importante que este proyecto sea acompañado por una democratización de los procesos de internacionalización dentro de las universidades públicas argentinas (Andrés, 2022). En este sentido, creemos que para mejorar la matriz productiva local y la vinculación del país con China es mejor que haya conocimiento sobre cómo vincularse con el gigante asiático. Por ello, es primordial la transferencia de conocimiento también a nivel interno en las universidades, donde participen aquellos alumnos o sectores que tengan noción sobre China y puedan realizar propuestas de posicionamiento estratégico para nuestro país. Nos permitimos realizar una breve mención sobre la búsqueda de democratizar las experiencias de movilidad e internacionalización (Beneitone, 2022; Gacel-Ávila, 2022) en China de manera virtual (en casa o del currículo) para que más alumnos y profesores puedan realizar aportes sobre el camino y las oportunidades del desarrollo argentino con miras al gigante asiático.

De esta forma, más alumnos podrían ser atravesados por la experiencia internacional y sus capacidades de asesoramiento y de transferencia de conocimiento a las pymes mejoraría las perspectivas para el desarrollo. Aquí nos interesa destacar, por una parte, el rol de consultores que pueden desempeñar los académicos y científicos argentinos que hayan vivido, estudiado o trabajado en China y puedan realizar aportes desde sus saberes. Actualmente se está consolidando la Red RAICES (Red de Argentinos/as Investigadores/as y Científicos/as en el Exterior).

Por otra parte, consideramos que es necesario que la Embajada Argentina en China tenga un rol activo en relación con el relevamiento de la información sobre los recursos humanos formados en China, además de aportar datos fundamentales para potenciar la capacidad exportadora de nuestro país e insertar a los académicos argentinos en las universidades y puestos de decisión gubernamentales. Sería deseable que hubiera una mayor vinculación entre Ministerios: el de Desarrollo Productivo, el de Educación, el de Ciencia y Tecnología, el de Economía y el de Relaciones Exteriores, para que así puedan delinear políticas públicas a largo plazo y teniendo en cuenta las necesidades del país.

Vinculado a lo anterior, existen muchísimas universidades argentinas que han firmado convenios de cooperación con universidades chinas. Por lo general, esos convenios han servido para que eventualmente China invitara a académicos o rectores al país, o se realizara alguna publicación conjunta, pero no se ha avanzado más allá del intercambio de profesores y algunos estudiantes. Todas aquellas universidades nacionales que tienen un centro de estudios de China o han firmado convenios con universidades chinas cuentan con recursos humanos especializados en el gigante asiático. Entonces, tanto académicos como universidades podrían asesorar y presentar proyectos sobre qué, cómo y cuándo exportar a China, con la intervención del Ministerio de Educación.

b) Centros Universitarios Pyme, extensión y transferencia de conocimiento

Es necesaria una mayor inversión, no solo del sector público, sino un esquema donde el sector privado realice su aporte. En Argentina, el financiamiento de la investigación científica está a cargo casi exclusivamente del Estado, mientras que en otros países el sector privado tiene un compromiso mayor¹⁹. Se necesita, como señala Sábato, que haya un sistema de comunicaciones culturales que excedan al Estado, que no sea este último el que esté constantemente diciendo qué es lo que los otros actores tienen que hacer.

A su vez, las empresas privadas y públicas deben invertir en departamentos de investigación y desarrollo (I&D) y en proyectos con agencias gubernamentales, institutos de investigación y universidades, a la vez que muchos estudiantes, graduados y profesores universitarios pueden colaborar con iniciativas empresarias.

Los vínculos entre la investigación universitaria y las actividades industriales son débiles. Es necesario mejorar la incidencia de la educación superior en el crecimiento de la base exportadora industrial y de servicios de Argentina en China. Para ello, es de central importancia la intervención del Estado.

Es necesario modificar los programas de extensión y de transferencia del conocimiento de las universidades, mediante propuestas de políticas universitarias que pongan el foco en el desarrollo, y pensar en una forma de vinculación de la universidad a los procesos de desarrollo local. Es tarea del Estado financiar esta creación de conocimiento, invertir en CyT, favorecer la transferencia y delinear los objetivos estratégicos del país.

Por este motivo creemos que los CUPs son un avance de central importancia, pero que su escaso desarrollo y atención los ubican en una etapa primitiva que dificulta su análisis. Sugerimos que aquellas IES que tienen un vínculo con China comiencen a realizar propuestas de desarrollo local conjuntamente con el empresariado local y los gobiernos locales para llevar adelante capacitaciones, aprendizajes y mejoras en los procesos de exportación de estas pymes hacia China. Así, las universidades, a través de sus CUPs, podrían realizar un aporte sustancial, vinculándose con el entorno y promoviendo el desarrollo con valor agregado. Además, creemos que los CUPs deberían estar vinculados a un proceso de transferencia de conocimiento y de formación, investigación, innovación y vinculación de la universidad en general, en lugar de limitarse a una función en particular (la extensión).

¹⁹ Clarín 08/02/2022 Tokatlian, J.G. *Argentina y un triángulo autonómico* https://www.clarin.com/opinion/argentina-triangulo-autonomico_0_x76mKp4wnh.html (26 de mayo de 2022)

c) Oportunidades para Argentina en China

En 2019 China se convirtió en el principal mercado receptor de exportaciones agrícolas argentinas, y continúa ampliándose el mercado de carne bovina, porcina, mariscos y soja, entre otros. Para la región y para Argentina en particular el ascenso de China significa un aumento de la demanda de productos, por lo que se convierte en una oportunidad. Argentina puede incrementar la exportación de materias primas, pero debe también poner el foco en la exportación de productos con valor agregado que contemplen la innovación científica y tecnológica, así como servicios. Además, China cobra importancia como destino de exportaciones en un contexto de crisis económica global y de su ascenso como potencia mundial en un nuevo escenario geopolítico que se está consolidando, y por la adhesión argentina a su iniciativa de la Franja y la Ruta.

Para Argentina, el aumento de las exportaciones con valor agregado a China representa una oportunidad única, además de una necesidad, dado que las exportaciones, el ingreso de dólares al país y la definición de un proyecto de desarrollo permitirían una mejora económica que repercutiría, en última instancia, en los sectores más desprotegidos. Pero también representa un incentivo para el desarrollo local, y para repensar la forma en que se pretende dinamizar la matriz productiva de cara al futuro.

Más del 80%²⁰ de lo que Argentina le vende a China son bienes primarios; redundaremos en remarcar la necesidad de diversificar el abanico de exportaciones argentinas, donde se deberían incluir no solo bienes industrializados, sino también servicios. A este respecto, queremos plantear que la educación argentina, la lengua española y otros saberes específicos constituyen uno de los principales servicios exportables a China.

Nos referimos a que en China el aprendizaje del español, y de los saberes específicos sobre América Latina se encuentran en boga y en marcado crecimiento dada la intensificación de las relaciones comerciales entre China y la región, fundamentalmente por el acceso a los recursos naturales que China necesita para seguir proyectando su posicionamiento como potencia en ascenso. Argentina posee un prestigioso sistema de educación superior, así como profesores altamente calificados. Parte del posicionamiento estratégico de Argentina en China puede referirse a este ejercicio de poder blando (Nye, 1990) cultural como son la enseñanza de la lengua, y de grados y posgrados sobre América Latina o el país en particular. Para ello se puede pensar una estrategia con el Consorcio Interuniversitario ELSE, el Programa de Promoción de la Universidad Argentina, el Ministerio de Educación, la SEPYPE y el MDP.

Además, como ya planteamos, necesitamos de una internacionalización inclusiva de la educación superior, es decir, que los saberes específicos sobre China sean democratizados mediante una propuesta inclusiva de internacionalización del currículo (Beneitone, 2022) y en casa (Gacel-Ávila, 2022) y democratizar el acceso a los saberes sobre China.

La creciente cantidad de especialistas en China que se forman en el país asiático representan una ventaja comparativa para el país. Éstos son de central importancia cuando buscamos canales de comunicación entre el gigante asiático y el país, dada su capacidad de pensar en términos geopolíticos y estratégicos el vínculo entre Argentina y China y que sirva como aporte en la definición de políticas públicas.

Creemos que este trabajo ha sido tan solo un esbozo de ideas para adentrarnos en el estudio más profundo en posteriores artículos. Ante la necesidad de modernizar los procesos productivos del país, siguiendo Moreno-Brid et al. (2009), es necesario expandir y mejorar 1) la infraestructura científica; 2) incorporar personal de investigación

²⁰ Clarín, 17/06/2015 *Qué y cómo exportar a China (además de porotos de soja)*
https://www.clarin.com/economia/china-comercio-argentina_0_rJ51ivtvQg.html (08 de junio de 2023)

altamente calificado y 3) mantener una relación estrecha entre los centros de investigación y las empresas productivas. Y agregamos que también es importante delinear estrategias de largo plazo entre los tres vértices del triángulo, con financiamiento acorde para que promover el desarrollo y la innovación; así como echar mano al conocimiento que se tiene en el entorno universitario sobre China y mejorar la vinculación con el gigante asiático, dada su importancia estratégica.

Referencias bibliográficas

Andrés, M. V. (2022). Apuntes para la internacionalización de la educación superior latinoamericana en China. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(2), 304–327. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.580>

Arancibia Gutiérrez, E., & Días de Brito, R. (2014). Ciencia, tecnología y desarrollo en América Latina: una conversación con Osvaldo Sunkel. *Revista ESPACIOS | Vol. 35 (Nº 8) Año 2014*.

Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo: una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1). <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.526>

Contreras Capella, J. A. (2011). Universidad, sociedad y desarrollo local. *Diálogos de saberes*, 35, 59–82.

Crivelli Minutti, E., & Lo Brutto, G. (2018). La cooperación de China en América Latina: ¿hacia una Nueva Economía Estructural? *Carta Internacional*, 13(2). <https://doi.org/10.21530/CI.V13N2.2018.806>

Félix Das Neves, E., & Bagattolli, C. (2019). La contribución de Jorge Sábato para el pensamiento latinoamericano en ciencia, tecnología y sociedad. *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*. <https://www.eumed.net/rev/oel/2019/07/contribucion-jorge-sabato.html>

Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Marquina, M., & Aiello, M. (2018). *La Educación Superior Universitaria Argentina Situación actual en el contexto regional*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Filgueira, F., Galindo, L. M., Giambruno, C., & Blofield, M. (2020). América Latina ante la crisis del COVID-19. Vulnerabilidad socioeconómica y respuesta social. En *Políticas Sociales 238*. www.cepal.org/apps

Gacel-Ávila, J. (2022). Internacionalización inclusiva en América Latina y el Caribe Desafíos y factibilidad. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1). <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.570>

Galante, O., & Marí, M. (2020). Jorge Sábato y el Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología, Desarrollo y Dependencia. *Ciencia, tecnología y política*, 3(5), 048. <https://doi.org/10.24215/26183188e048>

Gálvez, L. (2012). China y los países en desarrollo: el caso de América Latina. *Estudios Internacionales*, 44(171), 7–27. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2012.20852>

González-Hernández, A. (2013). La universidad como factor de desarrollo local sustentable. *Ra Ximhai*, 9(1), 65–78.

Gorgone, H. R. (2005). El diseño de una universidad como agente del desarrollo regional mediante el análisis prospectivo. Un caso para el análisis: La Universidad Nacional del Noroeste de Buenos Aires. En M. H. Efrón & A. Pérez Lindo (Eds.), *Aportes al debate sobre la gestión universitaria I* (pp. 119–132).

Gu, J. (2012). Spatial recruiting competition in Chinese higher education system. *Higher Education*, 165–185. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9429-8>

Hurtado, D., & Haro Sly, M. J. (2023). Hacia la convergencia de trayectorias en ciencia y tecnología que se bifurcan: desafíos de la cooperación de Argentina y China. En M. V. Andrés (Ed.), *Argentina-China. 50 años de relaciones diplomáticas: cooperación, desarrollo y futuro* (pp. 9–25). https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/c_2023-05-08-argentina-china.pdf

Kwak, J. S. (2013). La creciente importancia de la Cooperación Sur-Sur en las relaciones económicas entre Asia y ALC. *Integración & comercio*, 36, 47–62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6005177&info=resumen&idioma=SPA>

Marí, M. (2018). *Ciencia, tecnología y desarrollo. Políticas y visiones de futuro en América Latina (1950-2050)*.

Moreno-Brid, J. C., & Ruiz Nápoles, P. (2009). *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina*. CEPAL.

Núñez Jover, J., & Alcazar Quiñones, A. (2016). *Universidad y desarrollo local: contribuciones latinoamericanas*.

Nye, J. S. (1990). *Soft Power*. <http://about.jstor.org/terms>

Sábato, J. A. (1980). Desarrollo tecnológico en América Latina y el Caribe. *Revista de la CEPAL*, 10, 87–100.

Sábato, J., & Botana, N. (1970). *La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina*.

Sevares, J. (2007). ¿Cooperación Sur-Sur o dependencia a la vieja usanza?: América Latina en el comercio internacional. *Nueva sociedad*, ISSN 0251-3552, N°. 207, 2007 (Ejemplar dedicado a: Privatizaciones, 15 años después), págs. 11-22, 207, 11–22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2382376&info=resumen&idioma=SPA>

Suárez-Zozaya, M. H. (2006). Universidad y desarrollo local en Latinoamérica. En *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*. Ed. RETLA-CINTERFOR. <https://www.researchgate.net/publication/277589794>

Fecha de recepción: 28-5-2022

Fecha de aceptación: 4-7-2023

Financiamiento estatal y expansión de las universidades nacionales argentinas: primeras dos décadas del siglo XXI

State funding and expansion of Argentine national universities: the first two decades of the 21st century

Por Ana GARCÍA DE FANELLI¹ y Adriana BROTO²

García de Fanelli, A. y Broto, A. (2023). Financiamiento estatal y expansión de las universidades nacionales argentinas: primeras dos décadas del siglo XXI. *Revista RAES*, XV(27), pp. 176-194.

Resumen

En las últimas dos décadas el sector universitario nacional experimentó un destacable crecimiento en el número de sus instituciones y en su matrícula. Este trabajo analiza en qué medida el presupuesto público destinado a este sector acompañó este ritmo de expansión. Los indicadores confeccionados a partir de fuentes oficiales han sido analizados para el conjunto del sector universitario nacional y para tres cohortes de universidades nacionales agrupadas según el año de su creación. De este análisis se concluye que la inversión estatal en las universidades nacionales, medida en términos del porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) y del monto total de recursos en valores constantes, se elevó hasta finales de la primera década, para después acompañar los vaivenes de expansión y contracción que comenzó a padecer la economía argentina. El gasto por alumno en términos reales se redujo especialmente desde el año 2018 por la disminución del presupuesto en valores constantes y la expansión de la matrícula que acompañó el crecimiento de la oferta institucional. Este gasto por alumno muestra además variabilidad intragrupo. El salario real docente creció hasta el 2011 y a partir del 2015 comienza a perder poder adquisitivo como efecto de los períodos de contracción de la economía y el aumento de la inflación. El análisis de ambos indicadores, gasto por alumno y nivel del salario docente, revela que las universidades nacionales enfrentan el reto de formar científicos y profesionales sosteniendo niveles apropiados de calidad y fomentando la equidad no sólo en el acceso sino también en la graduación, en un contexto de restricción de recursos.

Palabras Clave financiamiento / educación superior / universidades argentinas / indicadores

Abstract

In the last two decades, the national university sector experienced a remarkable growth in the number of its institutions and its enrollment. This paper analyzes the extent to which the public budget allocated to this sector

¹ Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Argentina / anafan@cedes.org / <https://orcid.org/0000-0001-7736-2868>

² Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina / adbrot@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0003-8607-4552>

accompanied this rate of expansion. The indicators based on official sources have been examined for the national university sector as a whole and for three cohorts of national universities grouped according to the year of their creation. From this analysis we conclude that state investment in national universities, measured in terms of the percentage of GDP and total resources in constant values, rose until the end of the first decade, and then followed the ups and downs of expansion and contraction that the Argentine economy began to undergo. Expenditure per student in real terms decreased, especially from 2018, due to the reduction in the budget and the expansion of enrollment that accompanied the growth of the institutional supply. This expenditure per student also shows intra-group variability. The real teaching salary grew until 2011 and then began to lose purchasing power as an effect of the periods of economic contraction and the increase in inflation from 2015 onwards. The analysis of both indicators – expenditure per student and the level of the teaching salary – reveals that the national university sector faces the complex challenge of training scientists and professionals while maintaining appropriate levels of quality and promoting equity, not only in access but also in graduation.

Key words funding / higher education / Argentine universities / indicators.

Introducción

En las últimas dos décadas el sector universitario nacional experimentó un destacable crecimiento en el número de sus instituciones y en su matrícula. Al mismo tiempo, las universidades, tanto nacionales como privadas, han continuado extendiendo su presencia en distintas zonas del país a través de la creación de centros regionales, subsedes, extensiones áulicas y la educación a distancia (Marano, 2010; Marquina y Chiroleu, 2015; Pérez Rasetti, 2014). En el marco de estas políticas públicas orientadas a la ampliación de la oferta de vacantes y la accesibilidad de los sectores socioeconómicamente más desaventajados, aumentó también la cantidad de becas para las y los estudiantes universitarios.

Este trabajo analiza en qué medida el presupuesto público destinado a las universidades nacionales acompañó este ritmo de expansión de la oferta institucional y la demanda social por educación universitaria.

Comenzamos el artículo señalando cuáles son los principales trabajos que han analizado los cambios en el financiamiento de la educación superior argentina en la última década. En este primer apartado también exponemos cuál es la metodología utilizada para la producción de los indicadores sobre los principales temas abordados en este trabajo. A continuación, analizamos el proceso de expansión institucional y la dinámica de la demanda social por educación universitaria, para indagar posteriormente cuál ha sido la evolución del presupuesto estatal destinado a las universidades nacionales dentro del presupuesto global del Ministerio de Educación, en términos del PIB, en valores constantes totales y según grupos de universidades nacionales agrupadas de acuerdo con el año de fundación. Seguidamente ponemos en relación la expansión de la matrícula con la evolución del presupuesto para estudiar en qué medida los recursos públicos asignados a las universidades nacionales han contribuido con potencialmente brindar una educación superior de calidad. Por último, dado el papel central que desempeña el salario docente en la composición del gasto universitario, analizamos la evolución de los cargos docentes y de los salarios en términos reales. Concluimos reflexionando sobre los principales resultados que surgen de este conjunto de indicadores sobre la oferta institucional, la demanda social y el financiamiento estatal universitario en las últimas dos décadas.

Antecedentes y metodología

En la última década se han producido distintos tipos de documentos y artículos académicos que estudian los indicadores básicos del financiamiento universitario estatal en la Argentina.

El trabajo *“La educación superior universitaria argentina. Situación actual en el contexto regional”* analiza los principales indicadores de financiamiento universitario, mostrando el aumento que experimentó el presupuesto universitario nacional entre el 2004 y el 2013 en el plano global, en términos del PIB y por estudiante (Fernández Lamarra, Pérez Centeno, Marquina y Aiello, 2018).

La evolución del presupuesto universitario nacional y su volatilidad frente a los cambios macroeconómicos ocurridos entre el 2006 y el 2018 han sido analizados en un trabajo previo propio (García de Fanelli y Broto, 2019) y, para el periodo 1974-2019, en informes de la organización *“Argentinos para la Educación”* (Rabossi, Volman y Braga, 2021). En ambos trabajos se puede apreciar los vaivenes que ha sufrido el presupuesto universitario nacional como efecto de la volatilidad de la economía, lo cual a su vez impacta sobre la capacidad de la gobernanza universitaria de planificar la asignación del gasto.

Por su parte, el informe de Cetrángolo y Curcio (2017) muestra la diferente composición de los recursos universitarios según su origen (Ley de presupuesto, programas y refuerzos e infraestructura del Ministerio de Planificación) entre distinto tipo de universidades según su momento de creación. Como era de esperar, en las universidades nóveles tuvieron una representación relativa mayor los programas y refuerzos y los fondos de infraestructura. También se muestra la diferente composición del gasto en cada caso, siendo los gastos de

funcionamiento y otros gastos no salariales más importantes en las universidades creadas en los años noventa y en las del siglo XXI respecto de las tradicionales.

En el trabajo de Doberti, Gabay y Levy (2020) se analiza el presupuesto universitario durante el período 1993-2018, dando cuenta de la evolución de indicadores tales como el presupuesto universitario en términos del PIB, porcentaje del presupuesto público nacional y gasto por alumno. Además de examinar estos indicadores, los autores realizan una descripción muy completa de los mecanismos de asignación de los fondos a las universidades y analizan cuáles son los criterios de distribución de los fondos destinados a las universidades y sus impactos sobre la equidad.

Como en estos trabajos, en este artículo analizaremos los indicadores básicos del presupuesto universitario, pero en este caso centrándonos en el período que va desde el año 2003, tras la fuerte crisis económica y política ocurrida en 2001, hasta el presente, según el último año disponible de los indicadores examinados. Nos centraremos además en la dinámica de la matrícula en el plano global y en distintas cohortes de universidades nacionales según el año de su creación y en la capacidad de absorción de la demanda por estudios de educación universitaria en las distintas jurisdicciones de la Argentina.

Para estudiar el impacto de los cambios en el presupuesto universitario sobre las funciones universitarias construimos indicadores que capturan la capacidad de brindar una educación de calidad, analizando para ello el gasto por alumno y la evolución de los cargos y de los salarios docentes. El gasto por alumno es un indicador que se aproxima al concepto de calidad pues se supone que un mayor gasto por alumno facilita la inversión en salarios adecuados para el personal docente, administrativo y de gestión de las universidades. Permite además contar con los fondos para cubrir los gastos de funcionamiento, equipamiento, infraestructura y programas de mejoramiento de las actividades universitarias. Por otra parte, un rasgo central de la función de producción universitaria es que es una actividad intensiva en mano de obra, dentro de la cual los docentes cumplen un papel protagónico (Blau, 1994; Clark, 1986; Mintzberg, 2005). Es por ello de alta relevancia analizar cuál ha sido el impacto del financiamiento sobre los incentivos económicos que reciben estos docentes para el desempeño de su actividad.

Las fuentes de los datos estadísticos utilizados en este trabajo provienen de los Anuarios de Estadística Universitaria confeccionados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), la Dirección de Información Universitaria-SPU, la Oficina Nacional del Presupuesto, la Contaduría General de la Nación (CGN) y la Oficina de Presupuesto del Congreso de la Nación.

Los datos han sido analizados desde un nivel macro para el conjunto del sector universitario nacional y en el nivel meso, de las instituciones universitarias nacionales. En este último caso, hemos agrupado al conjunto de las universidades nacionales en tres cohortes según sea el año de creación de estas instituciones. El grupo 1 está conformado por las universidades tradicionales de mayor antigüedad del sector y otras fundadas centralmente en los años setenta, agrupando a todas las universidades nacionales creadas hasta 1979. El grupo 2 lo integran las universidades nacionales fundadas desde 1980 hasta 1999 y, finalmente el grupo 3, las que surgieron en lo que va del siglo XXI. Esta agrupación nos permitió identificar si hay rasgos propios asociados con cada grupo o si bien lo que predomina es una situación muy heterogénea intragrupo.

Expansión institucional y demanda por educación universitaria

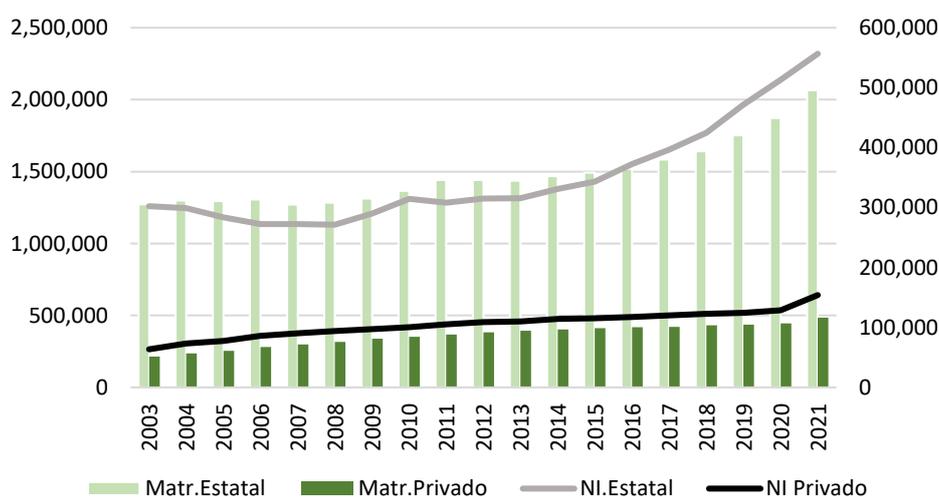
Desde comienzos del siglo XXI, el número de instituciones universitarias nacionales se expandió notablemente, especialmente entre los años 2008 y 2015 (Ministerio de Educación, 2023a). Si bien la tendencia fue de crecimiento tanto para las universidades de gestión estatal como privada, se observa una evolución mayor en el sector estatal. Entre las 17 universidades nacionales creadas en este período se incluyen el cambio del Instituto Nacional de las Artes a su nuevo estatus de Universidad Nacional de las Artes y la formación de la Universidad de la Defensa, a partir de la fusión del Instituto Superior del Ejército, el Instituto Superior Naval y el Instituto Universitario Aeronáutico. Por otra parte, más de la mitad de las nuevas universidades nacionales creadas entre el 2008 y el 2015 se ubican en el conurbano bonaerense. Esta expansión institucional respondió a iniciativas impulsadas por los gobiernos locales

y por las comunidades, en algunos casos, teniendo por antecedente la presencia de sedes universitarias preexistentes (Pérez Rasetti, 2014).

Además de la expansión institucional, hubo una notoria proliferación de la oferta de carreras/títulos de grado, pasando de 4.219 en el 2000 a 6.572 en el 2020 (Fernández Lamarra, Pérez Centeno, Marquina y Aiello, 2018; SPU, 2023). Esta expansión de la oferta de carreras/títulos, fue acompañada con recursos adicionales asignados por diferentes programas de la SPU, entre ellos, el programa de “Expansión de la Educación Superior.” Según datos del Anuario de Estadística Universitaria 2020, desde su creación en el 2012 hasta 2019, este programa puso en marcha 17 Centros Regionales de Educación Superior, 24 subsedes, 19 extensiones áulicas y 195 ofertas académicas implementadas por 31 instituciones universitarias (SPU, 2023).

Con relación a la dinámica de la demanda social de educación universitaria, el Gráfico N°1 muestra la evolución de la matrícula y de los nuevos inscriptos de pregrado y grado universitario en el sector estatal y privado.

Gráfico N°1. Evolución de la matrícula y de los nuevos inscriptos (NI) de pregrado y grado universitario en Argentina según gestión 2003-2021



Fuente: Elaboración propia en base a los Anuarios de Estadística Universitaria (SPU, 2023) y para el año 2021, datos no publicados brindados por el Departamento de Información Universitaria-SPU.

La matrícula creció a una tasa anual promedio de 3% entre el 2003 y el 2021, liderando el crecimiento el sector privado con una tasa de 4,6%, siendo la del sector estatal 2,7% (SPU, 2023). Esta tasa de crecimiento fue muy superior a la de la población de 18 a 24 entre los censos de 2001 y 2022, que se estima de apenas 0,5% (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos-INDEC, 2023 a y b) y también que la tasa promedio anual de crecimiento de 1,8% en la cantidad de egresados de nivel medio de la educación común y adultos entre el 2003 y 2020 (último dato disponible) (Ministerio de Educación, 2023 b, 2023c). El ritmo de expansión de la matrícula de las universidades estatales se corresponde con el de los nuevos inscriptos entre 2003 y 2021 que ascendió a 3,8%.

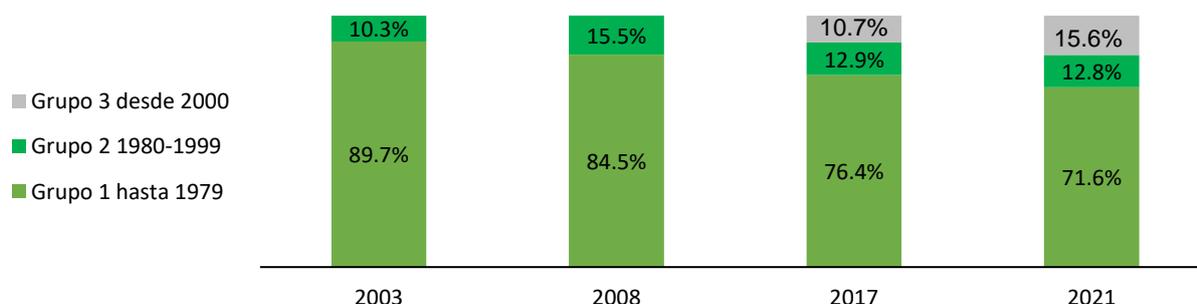
En esta expansión de la demanda social por educación universitaria puede haber contribuido tanto el aumento de la oferta institucional y de programas de pregrado y grado, como el crecimiento de las becas Progresar. En particular se puede apreciar en el Gráfico N°1 que el aumento de la matrícula de educación universitaria estatal ocurre a partir del 2014. Entre el 2003 y el 2014 la cantidad de estudiantes en las universidades nacionales aumenta 194.240, pero entre el 2014 y el 2021 se suman 597.043 estudiantes (SPU, 2023). Precisamente en 2014 se crea el Programa de Respaldo de Estudiantes de la Argentina (PROG.R.ES.AR) bajo la administración de la Administración Nacional de

Seguridad Social (ANSES). En ese momento constituía una transferencia monetaria directa con condicionalidades destinada a la juventud de 18 a 24 años que deseara concluir alguno de los niveles educativos (primario, secundario, terciario o universitario) y no trabajara o lo hiciera en el sector informal o formalmente con un ingreso inferior a un salario mínimo, vital y móvil (SMVM) y su grupo familiar debía presentar iguales condiciones (Boletín Oficial, 2014). Posteriormente experimentó distintos cambios en lo que respecta a su cobertura y a su administración. Así en el año 2015 se elevó el límite de ingresos a tres SMVM y los beneficiarios que estudiaban en las universidades debieron cumplir con el requisito de regularidad. El cambio posterior más importante ocurre en 2018 cuando Progresar deja de ser una prestación social condicionada para convertirse en una beca y su administración pasa de la órbita de la ANSES a la Dirección Nacional de Becas Educativas en el Ministerio de Educación. En ese momento se incorporó también como condición para recibir la beca la exigencia de aprobación del 50% de las materias en un año, lo cual dio por resultado una importante caída del número de beneficiarios. El nuevo gobierno nacional que asume en 2019 mantiene el mismo rango de edad del gobierno anterior, el cual era de 18 a 24 años y que se extendía hasta los 30 años para los estudiantes avanzados. Como novedad en 2020 pudieron acceder a las becas Progresar las personas hasta los 35 años con hijas o hijos a cargo menores de 18 años pertenecientes a hogares monoparentales y sin límite de edad para los estudiantes de enfermería, personas trans, pueblos indígenas, con discapacidad o refugiadas. Además, el requisito de escolaridad en el nivel superior vuelve a ser el cumplimiento de la regularidad como alumna/o (García de Fanelli, 2021).

El Programa Progresar ha experimentado una muy importante expansión en su cobertura. En 2014 el número de beneficiarios totales era 561.343, aproximadamente, 29,7% (167 mil) eran destinadas a estudiantes universitarios (Lombardía, 2018). En 2018, tras haber crecido por encima del millón de beneficiarios en 2017, la cobertura disminuyó, pasando a 578.263 beneficiarios, 208.125 correspondiente a estudiantes universitarios (Sistema de Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales- SIEMPRO, 2018). En 2021 se incorpora en la población objetivo las y los jóvenes de 16 y 17 años dentro de la línea que financia la educación obligatoria. En total las y los beneficiarios de las becas Progresar en 2021 eran 1.369.825 personas, correspondiendo al sector universitario 29,7% del total, esto es poco más de 400 mil estudiantes (Ministerio de Educación, 2023c). En suma, entre 2014 y 2021 más que se duplicaron la cantidad de beneficiarias/os de las Becas Progresar en las universidades nacionales, cubriendo a aproximadamente 233 mil nuevos estudiantes.

Otra política que puede haber incidido en el crecimiento de la matrícula universitaria estatal es el aumento de la oferta institucional. En el Gráfico N°2 se observa el protagonismo que han ido asumiendo las universidades nacionales creadas entre el 2008 y el 2015 (Grupo 3) en la absorción de la demanda, incluso desplazando a las universidades nacionales del grupo 2.

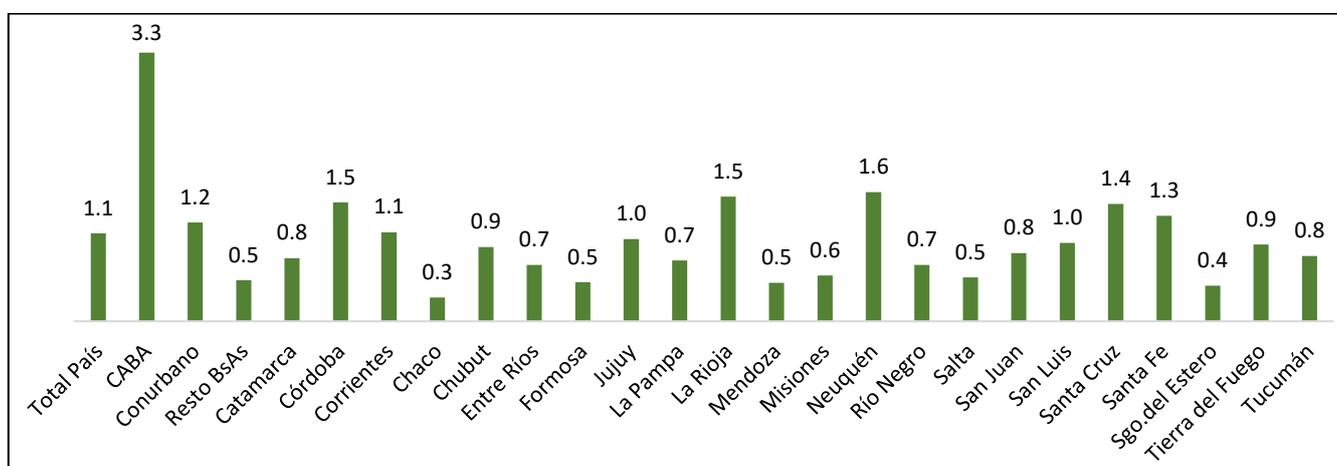
Gráfico N°2. Distribución de los nuevos inscriptos en carreras de pregrado y grado por grupos de universidades nacionales argentinas según año de creación, 2003-2021 (en %)



Fuente: Elaboración propia en base a los Anuarios de Estadística Universitaria (SPU, 2023) y para el año 2021 datos no publicados brindados por el Departamento de Información Universitaria-SPU.

Como hemos estudiado en un trabajo previo (García de Fanelli, 2005), la demanda de educación superior y la cantidad de egresados de la educación media están cointegradas, es decir, a nivel agregado uno de los principales determinantes de la demanda social universitaria en el largo plazo es la cantidad de egresados del nivel medio. A fin de poder analizar este fenómeno y, al mismo tiempo, examinar en qué medida la expansión institucional ha logrado equilibrar la capacidad de absorción de los egresados de nivel medio en cada territorio, exponemos a continuación los resultados de un indicador que relaciona para cada jurisdicción, la cantidad de nuevos inscriptos en cada una de las universidades nacionales en 2021 con los egresados de nivel medio de la educación común y de adultos en 2020 (Gráfico N°3).

Gráfico N°3. Cociente entre los nuevos inscriptos en carreras de pregrado y grado en las universidades nacionales en 2021 y los egresados de educación media común y adultos en 2020 según jurisdicción en la Argentina



Fuente: Elaboración propia en base a Ministerio de Educación (2023d) y datos no publicados brindados por el Departamento de Información Universitaria-SPU.

En el Gráfico N°3 se observa que, para el total de las universidades nacionales, el número de inscriptos en 2021 supera en promedio un 10% a la cantidad de egresados de nivel medio en el año previo³. Al interpretar este resultado debemos tener presente que no todos las y los egresados de la educación media siguen estudiando y, entre los que deciden realizar estudios superiores, algunos optan por los institutos universitarios estatales, los institutos terciarios y las universidades e institutos universitarios privados. No obstante, cabe destacar que la proporción de futuros egresados del nivel medio que aspiran realizar estudios universitarios en la Argentina es alta. En una investigación realizada con datos de la Prueba Aprender 2019, señalamos que el 67% de los/las estudiantes del último año de la escuela media consideraban realizar estudios universitarios y 17% terciarios (Adrogué, García de Fanelli y Orliki, 2023).

En segundo lugar, en aquellas jurisdicciones en las cuales los nuevos inscriptos en carreras de pregrado y grado superan a los egresados de la educación media en su jurisdicción se observa que, por un lado, un grupo importante de las y los alumnos/as que ingresan a estas universidades nacionales lo hacen en edades tardías. Según el Anuario de Estadísticas Universitarias del 2020, apenas el 34% de los nuevos inscriptos en las universidades nacionales tenían hasta 19 años. La mayoría de los ingresantes, eran estudiantes no tradicionales, es decir, mayores de 25 años. Es de destacar que, en algunas universidades nacionales, la proporción de ingresantes en carreras de pregrado y grado mayores de 25 años supera el 70%. Este es el caso de universidades nacionales tales como Scalabrini Ortiz

³ Una limitación de este análisis es que algunas universidades cuentan con sedes en más de una provincia. Por ejemplo, la Universidad del Nordeste cuenta con sedes en Corrientes y Chaco y la Universidad Nacional del Comahue, en Neuquén y Río Negro. En el caso de la Universidad Tecnológica Nacional, los nuevos inscriptos fueron distribuidos según jurisdicción.

(84,2%), Guillermo Brown (79,6%), Chaco Austral (72,7%) y Tres de Febrero (70,2%). Además de las universidades recién mencionadas, en varias universidades del conurbano bonaerense los nuevos inscriptos con edades superiores a los 25 años representan más del 40% (General Sarmiento, Hurlingham, José C. Paz, Lanús, Lomas de Zamora, Oeste, Quilmes, San Martín). En el otro extremo, sólo el 20% de los nuevos ingresantes de la Universidad de Buenos Aires son mayores de 25 años (SPU, 2023).

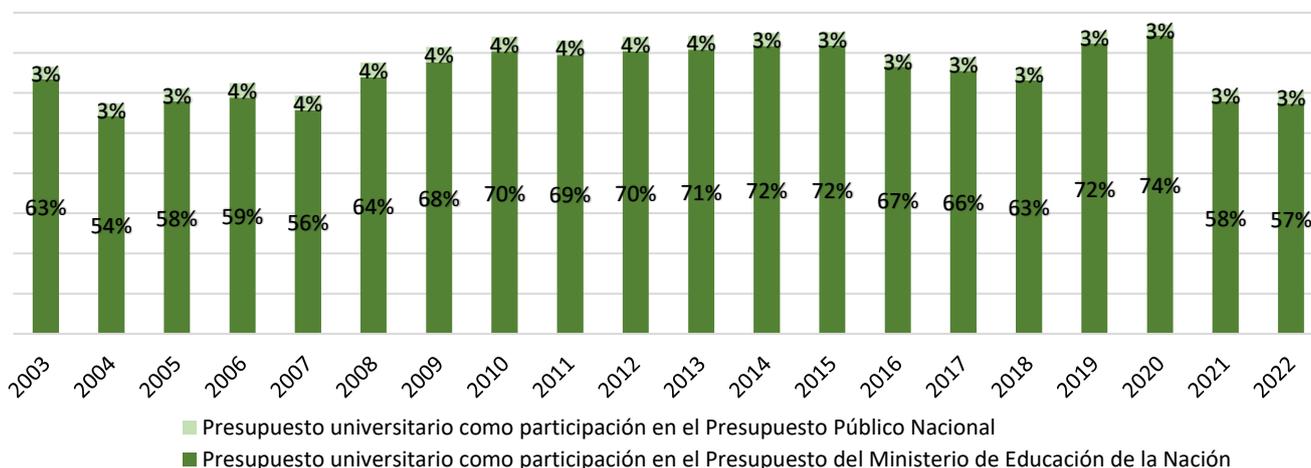
Otra razón que explica por qué en algunas jurisdicciones el número de nuevos inscriptos en carreras de pregrado y grado supera a los egresados del nivel medio es el hecho de que algunas universidades nacionales son elegidas por egresados del nivel medio de otras jurisdicciones. En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), las universidades nacionales de esta jurisdicción, centralmente la Universidad de Buenos Aires (UBA), tienen un número de nuevos inscriptos que triplica a los egresados de nivel medio de su territorio. Si incorporamos en este indicador a las universidades privadas, los nuevos inscriptos representan casi seis veces el número de egresados de nivel medio del año previo de CABA.

En suma, lo que este indicador nos muestra es que, a los fines de una correcta planificación para adecuar la oferta institucional a la demanda por educación universitaria en cada región, sería conveniente realizar un seguimiento de la trayectoria educativa que siguen las y los alumnos que egresan de la educación media.

Evolución del financiamiento estatal asignado a las universidades nacionales

En el Gráfico N°4 se presenta la evolución del presupuesto universitario en término de la participación relativa en el presupuesto nacional y en el presupuesto del Ministerio de Educación de la Nación⁴.

Gráfico N°4. Participación porcentual del presupuesto destinado a las universidades nacionales en el presupuesto del Ministerio de Educación y el Presupuesto Público Nacional de la Argentina, 2003-2022



Fuente: Elaboración propia en base a los Anuarios de Estadísticas Universitaria (SPU, 2023), datos de la CGN (2023) y de la Oficina de Presupuesto del Congreso de la Nación (2023).

⁴ El presupuesto universitario corresponde a los créditos devengados en cada ejercicio de todas las Jurisdicciones de la Administración Pública Nacional, publicados por la SPU y CGN. Durante este periodo el Ministerio de Educación cambió su composición estando integrado en algunos años también por Cultura y Ciencia y Tecnología. A los efectos del análisis, fueron excluidos del presupuesto del Ministerio de Educación los créditos correspondientes a la Secretaría de Gobierno de Cultura y la Secretaría de Gobierno de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. El crédito del Ministerio de Educación incluye los correspondientes a los organismos descentralizados (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria y Fundación Miguel Lillo). Para los años 2003 a 2021 se toman los créditos de cierre de las cuentas de inversión de la CGN. En el año 2022 se considera el dato de crédito de cierres informado por la Oficina de Presupuesto del Congreso de la Nación.

La principal fuente de financiamiento de las universidades nacionales proviene de los recursos que anualmente aprueba el Congreso de la Nación en la Ley de Presupuesto. Durante el 2003 al 2022 podemos observar que la evolución de la participación porcentual del presupuesto universitario en el presupuesto nacional se mantiene estable, oscilando entre el 3% y el 4%. En tanto, la participación del presupuesto universitario en el presupuesto del Ministerio de Educación presenta una tendencia de crecimiento entre 2008 a 2015, para luego alternar años con tasas de crecimiento y decrecimiento hasta 2021, momento en que se observa una disminución de la participación hasta alcanzar valores por debajo del 2003. Este comportamiento es el resultado de las prioridades de asignación de recursos en el Presupuesto Nacional a los distintos programas del Ministerio y de los acuerdos salariales estipulados para el sector universitario. En particular, cabe señalar que la evolución de los créditos de las universidades nacionales se encuentra altamente relacionada con los aumentos de los salarios docentes y no docentes, ya que los mismos representan alrededor del 90% de los créditos transferidos a estas instituciones.

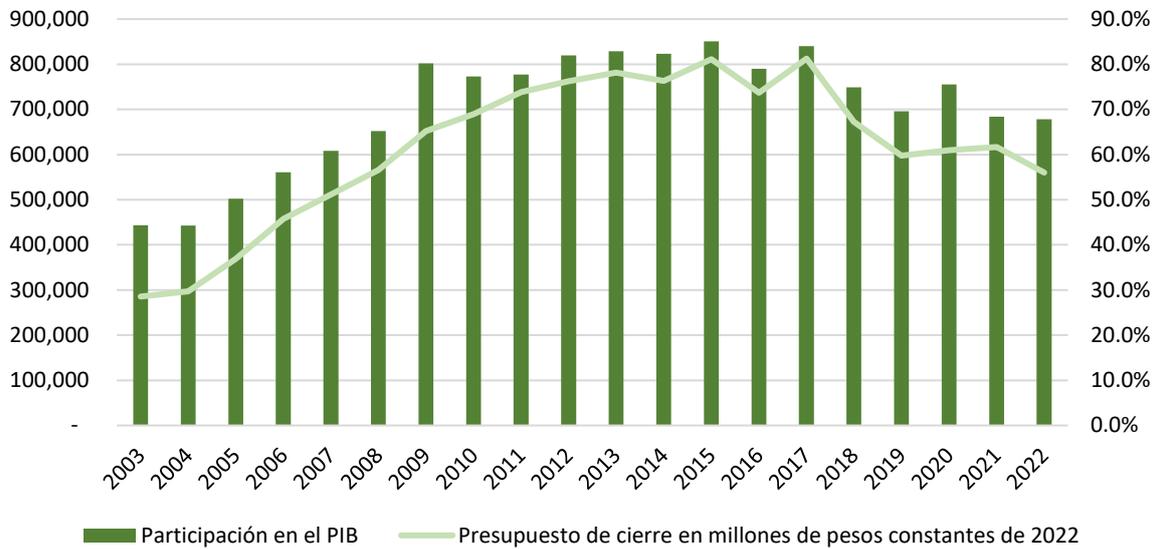
Durante el periodo 2003-2022 la participación del presupuesto universitario en el PIB, que era de 0,55% en 2003, alcanzó su máximo valor en 2015 al representar el 0,85%, para ubicarse en 0,68% en 2022 (Gráfico N°5). En el segundo quinquenio de la primera década del 2000, Argentina, al igual que varios países de América Latina, experimentó un periodo de bonanza por la mejora en los términos de intercambio dado el aumento en los precios de las *commodities* (materias primas) en el mercado internacional (Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL, 2016). Tras la crisis económica del 2008 la economía argentina mostró mayor volatilidad, con caída del producto en el 2008 y a partir del año 2012 hasta el 2021 en todos los años pares. En particular, la pandemia en 2020 profundizó la recesión de la economía (INDEC, 2023c). En suma, la caída de la participación del presupuesto universitario en un PIB que también se contrajo significó una reducción muy significativa de los recursos financieros disponibles para las universidades nacionales como veremos a continuación.

Para comparar el esfuerzo que realiza la sociedad argentina en la inversión en educación superior debemos incorporar al cálculo de este indicador también el gasto del sector terciario no universitario estatal y privado y el gasto universitario del sector privado. Una estimación de este indicador para el año 2019 en la Argentina da un valor de 1,3% (Red Índices, 2023). Este valor es menor al promedio de la inversión de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que era de 1,5% en dicho año, incluyendo la inversión en I+D en el sector, pero mayor al guarismo calculado sin inversión de I+D, el cual era de 1% (OCDE, 2022). Al respecto debemos tener presente que la inversión en I+D en la educación superior universitaria argentina está sólo parcialmente incluida en los montos que el gobierno nacional asigna a cada universidad. Una proporción muy significativa de esta inversión la realizan otras instituciones externas al sector universitario, tales como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y los fondos competitivos que administra la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT) (García de Fanelli, 2019). En suma, en términos relativos, la sociedad argentina realiza una inversión significativa de su PIB en educación superior, aunque en términos de impactos reales sobre el funcionamiento del sector implica un monto real mucho más reducido por alumno que en estos países debido al estancamiento en el crecimiento de la actividad económica, lo cual dio lugar a una caída en el PIB per cápita de la población.

Entre 2003 y 2009, la variación real anual del presupuesto universitario muestra una tendencia al alza. En esta etapa se registra la variación real anual más alta del período 2003-2022 que se logra en 2005 con el 24,2%, como puede verse en el Gráfico N°6. El significativo crecimiento del presupuesto en este periodo se relaciona con la implementación de un plan plurianual destinado a la recomposición salarial del personal docente y no docente de las universidades.

A partir de 2010, se inicia una etapa con tasas de crecimiento menores y con cierta oscilación que acompaña el ciclo económico hasta el 2017 inclusive, registrándose en este periodo un aumento acumulado del 18%. Cabe destacar que en los años 2015 y 2017 se registran saltos en la inversión y un aumento generalizado del presupuesto educativo, con una mayor inversión en educación superior universitaria.

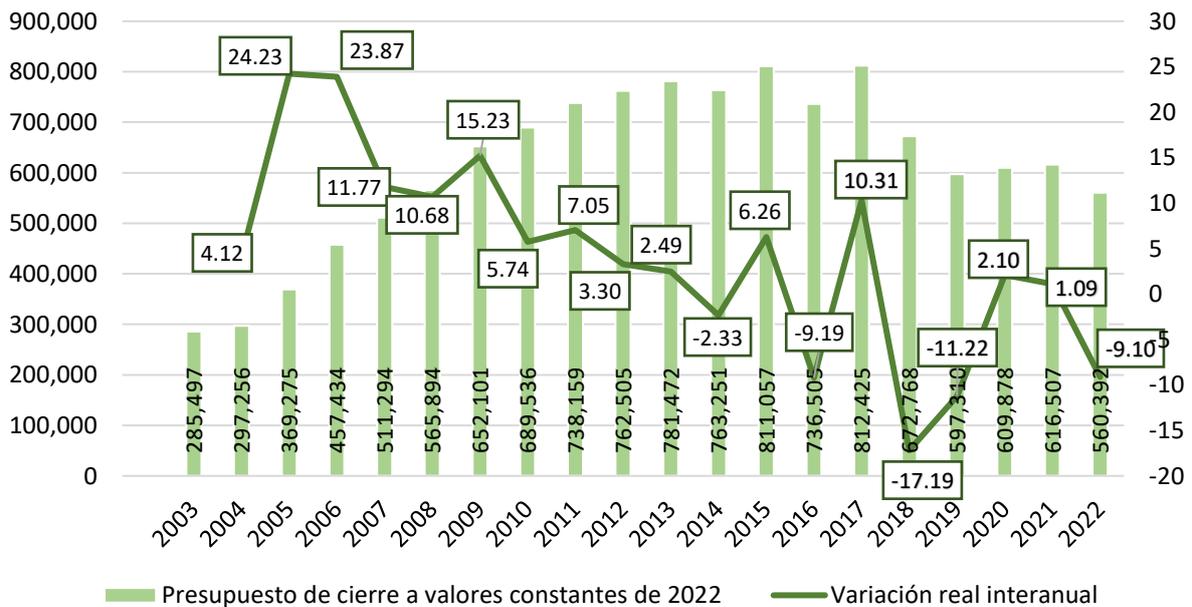
Gráfico N°5. Evolución de los créditos de cierre del Tesoro Nacional a valores constantes destinados a las Universidades Nacionales de la Argentina y en % de PIB, 2003-2022



Fuente: Elaboración propia en base a los Anuarios de Estadísticas Universitaria (SPU, 2023) y datos de la CGN (2023).

A partir del año 2018 el presupuesto inicia un periodo de pronunciado descenso hasta alcanzar en 2022 una disminución real del 9,1% con respecto al año anterior, como consecuencia de la importante devaluación del peso y la aceleración de la inflación.

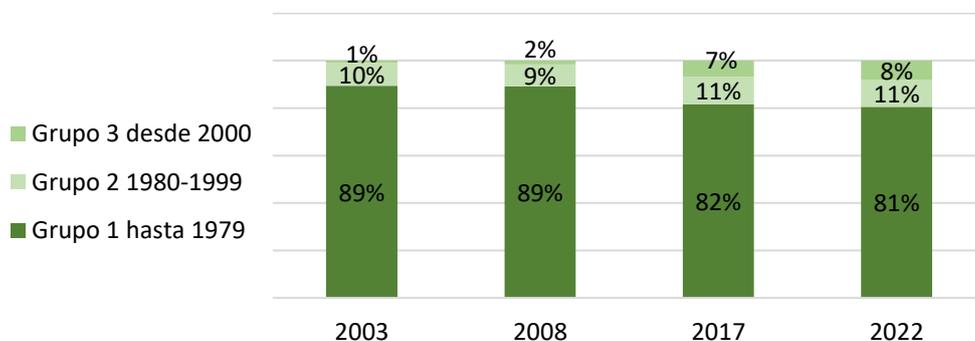
Gráfico N°6. Variación Real Anual del Presupuesto de las Universidades Nacionales argentinas en pesos constantes de 2022, 2003-2022



Fuente: Elaboración propia en base a los Anuarios de Estadísticas Universitaria (SPU, 2023) y datos de la CGN (2023).

En el gráfico 7 se puede ver el cambio de participación que tiene cada grupo de universidades nacionales en el presupuesto universitario tras la creación de nuevas instituciones.

Gráfico N°7. Participación en el presupuesto universitario de cierre, según grupo de universidades nacionales de la Argentina para los años 2003, 2008, 2017 y 2022 (en %)



Fuente: Elaboración propia en base a los Anuarios de Estadísticas Universitaria (SPU, 2023) y datos de la CGN (2023).

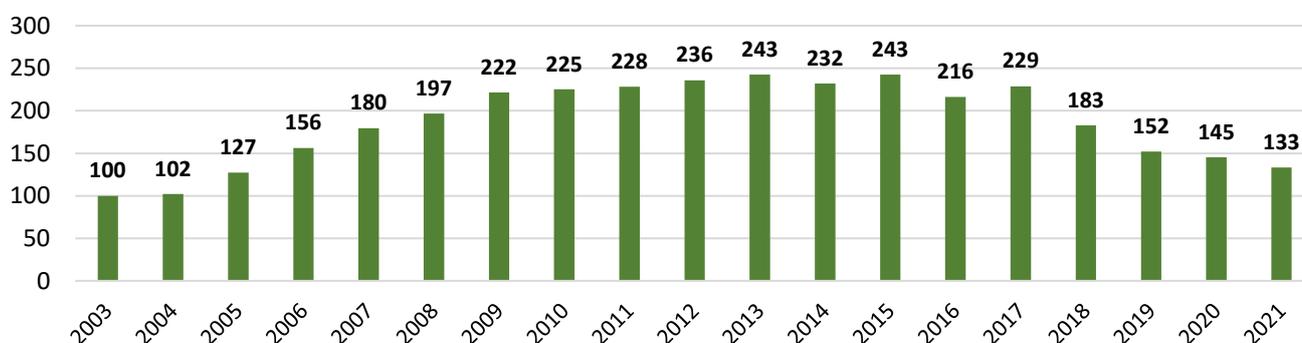
Así se aprecia que las 25 universidades más antiguas pierden participación en el total del presupuesto a medida que se ponen en funcionamiento las nuevas universidades y sus ofertas académicas.

Gasto público universitario por alumno

A continuación, analizamos dos indicadores claves para estudiar la capacidad de enseñanza con calidad: el gasto por alumno y las tasas de variación del financiamiento y de la matrícula.

En primer lugar, el Gráfico N°8 evidencia que el gasto por alumno en términos constantes se duplica entre el 2003 y el 2008, para después seguir creciendo hasta 2015 aunque con una caída en 2014. De ahí en más comienza su disminución, con la única excepción del año 2017 en que crece como consecuencia del aumento de presupuesto en términos reales. A partir del 2018, debido a la caída del presupuesto en términos reales de las universidades por efecto de la aceleración de la inflación y del aumento de la matrícula, el gasto por alumno comienza a descender, alcanzando en 2021 valores semejantes al del año 2005.

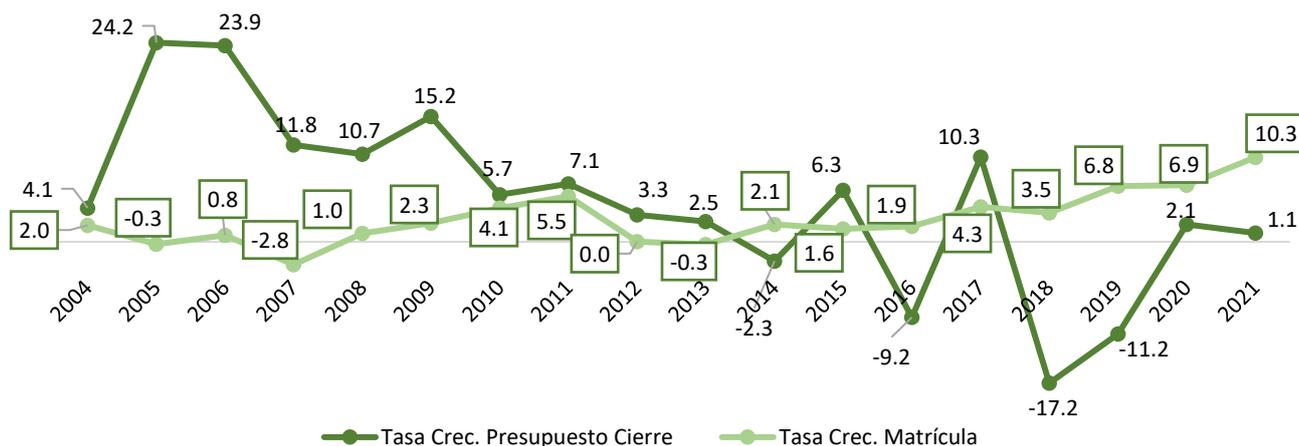
Gráfico N°8. Gasto estatal por alumno en las universidades nacionales de la Argentina a valores constantes. 2003=100



Fuente: Elaboración propia en base a los Anuarios de Estadísticas Universitaria (SPU, 2023), datos del año 2021 no publicados brindados por el Departamento de Información Universitaria-SPU y datos de la CGN (2023).

En segundo lugar, el Gráfico N°9 permite observar el comportamiento que tuvieron durante el periodo las tasas de crecimiento anual de las dos variables que componen el indicador gasto por alumno: el crédito del Tesoro Nacional al cierre de cada ejercicio a precios constantes y la matrícula de las instituciones universitarias nacionales.

Gráfico N°9. Tasas de crecimiento anual promedio del presupuesto de cierre a precios constantes de 2003 y de la matrícula de pregrado y grado de las universidades nacionales de la Argentina, 2003-2021



Fuente: Elaboración propia en base a los Anuarios de Estadísticas Universitaria (SPU, 2023), datos del año 2021 no publicados brindados por el Departamento de Información Universitaria-SPU y datos de la CGN (2023).

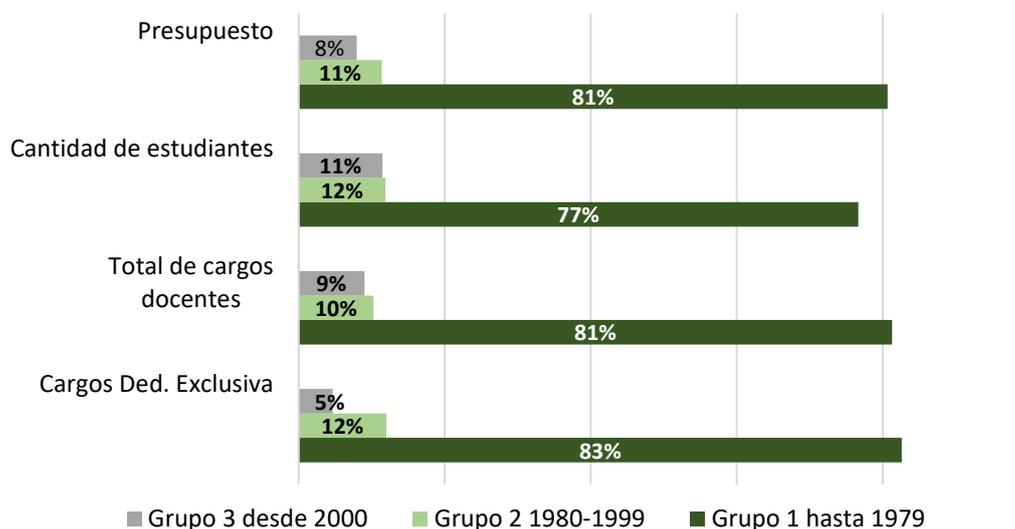
El presupuesto creció a una tasa interanual por encima de la expansión de la matrícula hasta el año 2013, contribuyendo al aumento del presupuesto por alumno. A posteriori, la tasa de crecimiento del presupuesto experimenta fluctuaciones con periodos de aumento y disminución, y se mantiene por arriba de la expansión de la matrícula hasta 2018, excepto en 2014 y 2016 que presenta tasas negativas de crecimiento. Entre 2018 y 2021, el presupuesto en términos real cae, por motivos de la crisis cambiaria y monetaria que aceleró la inflación, y la tasa de crecimiento del presupuesto se situó por debajo de la expansión de la matrícula.

Finalmente, se utilizó el indicador gasto corriente⁵ por alumno para medir los recursos disponibles en cada una de las universidades. Para ello, se analizó el comportamiento del indicador en cada universidad y de acuerdo con el grupo de universidades nacionales según año de fundación. Para examinar este indicador de insumo, también hemos tenido en cuenta la cantidad total de cargos docentes y con dedicación exclusiva, porque son variables que están altamente relacionadas con la asignación de presupuesto a cada universidad.

En el Gráfico N°10, se expone la participación de las principales variables de cada uno de los tres grupos en el total de las universidades nacionales. El grupo 1 concentra la mayor cantidad de alumnos, docente y presupuesto, debido a la incidencia que tienen la Universidad de Buenos Aires, las Universidades Nacionales de Córdoba, La Plata, Rosario, Tucumán y Tecnológica Nacional, que son las universidades de mayor tamaño del sector. En su conjunto, en estas seis universidades estudian el 62% de los estudiantes y reúnen el 49% de los cargos docentes y el 46% de los cargos con dedicación exclusiva.

⁵ El indicador gasto por alumno fue construido considerando solamente el gasto corriente, de modo tal de eliminar el efecto de los gastos en capital.

Gráfico N°10. Participación porcentual de la cantidad de alumnos, cargos docentes, cargos de dedicación exclusiva y presupuesto de cada grupo en el total del sector de las universidades nacionales de la Argentina, 2021



Fuente: Elaboración propia en base a datos no publicados brindados por el Departamento de Información Universitaria-SPU y datos de la CGN (2023).

Con el fin de analizar la dispersión que presenta el gasto por alumno agregado, se utilizó un indicador que mide el desvío que presentan las universidades pertenecientes a los grupos⁶ 1 y 2 respecto del promedio del conjunto de las universidades nacionales. En el Cuadro N°1 se puede apreciar que los niveles de dispersión en el gasto por alumno entre las instituciones son muy amplios. Así se observa que, en universidades con similar cantidad de alumnos y docentes dentro del grupo 1, como es el caso de las universidades de Cuyo y Mar del Plata, la primera tiene un gasto por alumno que se desvía significativamente por arriba del promedio, en tanto, en la segunda sucede lo contrario.

En suma, el gasto por alumno presenta una gran variabilidad intragrupo. Si bien en parte este resultado se explica por la existencia de economías de escala, no es la única causa que la justifique porque observamos importantes disparidades en el gasto en universidades con similar cantidad de alumnos. Otras razones que pueden fundamentar la disparidad del gasto por alumno son la distribución geográfica, el costo diferencial de las carreras y la organización institucional a través de sedes localizadas en distintos territorios.

⁶ Hemos tomado en cuenta en el cálculo del indicador para ver la dispersión del gasto por alumnos de las universidades nacionales comprendidas en los grupos 1 y 2. Se excluye del cálculo las universidades del grupo 3, porque la mayoría en el año 2021 no tenía en su totalidad en marcha su proyecto institucional, y al ser sus costos en general mayores pueden provocar distorsión en el cálculo. La fórmula del indicador es: $(G_a/G_m - 1) * 100$, en donde G_a = gasto por alumno de la universidad i y G_m = gasto promedio del conjunto de universidades nacionales.

Cuadro N°1. Desvío respecto del promedio del gasto corriente por alumno en las universidades nacionales de los grupos 1 y 2 de la Argentina (creadas antes del 2000), 2021 (en%)

Universidades Nacionales	% respecto del promedio	Universidades Nacionales	% respecto del promedio
Cuyo	70,3	La Plata	-1,8
San Juan	62,0	Santiago del Estero	-2,3
San Luis	52,9	Misiones	-3,2
Patagonia Austral	51,0	Comahue	-4,0
La Pampa	48,6	San Martín	-4,8
Patagonia S. J. Bosco	45,9	Mar del Plata	-7,8
Río Cuarto	42,7	Rosario	-13,4
Centro de la PBA	38,2	Entre Ríos	-14,0
Catamarca	30,2	Buenos Aires	-18,6
Villa María	27,8	Litoral	-24,6
Formosa	23,8	Luján	-24,9
Sur	21,3	La Rioja	-26,6
Tecnológica Nacional	8,8	Salta	-27,1
Tucumán	3,1	Nordeste	-30,4
		Córdoba	-33,8
		Jujuy	-34,3
		La Matanza	-35,9
		Tres de Febrero	-37,0
		Lanús	-37,2
		Gral. Sarmiento	-46,1
		Lomas de Zamora	-49,2
		Quilmes	-49,6

Fuente: Elaboración propia en base a datos del año 2021 no publicados, brindados por el Departamento de Información Universitaria-SPU y datos de la CGN (2023).

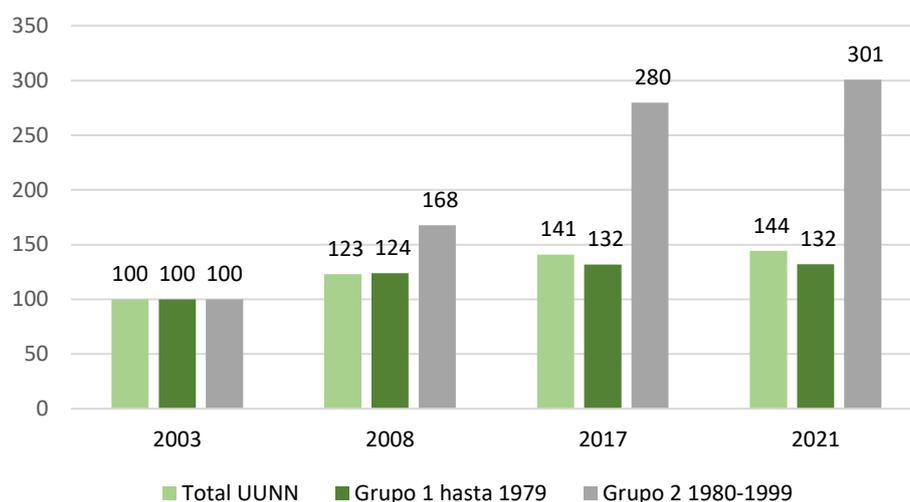
Evolución de los cargos docentes totales y del salario

Durante el periodo estudiado, los cargos docentes de las universidades nacionales aumentaron por encima de la matrícula. Así, mientras los cargos docentes se expandieron a una tasa promedio anual del 3,3%, la matrícula lo hizo a un ritmo del 2,7%. Los cargos que más aumentaron fueron los de dedicación simple, que crecieron en un 3,9% promedio anual. En tanto, los cargos con dedicación exclusiva y semiexclusiva la tasa de crecimiento estuvo por debajo del promedio anual, 2,1% y 2,3% respectivamente. Esta tendencia se afirmó en el tiempo a pesar de los recursos adicionales que se destinaron en el periodo para incrementar las dedicaciones exclusivas en el marco de los Programas de Mejoramiento de la Calidad de la Secretaría de Políticas Universitarias. Como resultado, en 2021 la representación porcentual de las dedicaciones exclusivas y semiexclusivas en el total de los cargos docentes se sitúa por debajo de los valores de 2003.

No obstante, si miramos la dinámica de crecimiento de los cargos de dedicación exclusiva de las universidades creadas con antelación al 2000, en el periodo 2003 y 2021 se puede distinguir que el aumento del grupo 2 fue considerablemente mayor al grupo 1 y al total de las universidades nacionales (Gráfico N°11). Además, el incremento del número de cargos docentes con dedicación exclusiva a lo largo del periodo evidencia un comportamiento muy heterogéneo entre las universidades nacionales. Esas diferencias, son atribuibles a estrategias

institucionales diferenciales respecto a la expansión de la dedicación docente, que suelen responder a una combinación de políticas organizacionales y de restricciones presupuestarias.

Gráfico N°11. Evolución de los cargos docentes exclusivos en las universidades nacionales argentinas creadas antes del 2000 (2003=100)



Fuente: Elaboración propia en base a los Anuarios de Estadísticas Universitaria (SPU, 2023) y datos del año 2021 no publicados brindados por el Departamento de Información Universitaria-SPU.

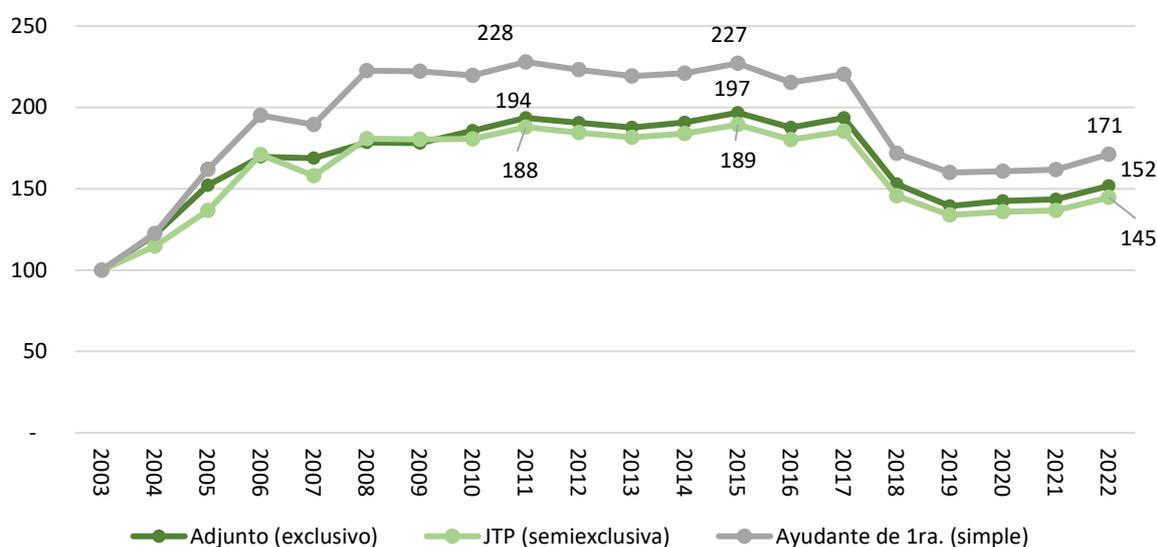
En este período, a partir del año 2004 se reanudan las negociaciones salariales, con el propósito de recuperar paulatinamente el poder adquisitivo de los salarios y la recomposición del nomenclador docente (García de Fanelli y Broto, 2019). Los salarios usualmente representan aproximadamente el 90% de la totalidad del presupuesto aprobado para las universidades nacionales, del cual el 55% corresponde a los salarios docentes. Esto explica, que los créditos para financiar los salarios y sus actualizaciones tienen el mayor peso en la evolución del crecimiento del presupuesto universitario.

El Gráfico N°12 presenta la evolución de los salarios reales para 2003-2022 para tres categorías⁷ seleccionadas, que son: Profesor Adjunto con dedicación exclusiva, Jefe de Trabajos Prácticos (JTP) con dedicación semiexclusiva y Ayudante de Primera con dedicación simple⁸. La serie de salarios presentan una dinámica de crecimiento diferencial entre categorías, atribuida a las prioridades y definiciones acordadas en cada negociación salarial.

⁷ Hemos tomados estas tres categorías de cargos porque son representativas por su importancia en la estructura de cargos de las UUNN. Para el cálculo del salario bruto se tuvo en cuenta el sueldo básico y el adicional por antigüedad con 15 años, no se incluyó el adicional por título u otro adicional.

⁸ Se ha tomado el valor del salario bruto de cada categoría del mes de diciembre de cada año. Para el cálculo del salario bruto se tuvo en cuenta el sueldo básico y el adicional por antigüedad con 15 años, no se incluyó el adicional por título u otro adicional. Para el cálculo de los salarios reales se tomó en cuenta el índice de Precios al Consumidor (IPC) del INDEC y para los años 2008-2015, el IPC Congreso.

Gráfico N°12. Evolución de los salarios brutos reales de los docentes universitarios, cargos seleccionados con 15 años de antigüedad expresados a valores de diciembre del 2003 (salario 2003=100), 2003-2022



Fuente: Elaboración propia sobre la base de información no publicada suministrada por la SPU.

En el periodo 2003-2011 observamos que los salarios tienen un crecimiento sostenido, a excepción de la caída de 2007. Luego, se observa entre 2012 a 2015 un tramo con oscilaciones en el crecimiento y pérdida del poder adquisitivo del salario docente, hasta lograr en 2015 recuperarse con valores superiores o cercanos a 2011, según la categoría.

Entre 2015 y 2022, los salarios docentes perdieron su poder adquisitivo: 23% en el caso del cargo Adjunto (exclusivo), 24% para el JTP (semiexclusiva) y 25% para un Ayudante de 1ra. (simple). Así, la evolución de los salarios docentes en este último período refleja el impacto de los cambios macroeconómicos, que los retrotraen a niveles cercanos de 2005 en términos reales.

Conclusiones

A lo largo de estas dos décadas, las universidades nacionales de la Argentina han atravesado períodos de crecimiento moderado de la matrícula y otros de aceleración de su expansión, especialmente desde 2014. Esto último ocurrió tras el aumento de las tasas de graduación en el nivel medio común y de adultos y la incorporación del Programa Progresar, con amplia cobertura en el sector universitario. En este período se incorporaron también un número importante de nuevas instituciones universitarias nacionales, especialmente en el conurbano bonaerense.

Cuando se analiza la relación entre la expansión de la demanda social por educación universitaria y la oferta de cada jurisdicción se aprecia que algunas zonas geográficas son polos de atracción de los estudiantes de otros territorios. En estos casos, la cantidad de ingresantes en un año es muy superior a los egresados del nivel medio del año anterior. Un ejemplo de ello es la Ciudad de Buenos Aires, donde los nuevos inscriptos en 2021 en las universidades nacionales triplica a los egresados del nivel medio en 2020.

Otro aspecto que revela el análisis entre la demanda social por educación universitaria y la oferta institucional es que crecientemente ingresan a las universidades jóvenes con mayor edad promedio. Las y los estudiantes no tradicionales, mayores de 25 años, son una proporción muy alta de los nuevos inscriptos, especialmente en las universidades nóveles del conurbano bonaerense. Estos procesos plantean como cuestión social la capacidad del

sector universitario de que, a la par que se favorece la equidad vía facilitar el acceso a través de nueva oferta institucional y becas, pueda también garantizar una educación de calidad y que promueva el egreso equitativo. En este artículo enfocamos el primero de estos problemas vía el sostenimiento de un nivel de financiamiento que facilite la creación de condiciones institucionales para promover la calidad. La cuestión del egreso, un tema de gran relevancia en el caso de la educación superior argentina, no ha sido objeto de análisis en este artículo. Cabe al respecto señalar que el Anuario de Estadísticas Universitarias 2020 revela que, mientras que la tasa promedio de crecimiento anual de los nuevos inscriptos en las universidades nacionales entre el 2010 y el 2020 fue 5,1%, en igual período la de los egresados fue de sólo 2,2% (SPU, 2023). Este dato muestra que el mayor acceso con equidad que se ha dado desde el 2014 no parece reflejarse aún en una mejora de la equidad en la graduación.

En el marco de esta dinámica de la demanda social por educación universitaria y la oferta institucional, este artículo puso el centro de la atención en analizar en qué medida los fondos estatales destinados al sector universitario acompañaron estos procesos de expansión. De este estudio podemos concluir que la inversión que realizó el sector público, medida por el porcentaje de PIB destinado a la educación superior, se elevó especialmente en la segunda mitad de la primera década del 2000, cuando la Argentina, al igual que otros países de América Latina, fue favorecida por la elevación del precio de sus *commodities* (materias primas) en el mercado internacional. De ahí en más la evolución del PIB y de la inversión en educación superior siguió los vaivenes de expansión y contracción que comenzó a padecer la economía argentina.

En términos del probable impacto de la reducción de los fondos públicos destinados a las universidades nacionales sobre la calidad de la enseñanza, cabe tener presente dos indicadores claves: el gasto por alumno y el nivel de los salarios docentes.

El gasto por alumno en términos reales se redujo especialmente desde el año 2018, tanto por una disminución real del presupuesto como por la simultánea expansión de la matrícula que acompañó el crecimiento de la oferta institucional. Analizando su efecto en grupos de universidades según su año de creación, se observa que el gasto por alumno es muy variable intragrupo. Si bien ello puede deberse a la presencia de economías externas por el tamaño de las instituciones, la oferta particular de carreras en cada caso y la existencia de sedes ubicadas en distintas zonas de su territorio, un estudio preciso de esta desigualdad en la asignación de recursos requiere determinar los costos por alumnos por carreras en cada institución.

Respecto a los salarios docentes, examinamos simultáneamente este indicador y la evolución de los cargos docentes. Durante el periodo analizado se aprecia una tasa de crecimiento anual promedio del número de cargos docentes por encima de la dinámica de la matrícula. Esta elevación de los cargos se caracterizó por el aumento de las dedicaciones simples, en detrimento de las dedicaciones exclusivas, aun cuando algunos programas de financiamiento universitario fomentaron la expansión de estas últimas. Al respecto, analizando esta dinámica dentro de los grupos de universidades por años de creación, las dedicaciones exclusivas crecen con mayor fuerza en las universidades nacionales creadas en los años noventa. En esta estructura ocupacional, el salario real docente creció hasta el 2011 y a partir del año 2015 comienza a perder poder adquisitivo como efecto de los períodos de contracción de la economía y el aumento de la inflación.

El análisis de ambos indicadores, gasto por alumno y nivel del salario docente, revela los retos a enfrentar para garantizar una enseñanza con calidad en las universidades nacionales. Ello además hay que interpretarlo en el marco de la expansión en el acceso, con la incorporación de estudiantes no tradicionales y muchos de los cuales son primera generación en su familia con educación superior. Garantizar en este contexto la calidad y la equidad plantea un gran desafío, especialmente porque muchos de las y los estudiantes universitarios que se han incorporado en la última década requieren de políticas institucionales que les faciliten la persistencia y la graduación, especialmente para las y los estudiantes más desaventajados social y económicamente. Al respecto, si bien desde el 2014 se ha expandido el programa de becas vía Progresar, su monto no parece ser suficiente para fomentar la permanencia y la graduación (García de Fanelli, 2021). Cabe además señalar que, a pesar de la antigüedad de este Programa, no se cuenta aún con información sobre su impacto en estas dos dimensiones de la equidad en el egreso.

En suma, en el contexto actual de los recursos financieros disponibles, el sector universitario nacional enfrenta el complejo reto de formar científicos y profesionales manteniendo niveles apropiados de calidad y fomentando la equidad no sólo en el acceso sino también en la graduación.

Referencias bibliográficas

Adrogué, C.; García Fanelli, A. y Orliki, E. (2023). Factores asociados con las expectativas de estudiar una carrera universitaria: senderos que se bifurcan en el último año de la escuela secundaria argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, en prensa.

Blau, P. M. (1994). *The Organization of Academic Work*. Transaction Publishers.

Boletín Oficial (2014). Decreto 84/104. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-84-2014-225728/texto>.

CEPAL (2016). *Balance Preliminar de las Economías de América Latina y el Caribe*.

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/40825-balance-preliminar-economias-america-latina-caribe-2016>

Cetrángolo, O. y Curcio, J. (2017). *El gasto de las Universidades Públicas Nacionales*. <http://fcece.org.ar/wp-content/uploads/informes/gasto-universidades-publicas.pdf>

Clark, B. (1986). *The Higher Education System*. University of California Press.

Contaduría General de la Nación del Ministerio de Economía de la Nación-CGN (2023). Cuentas de inversión. 2003-2022 <https://www.argentina.gob.ar/economia/sechacienda/cgn/cuentainversion>

Doberti, J., Gabay, G. y Levy, M. (2020). *El presupuesto universitario en la Argentina: ¿cuánto, ¿cómo, ¿dónde y a quiénes?* Buenos Aires: CUNAP Cuadernos del INAP, Año 1. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuinap_7_2020.pdf

Fernández Lamarra, N. (Director), Pérez Centeno, C. (Coordinador general), Marquina, M. y Aiello, M. (2018) (Eds.). *La educación superior universitaria argentina. Situación actual en el contexto regional*. UNTREF-Núcleo de estudios e investigaciones en educación superior del Mercosur.

García de Fanelli, A. (2005). *Universidad, organización e Incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Miño y Dávila-Fundación OSDE.

García de Fanelli, A. (2019). La importancia de la investigación en las universidades nacionales de la Argentina: situación actual y retos a futuro. En Marquís, C. (ed.) *La Agenda Universitaria IV. Viejos y nuevos desafíos en la educación superior argentina*. (Pp. 59-91). Fundación Universidad de Palermo, Colección de Educación Superior,

García de Fanelli, A. y Broto, A. (2019). Financiamiento de las universidades nacionales en la Argentina: principales indicadores y tendencias. *FACE- Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata*, 25(53), 51-70.

García de Fanelli, A. (2021). *Políticas para promover el acceso con equidad en la educación superior latinoamericana*. Serie de documentos Análisis Comparativos de Políticas Educativas, IPE-UNESCO Buenos Aires. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380345>

INDEC (2023a). Censo 2001. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-134>

INDEC (2023b). Proyecciones nacionales. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-24-84>

INDEC (2023c). Agregados Macroeconómicos (PIB).

<https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-3-9-47>

Lombardía, M. L. (2018). *Análisis del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina - PROGRESAR: aciertos, desaciertos y vicisitudes de una política social innovadora (2014-2018)*. [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- FLACSO].

Marano, G. (2010). ¿Hacia una universidad pulpo? La apertura de sedes: expansión, tramas políticas y mercado universitario. *Revista Argentina de Educación Superior*, 2(2) 1-27.

Marquina, M. y Chiroleu, A. (2015) ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta educativa*, 24, 7-16.

Ministerio de Educación (2023a). Instituciones Universitarias. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion-universitaria/instituciones-universitarias>

Ministerio de Educación (2023b). Anuario Estadístico Educativo 2003. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>

Ministerio de Educación (2023c). Progresar. Informe Primera Convocatoria 2022. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/progresar>

Ministerio de Educación (2023d). Anuario Estadístico Educativo 2021. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>

Mintzbert, H. (2005). *La estructura de las organizaciones*. Ariel Economía.

OCDE (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>

Oficina de Presupuesto del Congreso de la Nación (2023). *Modificaciones presupuestarias*. <https://www.opc.gov.ar/modificaciones-presupuestarias/>

Oficina Nacional de Presupuesto del Ministerio de Economía de la Nación (2023). *Leyes de Presupuesto Nacional*. <https://www.argentina.gob.ar/economia/onp>

Pérez Rasetti, C. (2014). La expansión de la educación universitaria: Políticas y Lógicas. *Integración y conocimiento*, 2, 8-32.

Red ÍndicES (Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior) (2023). *Indicadores por países*. <http://www.redindices.org/indicadores>

Rabossi, M., Volman, V. y Braga, F. (2021). *Financiamiento universitario. Partes 1 y 2. Argentinos por la Educación*. <https://argentinosporlaeducacion.org/informes/>

Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2023). *Anuarios de Estadística Universitaria. 1999-2003, 2005-2020*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

SIEMPRO (2018). *Reporte de Monitoreo Programa Respaldo a Estudiantes Argentinos- Progresar. 4º Trimestre 2018*. Consejo Nacional de Programación de Políticas Sociales, Presidencia de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/informacion-sobre-planes-y-programas-sociales/2deg- semestre>.

Fecha de recepción: 4-8-2023

Fecha de aceptación: 28-8-2023

Profesión académica, género(s) y académicos en formación. Indicadores descriptivos-correlacionales de tipo transversal desde la base de datos APIKS Argentina.

Academic profession, gender(s) and academics in training. Cross-sectional descriptive-correlational indicators from the APIKS Argentina database.

Por Jonathan E. AGUIRRE¹, Mariana FOUTEL², Alejandro MUSTICCHIO³

Aguirre, J. E., Foutel, M. y Musticchio, A. (2023). Profesión académica, género(s) y académicos en formación. Indicadores descriptivos-correlacionales de tipo transversal desde la base de datos APIKS Argentina. *Revista RAES*, XV(27), pp. 195-218.

Resumen

En múltiples indagaciones sobre la profesión académica internacional y local, en tanto objeto de estudio, la distribución de académicos según categoría y cargo docente se complementa con uno de los elementos centrales en el estudio del campo como es el de la cuestión de género(s) y sus atravesamientos en los académicos en formación. Respecto a dicho indicador, en los últimos años en nuestro país, la relación se ha equilibrado. Situándonos en los últimos datos de los anuarios estadísticos universitarios de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) podemos compartir que, para el conjunto del sistema universitario nacional la relación entre géneros continua en relativo equilibrio. En el caso de la base de datos de APIKS Argentina, los porcentajes arrojan resultados similares y disímiles de acuerdo con los cruces de información que se propongan. En lo que refiere al diseño, la investigación propuesta se clasifica dentro de los estudios descriptivos-correlacionales, de tipo transversal. Centralmente para este artículo, realizamos un estudio cuantitativo a través de encuestas en el marco del proyecto internacional de investigación APIKS (Academic Profession in the Knowledge). Analizamos aquí las tendencias de las actividades desarrolladas por académicos en formación según su género y la manera en la cual éste incide en el tipo de actividad que declaran realizar. Los indicadores resultantes se complementarán con los hallazgos alcanzados en una tesis doctoral finalizada recientemente y en una tesis de maestría en proceso.

¹ Instituto de Investigaciones sobre Sociedades, Territorios y Culturas, Universidad Nacional de Mar del Plata – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica, Argentina / aguirrejonathanmdp@gmail.com / <http://orcid.org/0000-0002-6291-2545>

² Instituto de Investigaciones sobre Sociedades, Territorios y Culturas, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina / marianafoutel@yahoo.com.ar / <https://orcid.org/0000-0002-7208-355X>

³ Instituto de Investigaciones sobre Sociedades, Territorios y Culturas, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina / camusticchio@gmail.com

Palabras Clave Educación Superior / Profesión Académica / Genero(s) / Profesiones Liberales / Académicos en Formación.

Abstract

Multiple inquiries about the international and local academic profession, as an object of study, the distribution of academics according to category and teaching position is complemented by one of the central elements in the study of the field, such as the gender issue) and its experiences in academics in training. Regarding this indicator, in recent years in our country, the relationship has balanced. Looking at the latest data from the university statistical yearbooks of the Secretariat of University Policies (SPU), we can share that, for the entire national university system, the relationship between genders continues in relative balance. In the case of the APIKS Argentina database, the percentages show similar and dissimilar results according to the information cross-references proposed. Regarding the design, the proposed research is classified within descriptive-correlational, cross-sectional studies. Centrally for this article, we carried out a quantitative study through surveys within the framework of the international research project APIKS (Academic Profession in the Knowledge). We analyze here the trends of the activities carried out by academics in training according to their gender and the way in which This affects the type of activity they declare they carry out. The resulting indicators will be complemented with the findings achieved in a recently completed doctoral thesis and in a master's thesis in progress.

Key words Higher Education / Academic Profession / Genders / Liberal Professions / Academics in Training.

Introducción

El escrito que aquí presentamos se enmarca en las investigaciones y producciones que viene desarrollando el Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) radicado en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina a partir de sus dos últimos proyectos denominados *La profesión académica universitaria argentina en la sociedad del conocimiento: un estudio mixto en la Universidad Nacional de Mar del Plata desde una perspectiva comparativa (2019 – 2020)* y, *La profesión académica II: Estudio interpretativo a partir de las voces y experiencias de académicos de la Universidad Nacional de Mar del Plata (2021 -2022)* respectivamente.

El artículo también se desprende del trabajo que desarrollamos con investigadores de otras universidades nacionales e internacionales en el marco Proyecto Internacional de investigación *APIKS (Academic Profession in the Knowledge Society)*. De este proyecto se nutrieron una tesis doctoral titulada “La profesión académica como alternativa para los profesionales en Ciencias Económicas: tensiones y condicionantes. Un estudio interpretativo en los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP”, una tesis de maestría en curso bajo la denominación “Trayectorias profesionales desde una perspectiva generacional: ejercicio de la profesión liberal y de la académica, tensiones y sinergias emergentes. El caso de los académicos en formación” y una investigación posdoctoral denominada “Formación de posgrado y profesión académica en Argentina. Estudio interpretativo a partir de las biografías de los docentes universitarios”⁴ que también confluyeron en la realización de esta ponencia. El objetivo común sobre el que se ha venido trabajando es conocer y reconocer las nuevas dinámicas que definen la profesión académica en la sociedad del conocimiento e innovación, considerando la naturaleza y magnitud de los cambios experimentados en el quehacer académico en la universidad en la última década.

Desde estos marcos contextuales, nos proponemos aquí visibilizar y analizar las tendencias de las actividades desarrolladas por académicos en formación⁵ según su género y la manera en que éste incide en el tipo de actividad que declaran realizar en Argentina. Teniendo en cuenta que, de los 594 Académicos en Formación recuperados como muestra de la Base Nacional de APIKS, 312 (52%) son mujeres y 281 son hombres (proporciones similares a las observadas en el sistema universitario nacional a partir de la Síntesis de Información Estadística 2020-2021), nos focalizaremos en las particularidades que se observan al atravesar este subgrupo desde la perspectiva de género intentando detectar situaciones que sean indiciarias de distingos relevantes. Por otra parte, el 53% de estos tienen entre 36 y 49 años, el 16% 50 años o más y solo el 30% son menores de 35 años.

Estructuralmente el escrito se cimienta en seis apartados que dialogan recursivamente en su devenir. El primero es de carácter introductorio y presenta los objetivos del trabajo y su inserción en los proyectos de investigación desarrollados en nuestra Universidad. El segundo contextualiza conceptual y teóricamente el objeto de estudio y lo ubica en el debate de producciones realizadas en los últimos años en torno a la educación superior, profesión académica, académicos en formación y género. En el tercer segmento compartimos los principales aspectos metodológicos desde los cuales recuperamos los hallazgos de nuestras indagaciones tanto en lo que refiere al uso de los Anuarios Estadísticos de las universidades argentinas, como así también el tratamiento y procesamiento cuantitativo de la Base de Datos de APIKS. En los apartados siguientes presentamos los resultados de la indagación a partir de cuadros y gráficos que facilitan su comprensión analítica. Finalmente, en el último segmento del escrito, compartimos algunas conclusiones exploratorias de lo trabajado, ciertas limitaciones del estudio y posibles preguntas e interrogantes para abonar al debate en torno a los académicos en formación y a la profesión académica en perspectiva de género(s).

⁴ La investigación posdoctoral fue realizada por el Dr. Jonathan Aguirre en el marco del Programa de Estudios Posdoctorales de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Dirigido por la Dra. Mónica Marquina.

⁵ Entendemos a los Académicos en Formación como aquellos profesionales académicos que se desempeñan en categorías de Auxiliar Docente (Ayudante o Jefe de Trabajos Prácticos).

Marcos conceptuales y antecedentes teóricos en torno al objeto de estudio.

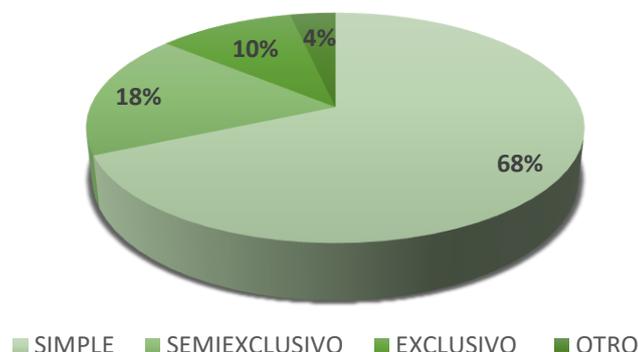
La profesión académica parte de una estructura organizada a partir de diversas posiciones individuales vinculadas a la jerarquía de cargos propia de la carrera docente en el sistema universitario y de las oportunidades que ofrecen y proporcionan cada una de las instituciones. Dicha profesión se encuentra conformada por personas que, en el marco de las universidades y mediante el ejercicio de las funciones sustantivas producen, transmiten y difunden conocimiento (Chiroleu, 2002; Fanelli, 2009; Fernández Lamarra y Marquina, 2013; Marquina, 2020; Aguirre y Porta, 2020; Aguirre, 2021, Bruner, 2021).

Como objeto de estudio, la profesión académica ha tenido en general, y particularmente en Latinoamérica, una profunda expansión y un renovado desarrollo en las últimas décadas, consolidándose como un campo definido de estudio (Marquina, 2021). Esta tendencia se ha dado de forma paralela al crecimiento y afianzamiento de la Educación Superior como campo de investigación y en el marco de las reformas que, a partir de los '80, tuvieron estos sistemas de educación en el mundo impactando sobre el trabajo de los académicos y considerando a estos como sujetos centrales para el análisis del sistema universitario de un país (Clark, 1983). Teniendo en cuenta la relevancia que el sector universitario aportaba al desarrollo social y económico, se replantearon aspectos vinculados a la configuración de la profesión en relación con su acceso, su promoción, su estabilidad y conexión con las demandas sociales (Pérez Centeno 2021).

La creciente preocupación que se observa por el estudio de la profesión académica en América Latina puede ser comprendida desde la óptica de dos acontecimientos claramente vinculados: las profundas reformas que se produjeron en torno a la educación superior a partir de los años '90 y la construcción gradual de un campo de estudios de la educación superior en la región. Durante esa década los sistemas de educación superior latinoamericanos desarrollaron políticas públicas sostenidas por orientaciones del Banco Mundial tendientes a homogeneizar los sistemas en el marco de una agenda global común, en la que cada país articuló esas tendencias con sus historias y características propias (Boyer, Altbach, y Whitelaw, 1994; Gibbons 1994; Altbach, 1996). Junto a esos cambios significativos en los sistemas de educación superior que impactaron directamente en la actividad de profesores e investigadores universitarios, en la mayoría de los sistemas nacionales consolidados, la profesión académica se fue modificando, tornándose más insegura producto de la flexibilización de las condiciones de acceso y promoción, más controlada por los gobiernos producto de mecanismos de evaluación de la productividad, menos organizada en base a criterios disciplinares debido a las crecientes demandas vinculadas con tareas de gestión y más internacionalizada (Marquina, 2021).

Es de particular interés para este estudio reconocer que la profesión académica desempeñada al interior de las universidades públicas argentinas presenta rasgos ocupacionales específicos y singulares que la distinguen claramente de la desempeñada en otros países. El primero se relaciona con la estructura de dedicaciones de los cargos docentes y el tipo de funciones que desempeñan. En Argentina, a diferencia de lo que ocurre en el contexto anglosajón, existe un elevado porcentaje de dedicaciones simples (10 horas semanales afectadas mayormente a actividades de enseñanza) en comparación con las dedicaciones exclusivas (40 horas semanales afectadas mayormente a actividades de investigación). En efecto, si bien es posible identificar un leve mejoramiento en la estructura de dedicaciones en los últimos años, el porcentaje de docentes con dedicación simple sigue representando casi dos tercios del total (Fernández Lamarra, 2003; Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2007; García de Fanelli, 2016). La información actualizada al 2021 por la Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2021 ratifica esta situación.

Gráfico N°1. Distribución porcentual de dedicaciones a la investigación de académicos según total del sistema



Fuente: Elaboración propia según Sistema RHUN (Recursos Humanos de Universidades Nacionales), correspondiente al mes de septiembre 2021. Departamento de Información Universitaria – DNPelU – SPU.-

Cabe señalar que, a diferencia de lo que ocurre en los países anglosajones, los docentes con dedicaciones simples no revisten el carácter de “trabajadores contratados” mediante algún tipo de vínculo “flexible” o “precario”, sino que ingresan a la universidad en el marco de una relación de dependencia que se somete al mismo régimen de permanencia o estabilidad, a través de un concurso de oposición y antecedentes y/o de los requisitos que establezca el régimen de carrera docente (Marquina, 2013). Por otra parte, estos profesionales académicos adquieren el carácter de ciudadanos universitarios con capacidad de elegir y ser elegidos para integrar los órganos de gobierno, y pueden participar en otras actividades académicas como la investigación o la extensión más allá de los requerimientos normativamente establecidos para su cargo. De este modo, García de Fanelli (2021) concluye que en las universidades públicas argentinas existen dos subconjuntos de docentes: uno, para el cual las actividades académicas constituyen su profesión principal, y otro, donde la docencia se configura como una actividad adicional al ejercicio de su profesión liberal. Así es que surge un nuevo tipo de profesional académico que no necesariamente “vive para la cultura o el conocimiento”, sino que “vive de la cultura” (Brunner, 2021).

Una particularidad del sistema en Argentina se produce a partir del mecanismo de contratación. Independientemente de la jerarquía que adquiera el docente, cada cargo posee una cierta condición de contratación. En general, estos cargos pueden ser regulares (también llamados “ordinarios”) o interinos (en algunas universidades argentinas también existe la figura del “contrato a término”). Según la Ley de Educación Superior N°24.521, el acceso a cargos docentes regulares se efectúa por vía de un concurso público (abierto) de oposición y antecedentes. A diferencia de lo que ocurre en el contexto anglosajón, un académico que ingresa a su cargo a través de este mecanismo adquiere *tenure* (estabilidad laboral) independientemente de su jerarquía. Así, e independientemente de ser un académico en formación (con cargo de auxiliar docente), una persona puede adquirir estabilidad laboral en alguno de sus cargos. Si bien la condición de contratación condiciona el grado de certidumbre del académico acerca de su permanencia futura en la universidad, investigaciones previas realizadas en contextos universitarios argentinos han indicado que la prevalencia percibida de inseguridad laboral suele ser relativamente baja, incluso en los docentes que poseen contratos a tiempo determinado (Collado, Soria, Canafoglia y Collado, 2016; Pujol-Cols, y Lazzaro-Salazar, 2017). Esto último podría deberse a las políticas de regularización de cargos que en los últimos años han llevado a cabo muchas universidades argentinas en el marco de sus negociaciones colectivas. Por otra parte, resulta también destacable el impacto de la homologación (2015) del nuevo Convenio Colectivo de Trabajo para los docentes universitarios nacionales, lo cual vino a dar estabilidad y consistencia a los sistemas de carrera docente, evitando la generación de cargos interinos y propendiendo a la regularización de los existentes mediante algún mecanismo definido por cada institución.

Finalmente, el bajo nivel de los salarios se constituye en una característica adicional de la profesión académica argentina. Estos, si bien han experimentado un gradual y moderado mejoramiento en las últimas décadas, aún siguen siendo poco atractivos en algunos campos disciplinares y, sobre todo, si se los compara con los de otros países (Marquina, 2020). Más aún, si bien la educación en general es mano de obra intensiva y en promedio las instituciones universitarias dedican, en promedio, más del 85% de su presupuesto a gastos en personal, muchas universidades, sobre todo las más masivas y tradicionales, funcionan bajo un sistema que Marquina (2013) denomina “donación de trabajo”. En las universidades de mayor envergadura aproximadamente el 30% de sus docentes, básicamente graduados recientes que trabajan como auxiliares de cátedra, lo hacen ad honorem o en carácter de adscriptos, como forma de ingreso casi inevitable a una carrera académica a la que le adjudican un simbólico significativo en términos de prestigio profesional.

Este contexto de bajas dedicaciones, contratos por tiempo determinado y bajos salarios ha contribuido a que los profesionales académicos argentinos deban desempeñarse simultáneamente en otros ámbitos, por ejemplo, ejerciendo su profesión liberal. En este contexto, se puede caracterizar a las profesiones liberales por su ejercicio autónomo, tanto se trate de un desempeño independiente como en el ámbito de organizaciones (Nosiglia y Fuksman, 2022). Más aún, estas profesiones, en general, están asociadas a ciertas ventajas en términos de condiciones de trabajo, ingresos, prestigio, posicionamiento y poder en comparación con el conjunto de las ocupaciones no profesionales. Pese a estos posibles beneficios, es probable que este escenario de multi-dependencia no sólo tienda a conducir a mayores niveles de conflicto trabajo-familia, sino que también reduzca la capacidad de los profesionales académicos de responder simultáneamente a las demandas provenientes de distintos dominios profesionales (Pujol-Cols, Foutel y Porta, 2019). Así, las posibles tensiones que pueden emerger entre el perfil académico y el perfil profesionalista interpelan a los responsables de conducir las instituciones de educación superior respecto de la compleja priorización entre la producción de conocimiento, la innovación y fortalecimiento pedagógico y la formación en aspectos de la propia disciplina asociada en general a saberes especializados requeridos para el ejercicio de las incumbencias profesionales y su proyección en el ámbito social (Foutel, 2022).

En este contexto entendemos que una carrera es más que un trabajo. Es un emprendimiento a lo largo de la vida que comprende, comportamientos, actitudes y sentimientos en un proceso de desarrollo conducido por los objetivos de vida de un individuo y, moderado y modulado por las organizaciones en las cuales trabaja (Greenhaus et al., 2014). Arthur y Rousseau (1996, p.6) la definen como "la secuencia de desarrollo de las experiencias laborales de una persona a lo largo del tiempo". Werther W. (2008, p. 282) plantean que la carrera profesional está compuesta por todas las tareas y puestos que desempeña el individuo durante su vida laboral. Así, la carrera, en su dinámica vincula el presente, el pasado y el futuro proyectado. Su desarrollo es un proceso complejo que se encuentra influenciado tanto por factores psicológicos como educacionales, económicos, y del entorno, muchas veces fortuitos (McDaniels y Gysbers, 1992). Por otra parte, si bien la carrera responsabilidad de la carrera es individual, esta puede ser apoyada por múltiples prácticas organizacionales (*coaching, counseling, mentoring, desarrollo de competencias, etc*) y diversos factores organizacionales salariales y de seguridad, entre otros (Martinez de Perez, 2022), que afectan las trayectorias. Indagar cómo se desarrolla la carrera y, particularmente, los factores que determinan las trayectorias profesionales, tanto de los profesionales académicos en formación “puros” como de los profesionales que articulan simultáneamente un perfil académico y un perfil profesional (liberal), resulta de particular interés.

Como mencionáramos oportunamente, consideramos indispensable indagar como impacta la variable género en las expectativas y trayectorias de los académicos en formación. A este respecto Marquina (2013) destaca que, en términos de género, a lo largo de la primera década de este siglo, la relación cuantitativa de cargos entre hombres y mujeres se ha emparejado. Mientras que en 1998 la brecha era favorable a los hombres por casi diez puntos, en 2010 las mujeres logran revertir esos guarismos, llegando en el año 2020 la tasa de participación de docentes universitarias mujeres al 50,2%, según el informe “Mujeres en el Sistema Universitario Argentino” (SPU, ME, 2020). Según Pérez Centeno et al. (2021) estos guarismos están alineados con las tendencias internacionales recientes que

dan cuenta de la feminización del cuerpo académico (Pérez Centeno et al, 2021), comparativamente mayor en América Latina.

Por un lado, las mujeres han concentrado levemente mayores dedicaciones exclusivas desde 1998, con cierta paridad en 2000 atribuible a las crisis del mercado laboral, consolidándose esta tendencia en los últimos años (54,4%, SPU, ME, 2020). Si se tratara de una tendencia a la feminización de la profesión docente universitaria, ello resultaría coincidente con lo que ocurre en los otros niveles y modalidades del sistema educativo (Fernández Lamarra, 2003 citado por Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2011 y Marquina, 2013), resultando interesante incorporar la perspectiva de género en este estudio como han hecho, por ejemplo, Lozano Cabezas, Iglesias Martínez y Martínez Ruiz (2014).

Tabla N°1: Cargos docentes de universidades nacionales según dedicación, categoría y género. Año 2018 y 2020

	Año 2018				Año 2020				Variación
	Total	Mujeres	Varones	% Mujeres	% Varones	% Mujeres	% Varones	% Mujeres	
TOTAL	193.056	95.937	97.119	49,69%	50,31%	50,20%	49,80%	0,51%	
Total Exclusiva	21.668	11.629	10.039	53,67%	46,33%	54,40%	45,60%	0,73%	
Titular	4.709	2.138	2.571	45,40%	54,60%	44,90%	55,10%	-0,50%	
Asociado	2.358	1.216	1.142	51,57%	48,43%	52,00%	48,00%	0,43%	
Adjunto	7.353	4.042	3.311	54,97%	45,03%	56,20%	43,80%	1,23%	
JTP	5.170	3.056	2.114	59,11%	40,89%	59,80%	40,20%	0,69%	
Ayudante 1º	2.078	1.177	901	56,64%	43,36%	58,20%	41,80%	1,56%	
Total	35.339	18.863	16.476	53,38%	46,62%	53,90%	46,10%	0,52%	
Semiexclusiva									
Titular	4.102	1.799	2.303	43,86%	56,14%	44,90%	55,10%	1,04%	
Asociado	1.313	590	723	44,94%	55,06%	46,40%	53,60%	1,46%	
Adjunto	9.674	4.995	4.679	51,63%	48,37%	51,70%	48,30%	0,07%	
JTP	13.111	7.490	5.621	57,13%	42,87%	57,40%	42,60%	0,27%	
Ayudante 1º	7.139	3.989	3.150	55,88%	44,12%	56,90%	43,10%	1,02%	
Total Simple	129.499	62.034	67.465	47,90%	52,10%	48,40%	51,60%	0,50%	
Titular	8.868	3.384	5.484	38,16%	61,84%	38,00%	62,00%	-0,16%	
Asociado	3.091	1.101	1.990	35,62%	64,38%	35,90%	64,10%	0,28%	
Adjunto	29.121	12.222	16.899	41,97%	58,03%	42,90%	57,10%	0,93%	
JTP	35.319	17.972	17.347	50,88%	49,12%	51,60%	48,40%	0,72%	
Ayudante 1º	42.539	22.512	20.027	52,92%	47,08%	53,20%	46,80%	0,28%	
Ayudante 2º	10.561	4.843	5.718	45,86%	54,14%	45,50%	54,50%	-0,36%	
Total Otros	6.550	3.411	3.139	52,08%	47,92%	52,90%	47,10%	0,82%	

Fuente: Fernández Lamarra et al, actualización propia en base a Anuario de Estadísticas Universitarias 2018 y a Mujeres en el Sistema Universitario Argentino 2019-2020, Ministerio de Educación de la Nación Argentina Secretaría de Políticas Universitarias (2018 y 2020).

Tal como plantearan Fernández Lamarra et al (2018)⁶, en términos de género, la distribución de la planta de académicos resulta proporcional. Si profundizamos el análisis en términos de categoría y dedicación, podemos observar que las mujeres tienen mayor representación en las dedicaciones exclusivas y semiexclusivas, en tanto que los hombres predominan en la dedicación simple. No obstante, aún en las dedicaciones en las que la mayoría

⁶ En base a datos de 2013 pero cuyas conclusiones se sostienen al tomar los últimos datos publicados por la SPU.

son mujeres, los hombres detentan las categorías más altas de la escala jerárquica, como muestra la tabla siguiente y como se corrobora en los guarismos del último Anuario Estadístico de la SPU correspondientes al año 2019 (SPU, ME, 2021).

Cabe destacar, entonces, que cuando se analiza la distribución por puestos jerárquicos, son los hombres los que continúan concentrando la mayor cantidad de cargos de titular (García de Fanelli, 2021), lo que muestra “*una desigual distribución del poder si se considera la forma piramidal que representa nuestra organización por cátedra de la actividad académica*” (Marquina, 2013:42). No obstante, Pérez Centeno et al (2021), en un análisis comparativo 2008-2017, destacan que el crecimiento observado en la proporción de mujeres es mayor cuanto mayor es el cargo.⁷ Para García de Fanelli (2021) el modelo probit aplicado a la base de datos de APIKS pone de manifiesto que, controlando por antigüedad, formación máxima alcanzada y campo disciplinario, las mujeres tienen más posibilidades de ocupar cargos de profesor que los varones, aunque dentro de la categoría más baja como profesores adjuntos.

En este sentido, acordamos con Nosiglia y Fuksman (2022) respecto a que, pese a los avances registrados en materia de políticas universitarias para promover la paridad de género en el ámbito académico, aún persisten significativas desigualdades debido a factores institucionales y otros elementos externos. Frente a dicho fenómeno, las universidades y los gobiernos deben continuar fortaleciendo sus políticas para promover la paridad de género. En complemento con lo anterior, Bartra (1998) denuncia los fundamentos sexistas y androcéntricos de la actividad académica y postula que las mujeres deberían tener la misma participación que los hombres por razones de justicia social, pero también para que el conocimiento científico no quede sesgado. Por último, Nosiglia y Fuksman (2022) advierten sobre las incidencias del patriarcado y la socialización de género en el ámbito académico que producen roles estereotipados, jerarquizados y desiguales. Así, por ejemplo, resulta posible advertir que los desarrollos de ciertas competencias blandas son percibidos, mayoritariamente, como típicamente femeninas.

Abordaje metodológico.

En lo que refiere al diseño, la investigación propuesta se clasifica dentro de los estudios descriptivos-correlacionales, de tipo transversal. Centralmente para este artículo, realizamos un estudio cuantitativo a través de encuestas en el marco del proyecto internacional de investigación APIKS (Academic Profession in the Knowledge - Based Society) que se desarrolla en simultáneo en 30 países, de los cuales tres corresponden a América Latina: Argentina, Chile y México. En Argentina es llevado adelante por una red de investigadores de 9 universidades públicas y 2 privadas⁸. Cabe recordar que el proyecto APIKS es la tercera etapa de una investigación a nivel global, que se inició en noviembre del año 2017, y da continuidad a dos estudios previos: uno realizado en la década de 1990 por la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* y, el segundo en la década pasada, en el marco del CAP ProjeT (Changing Academic Profession) (Aguirre, 2021). En principio, sus datos resultan comparables ya que los tres estudios procuraron sistematizar las percepciones de los académicos que “*tienen un empleo regular en curso, poseen contrataciones de al menos el 25% equivalente al tiempo completo, más de un día por semana, empleado en instituciones de educación superior que otorguen al menos una licenciatura y empleado en una función académica que implica principalmente enseñanza y/o investigación*” (Pérez Centeno, 2019:9).

⁷ Pérez Centeno et al (2021) al analizar la distribución de docentes según género y categoría docente, comparando los años 2008 y 2017, en base a la información de los respectivos Anuarios de Estadísticas Universitarias de la SPU, muestran que el crecimiento en la proporción de mujeres durante ese lapso es mayor en las categorías superiores, a saber: titulares 15%, asociados 8%, adjuntos 1%, JTP 2% y ayudante de primera -1%.

⁸ Fueron instituciones participantes: Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Catamarca, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Abierta Interamericana y Universidad de Palermo; contándose con la colaboración y apoyo del Ministerio de Educación de la Nación.

Este estudio tiene por objetivo conocer las condiciones del trabajo del docente universitario en la Argentina y las nuevas dinámicas que definen la profesión académica en la sociedad del conocimiento e innovación. También busca analizar el efecto de las políticas de educación superior, ciencia y tecnología y sus alcances para el ejercicio profesional. El instrumento de recolección de datos fue diseñado internacionalmente de manera colaborativa. Procuramos, a partir de este estudio, realizar un análisis situado que profundice cómo se ha visto modificado su quehacer con las reformas de los últimos años (nivel macro) y la incidencia de factores institucionales y organizacionales (nivel meso).

Para el análisis de esta información cuantitativa empleamos distintas técnicas estadísticas descriptivas con el soporte informático del software SPSS. En cuanto a la fuente de datos, en Argentina se obtuvieron 1.450 respuestas, administradas entre marzo y mayo de 2019. Nuestro equipo estuvo a cargo de la recolección de datos en la UNMDP y en otras universidades que no contaban con representantes y con las que existían vínculos académicos previos. Desde la coordinación de APIKS se realizó una depuración de la base de datos, eliminando repuestas incompletas e inválidas, tras lo cual quedaron 1.025 respuestas válidas que permitieron ingresar al proyecto internacional. Considerando que la muestra original fue de 7.500 casos, significa que se logró una tasa de respuesta del 13,7%.

Tal como se especifica en el documento “APIKS Argentina – Criterios de trabajo con la BD”, dado que las respuestas obtenidas no estuvieron balanceadas en términos de dedicación, género y cargo, trabajamos para el análisis con la base de datos ya ponderada, a fin de que los resultados sean representativos del conjunto de académicos/as de las universidades nacionales del país. Así, el total de casos válidos resulta de 954, dando cumplimiento a los criterios para asegurar la validez y fiabilidad de los datos acordados a nivel internacional, con el fin de posibilitar posteriores análisis comparados (Pérez Centeno, 2019).

Como surge de las pautas antes citadas, solo podemos realizar cruces de variables y análisis bi/multivariados de variables que tengan agrupamientos mínimos de 300 casos, debido al margen de error.

El abordaje de este trabajo focaliza en los académicos en formación, que corresponde al apartado G (preguntas 2 a 6) del instrumento de relevamiento internacional. En función de lo expuesto consideramos un segmento de 594 observaciones que representan el 62% del total. Para realizar los cruces se tomaron datos personales del apartado H principalmente género, por la tendencia a la feminización de la planta (Fernández Lamarra et al, 2018), a pesar de la subsistencia de ciertos techos de cristal (Nosiglia y Fuksman, 2022), entre otros antes mencionados y que, en futuras investigaciones podría profundizarse con las preguntas que indagan sobre el entorno familiar y la responsabilidad por las tareas de cuidado (variables 3, 4, 5, 8 y 9) para el abordaje de la conciliación y, eventual enriquecimiento trabajo familia (Vieira, Lopez y Matos, 2014; Greenhaus y Powell, 2006; Pujol-Cols y Foutel, 2019; Pujol-Cols, Foutel y Porta, 2019).

Análisis cuantitativo de Académicos en Formación

En esta sección describimos los resultados más relevantes para introducirnos en el análisis de los académicos en formación en vinculación con el total de la muestra, haciendo una particular referencia a los distinguos en las percepciones desde la perspectiva de género cuando tales diferencias resulten estadísticamente significativas.

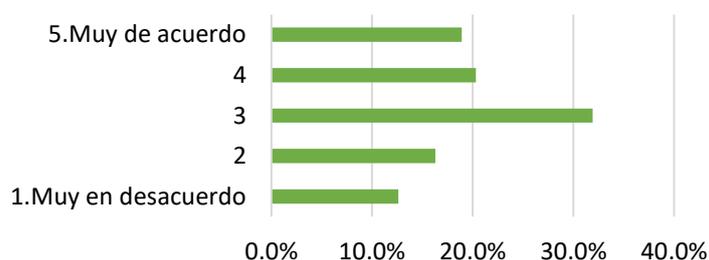
Tal cual mencionáramos anteriormente, la gestión de la carrera de las personas y la posibilidad de indagar sobre los factores que contribuyen al desarrollo de trayectorias, son aspectos que es indispensable abordar. Así, un factor central a considerar está asociado a las estrategias de *mentoring*, *counseling*, orientación y tutorías. Al indagar respecto de la percepción sobre la orientación recibida cuando resulta necesaria, el 39,20% considera estar de acuerdo con haber recibido dicha orientación, el 28,90% contesta en desacuerdo y el 31,90 se presenta indiferente. En términos de género, si bien se observa un menor acuerdo en el caso de mujeres (37,5%) que en el de hombres (41,1%), este distingo no es significativo.

Tabla N°2. Orientación recibida

1.Muy en desacuerdo	12,6%
2	16,3%
3	31,9%
4	20,3%
5.Muy de acuerdo	18,9%

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

Gráfico N°2. Orientación recibida



Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

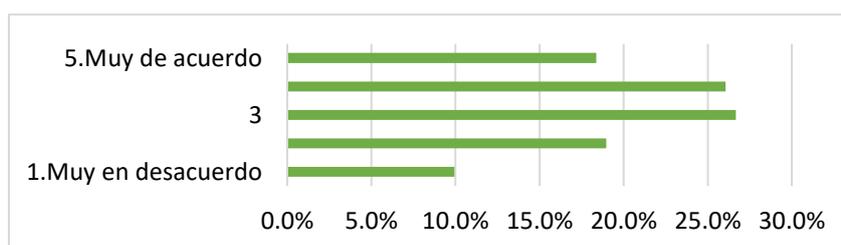
Otro factor esencial a considerar es el apoyo recibido en el desarrollo de su carrera. Un 44,40% expresa haberlo recibido (acuerdo), el 28,90% contestan en desacuerdo y el 26,70 se presenta indiferente. Si bien se observa un menor acuerdo en el caso de mujeres (43,1%) que en el de hombres (45,9%), este distingo no es estadísticamente significativo. Al ser nuestro foco los académicos en formación, es central considerar las implicancias de contar con un 54,6% de los actores involucrados que no se siente apoyado en su desarrollo o le es indiferente el apoyo recibido.

Tabla N°3. Apoyo recibido en el desarrollo de carrera.

1.Muy en desacuerdo	9,9%
2	19,0%
3	26,7%
4	26,1%
5.Muy de acuerdo	18,4%

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

Gráfico N°3. Apoyo recibido en el desarrollo de carrera.



Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

El contacto social y el trabajo en redes se constituyen en elementos centrales para definir la permanencia de los actores en las instituciones. En este sentido y respecto de la percepción sobre las oportunidades para lograrlo en su unidad académica, el 41,40% expresa su acuerdo, el 26,70% se manifiesta en desacuerdo y el 31,90 se presenta indiferente. Nuevamente, más de la mitad de los encuestados se encuentran indiferentes o en desacuerdo respecto de las oportunidades recibidas. Proporcionalmente son más las mujeres que presentan un desacuerdo (30,4%) respecto de los hombres (22,8%).

Tabla N°4. Oportunidades para el contacto social y trabajo en redes.

1.Muy en desacuerdo	9,6%
2	17,1%
3	31,9%
4	27,1%
5.Muy de acuerdo	14,3%

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

Gráfico N°4. Oportunidades para el contacto social y trabajo en redes.



Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

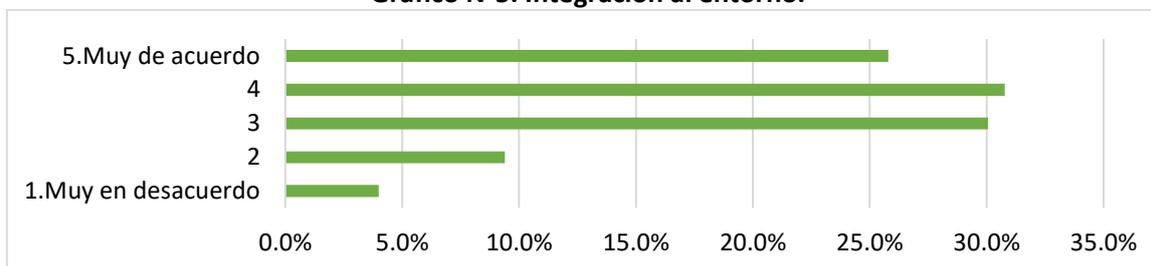
Finalmente, el grado de integración de una persona a su entorno organizacional es un factor determinante para el desarrollo de la carrera profesional. A diferencia de los factores anteriores, al indagar respecto de la percepción sobre su integración a la unidad académica, el 56,60% contesta que posee una buena integración, el 31,90% se presenta indiferente y solo el 13,40% se expresa en desacuerdo. Si bien se observa un menor acuerdo en el caso de mujeres (55,6%) que en el de hombres (57,7%), este distingo no es estadísticamente significativo.

Tabla N°5. Integración al entorno.

1.Muy en desacuerdo	4,0%
2	9,4%
3	30,1%
4	30,8%
5.Muy de acuerdo	25,8%

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

Gráfico N°5. Integración al entorno.



Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

El Nivel de Actividades Académicas desarrolladas

Un aspecto esencial para definir el grado de satisfacción laboral con su carrera, está asociado al nivel de las tareas desarrolladas. En este sentido se consulta respecto del porcentaje del tiempo que es utilizado para actividades académicas o relacionadas que pueden ser caracterizadas como trabajo rutinario o bien como formación y desarrollo profesional.

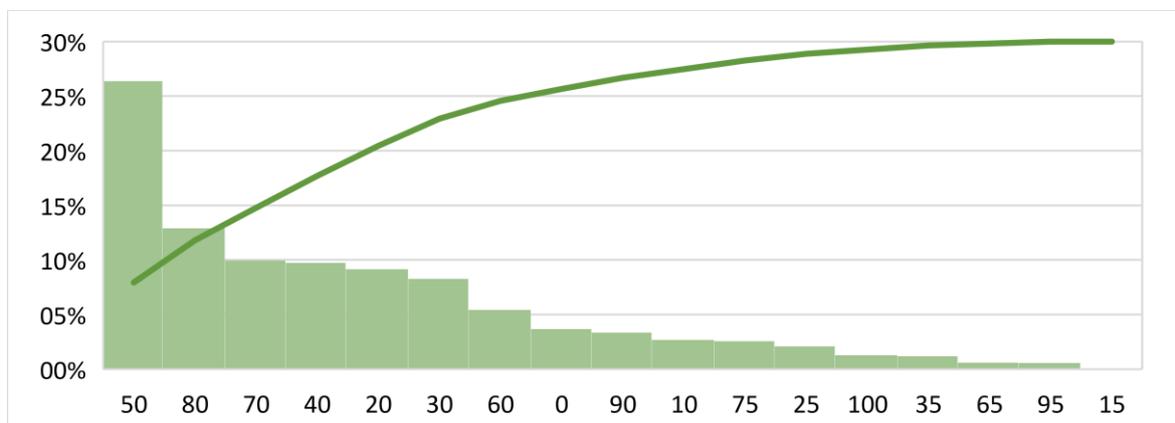
Con una Media de 50,40% de las horas consideradas como dedicadas a Trabajo Académico Rutinario, el 49,20% de las personas indican dedicar el 50%, 80% y 70% de las horas a este tipo de actividad (siendo estos tres porcentajes los más seleccionados).

Tabla N°6. Trabajo rutinario

	%
0	3.7
10	2.7
15	0.1
20	9.2
25	2.1
30	8.3
35	1.2
40	9.7
50	26.4
60	5.4
65	0.6
70	9.9
75	2.6
80	12.9
90	3.4
95	0.6
100	1.3

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

Gráfico N°6. Trabajo Rutinario



Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

Por otra parte, con una Media de 49,60% de las horas consideradas como dedicadas a actividades de Desarrollo Profesional, el 49,20% de las personas indican dedicar el 50%, 20% y 30% de las horas a este tipo de actividad (siendo estos tres porcentajes los más seleccionados). Se observa una distribución equilibrada entre ambos tipos de actividades.

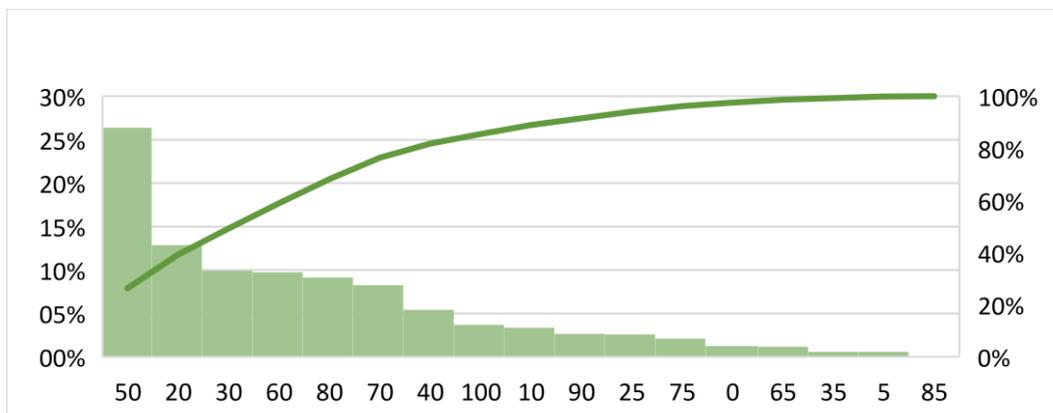
Tabla N°7. Actividades de desarrollo profesional.

	%
0	1.3
5	0.6
10	3.4
20	12.9
25	2.6
30	9.9
35	0.6
40	5.4
50	26.4
60	9.7
65	1.2
70	8.3
75	2.1
80	9.2
85	0.1
90	2.7
100	3.7

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

Gráfico N°7. Actividades de desarrollo profesional.



Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

Proyección de Carrera a cinco años

Tal cual señala Mariela Golik, el desarrollo de carrera es un proceso dinámico y continuo de planificación y acción dirigida hacia las metas de trabajo y de la vida en general (Martinez de Perez, 2022). En este sentido son tan importantes los aspectos organizacionales como los individuales. Así, es indispensable indagar sobre los deseos y las expectativas reales de las personas. Se consulta sobre dónde desearía estar y dónde espera estar en un horizonte a cinco años.

Existe un equilibrio entre el deseo (93%) y las expectativas (91,60%) respecto de percibirse como académicos/as en su actual institución en los próximos 5 años. Por otra parte, ambos guarismos indican percepción de estabilidad no existiendo distingos estadísticamente relevantes por género.

Tabla N°8. Proyección de carrera 1.

Como académico/a en esta institución	Me gustaría estar	Espero estar
Sí	93,0%	91,6%
No	7,0%	8,4%

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

Respecto del desempeño como académico/a en otra institución de este país, se observa una mayor brecha entre el deseo (54,40%) y las expectativas (44,30%). En ambos casos se observa una incidencia menor que en el caso anterior no existiendo diferencias estadísticamente relevantes por género.

Tabla N°9. Proyección de carrera 2.

Como académico/a en otra institución de este país	Me gustaría estar	Espero estar
Sí	54,4%	44,3%
No	45,6%	55,7%

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

Respecto del desarrollo de carrera en el exterior, si bien el 43,30% manifiesta deseos de hacerlo, solo el 25,20% percibe esto como posible, siendo esta la actividad con menor porcentaje de percepción respecto de su concreción. Si bien no existen diferencias en cuanto a las expectativas por género, se observa un mayor deseo en el caso de las mujeres (45,2%) que en el caso de los hombres (41,1%).

Tabla N°10 Proyección de carrera 3.

Como académico/a en otro país	Me gustaría estar	Espero estar
Sí	43,3%	25,2%
No	56,7%	74,8%

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

Al igual que en el caso anterior, los deseos de desarrollar una función de docencia o investigación por fuera de la academia (47,40%), son menores a las expectativas de lograrlo en los próximos 5 años (35,90). En este caso no se observan diferencias estadísticamente significativas por género.

Tabla N°11. Proyección de carrera 4.

Con una función de docencia o investigación en una institución por fuera de la academia	Me gustaría estar	Espero estar
Sí	47,4%	35,9%
No	52,6%	64,1%

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

Solo el 33,90% de los encuestados manifiestan deseos de desarrollar una función no académica en una institución de educación superior/instituto de investigación, siendo aún menor la percepción de lograrlo (26,70%). Se observa que esta es la actividad menos deseada de las consultadas no existiendo diferencias significativas por género.

Tabla N°12. Proyección de carrera 5.

En una función no académica en una institución de educación superior/instituto de investigación	Me gustaría estar	Espero estar
Sí	33,9%	26,7%
No	66,1%	73,3%

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

Respecto de la posibilidad de desarrollar una función no académica en los próximos 5 años, se observa un equilibrio entre deseos (40,40%) y expectativas (38,90%). Si bien no existen distingos por género asociados a los deseos, se observa una mayor expectativa de realizar una función no académica fuera de la academia en el caso de las mujeres (41,7%) respecto de los hombres (35,9%). Particularmente se observa que en el caso de las mujeres las expectativas (41,7%) son levemente superiores a los deseos (41,2%), lo que podría indicar una mirada expulsiva de la institución.

Tabla N°13. Proyección de carrera 6.

En una función no académica fuera de la academia	Me gustaría estar	Espero estar
Sí	40,4%	38,9%
No	59,6%	61,1%

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

En términos generales, en todos los casos se observan que existe un conjunto de académicos que espera no lograr cumplir con sus expectativas (mayores porcentajes respecto de los deseos, que de la posibilidad de lograr cumplirlos).

Percepción de la proyección del rol a desempeñar en cinco años

Al consultar respecto de la percepción de la proyección del rol a desempeñar en un horizonte de cinco años la mayor parte de los encuestados se manifestó positivamente respecto de desempeñar un rol de docencia e investigación como aspiración o como expectativa real (51%), una porción menor se proyectó en un puesto exclusivamente docente como opción (31%) y solo un 18% se manifestó respecto de un puesto exclusivamente de investigación.

Al hacer un abordaje sobre la percepción de la posibilidad de cumplir esas expectativas, el rol que presenta una mayor brecha es desempeñar un puesto exclusivamente de investigación, siendo que, si bien al 82% de los que ven en su horizonte esa posibilidad, solo el 18% espera cumplirlo.

Respecto de las personas que se manifiestan positivamente sobre desempeñar una posición exclusivamente docente, se observa que es mayor la cantidad de mujeres (61%) que de hombres (39%). En este caso no se observan diferencias estadísticamente significativas por género asociadas a deseos y expectativas.

Al analizar las respuestas de las personas que se manifiestan positivamente sobre desempeñar una posición exclusivamente de investigación, se observa que es mayor la cantidad de mujeres (56%) que de hombres (44%). En este caso resulta superior la proporción de mujeres a las cuales les gustaría desempeñar ese rol (88,5% vs. 73,3% de los hombres) y una mayor proporción de hombres que esperan desempeñar ese rol (26,5% vs. 11,5% de las mujeres).

Finalmente, y en referencia a las 488 personas que se manifiestan positivamente sobre desempeñar una posición de docencia e investigación, las proporciones por género son equitativas. No obstante, se observa una mayor proporción de mujeres a las cuales les gustaría desempeñar ese rol (61,7% vs. 48,4% de los hombres) y una mayor proporción de hombres que esperan desempeñar ese rol (51,6% vs. 38,3% de las mujeres). Al igual que en el caso anterior la brecha entre deseos y expectativas es mayor en las mujeres que en los hombres. Esto implica que las mujeres perciben menores oportunidades para alcanzar sus objetivos de carrera.

Tabla N°14. Percepción de Rol

	Un puesto de docencia exclusivamente	Un puesto de investigación exclusivamente	Un puesto de docencia e investigación
En cinco años me gustaría estar	50,5%	82,0%	54,9%
En cinco años espero estar	49,5%	18,0%	45,1%
	n=297 (51%)	n=170	n=488

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

Factores Satisfactores/Motivacionales

Como indicáramos anteriormente, diversos son los factores organizacionales que “dan motivos” para comportarse de determinada manera o permanecer en la organización. Estos factores se constituyen en esenciales en el marco del desarrollo de la carrera de los académicos en formación⁹.

El 58,30% de los encuestados tiene una percepción negativa sobre su salario actual -es pobre- (cat. 1 y 2), siendo este un factor muy importante (64,50%) para su vida laboral (cat. 4 y 5). A este respecto es proporcionalmente mayor la cantidad de hombres que consideran el salario como algo altamente importante para su vida laboral (71,5% vs. el 58,1% de las mujeres) y es proporcionalmente más alta la cantidad de mujeres que califican este factor como bajo (15% vs. el 7,8% de los hombres).

Tabla N°15. Factor Salarial

Salario	Situación Actual	Importancia para su vida laboral
1. Pobre	46,5%	7,9%
2	11,8%	3,7%
3	35,4%	23,9%
4	4,6%	15,5%
5 Excelente	1,7%	49,0%

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

Como indicáramos anteriormente, en un contexto en el cual el salario de los académicos no presenta niveles elevados, la seguridad en el trabajo cobra gran relevancia en las decisiones de carrera. En este caso el 70,50% de los encuestados considera a la seguridad como un factor importante para su vida laboral (cat. 4 y 5). Respecto de la situación actual el mayor porcentaje (46,1%) considera que no es ni pobre ni excelente (cat. 3), solo el 23,2% considera pobre esta situación (cat. 1 y 2). Proporcionalmente son más los hombres que califican como pobre la seguridad laboral (27,3% vs. el 19,6% de las mujeres). Por otra parte, es proporcionalmente mayor la cantidad de hombres que consideran la seguridad laboral como algo altamente importante para su vida laboral (76,5% vs. el 65,1% de las mujeres) y es proporcionalmente más alta la cantidad de mujeres que califican este factor como poco importante (9% vs. el 4,6% de los hombres).

En este contexto es relevante destacar la importancia del nuevo Convenio Colectivos de Trabajo para los docentes universitarios nacionales homologado (2015), el cual contribuye a mejorar la situación ante la anterior diversificación de modalidades precarias de contratación.

⁹ Dichos factores organizacionales tienen que ver con desarrollo de políticas orientadas a promover los incrementos de categoría asociados a mérito, brindar posibilidades de continuar formación y acceder a alternativas de internacionalización, orientar la distribución de las cargas horarias promoviendo el desarrollo integrado de las distintas funciones pero procurando considerar las preferencias del académico, cierta flexibilidad horaria que permita dar cumplimiento a los objetivos con el mayor equilibrio trabajo vida., estimular complementar con elementos simbólicos un paquete de compensaciones que vuelve a perder atractividad en términos de equidad externa sobre todo en algunas disciplinas (Foutel, 2022)

Tabla N°16. Factor Seguridad Laboral.

Seguridad Laboral	Situación Actual	Importancia para su vida laboral
1. Pobre	14,5%	3,4%
2	8,7%	3,5%
3	46,1%	22,6%
4	20,6%	15,9%
5 Excelente	10,0%	54,6%

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

Para que se produzca el desarrollo de una adecuada carrera es indispensable la existencia de oportunidades. En este sentido el (75,90%) de los académicos en formación consultados consideran las oportunidades de desarrollo como muy importantes para su vida profesional (cat. 4 y 5). Respecto de la situación actual solo el 17,80% tiene una mirada negativa (cat. 1 y 2) no existiendo diferencias estadísticamente significativas por género. Por otra parte, proporcionalmente son más los hombres que le asignan una alta importancia para su vida laboral (82,6% vs. el 70,2% de las mujeres) y son proporcionalmente más las mujeres que le asignan una importancia media (22,4% vs. 13,5% de los hombres).

Oportunidades de desarrollo profesional

Tabla N°17. Factor Oportunidades de Carrera

Oportunidades de carrera	Situación Actual	Importancia para su vida laboral
1. Pobre	17,8%	3,4%
2	7,1%	2,5%
3	44,6%	18,2%
4	21,0%	18,3%
5 Excelente	9,6%	57,6%

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

El concepto de marca empleadora define el modo en el que las organizaciones se diferencian en el mercado laboral, permitiendo atraer, reclutar, retener e involucrar a las personas más competentes (Martínez de Pérez, 2022). En este sentido y en referencia a la profesión académica el prestigio institucional es un factor significativo para la construcción de ese simbólico. Este factor se presenta como muy importante para la vida profesional de los encuestados (65%) teniendo solo el 10% una mirada negativa actual sobre el mismo. Por otra parte, tanto en referencia a la situación actual (56,9% vs. 52,6%) como a la importancia para su vida laboral (69,8% vs. 60,9%) este factor es proporcionalmente más importante para los varones que para las mujeres.

Tabla N°18. Factor Prestigio Institucional

Prestigio Institucional	Situación Actual	Importancia para su vida laboral
1. Pobre	4,5%	3,9%
2	5,5%	2,7%
3	35,4%	28,4%
4	29,6%	24,4%
5 Excelente	25,0%	40,6%

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

Las oportunidades para aprender y mejorar competencias, al igual que en el caso anterior, se presentan como de gran importancia para la vida laboral (79,4%) siendo que solo el 14,9% lo percibe de manera negativa en el presente. Proporcionalmente más mujeres (19,9%) le asignan una baja calificación en el presente respecto de los hombres (9,3%). Por otra parte, proporcionalmente más hombres perciben este factor como importante para su vida laboral (85,1% vs. 74% de mujeres) y más mujeres (21,8% vs. 13,8% los hombres) le asignan una importancia media.

Tabla N°19. Factor Oportunidades de mejora de competencias.

Oportunidades para aprender y mejorar competencias	Situación Actual	Importancia para su vida laboral
1. Pobre	9,4%	1,8%
2	5,5%	0,7%
3	39,1%	18,0%
4	28,3%	20,9%
5 Excelente	17,7%	58,5%

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

De similar manera al caso anterior la independencia personal en el desempeño de la docencia se presenta como un factor importante para la vida laboral (62,8%) y solo el 13,5% lo percibe de manera negativa en el presente. Proporcionalmente más mujeres (19,9%) le asignan una baja calificación en el presente respecto de los hombres (9,3%). Asimismo, proporcionalmente más hombres perciben este factor como importante para su vida laboral (69,4% vs. 57,2% de mujeres) y más mujeres (33,9% vs. 24,9% de los hombres) le asignan una importancia media.

Tabla N°20. Factor Independencia como docente.

Independencia personal en la docencia	Situación Actual	Importancia para su vida laboral
1. Pobre	6,8%	5,1%
2	6,7%	2,3%
3	39,3%	29,7%
4	25,7%	22,1%
5 Excelente	21,5%	40,8%

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

La independencia personal en la investigación se presenta como importante para la vida laboral (49,7%) o de importancia media (31,8%) existiendo un porcentaje mayor al referido a la docencia que lo perciben actualmente como pobre (18,6%). Proporcionalmente más hombres (53,5% vs. 29,5% de mujeres) le asignan una alta calificación en el presente. Por otra parte, proporcionalmente más hombres perciben este factor como importante para su vida laboral (57,1 vs. 42,8% de mujeres) y más mujeres (36,1% vs. 27% de los hombres) le asignan una importancia media.

Tabla N°21. Factor independencia como investigador.

Independencia personal en la investigación	Situación Actual	Importancia para su vida laboral
1. Pobre	18,6%	12,3%
2	10,2%	6,3%
3	38,9%	31,8%
4	17,3%	16,0%
5 Excelente	15,0%	33,7%

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

Finalmente, el contenido del trabajo en sí mismo es un factor central en el marco de las percepciones de los actores. Al igual que en casos anteriores, en general los académicos en formación perciben que es muy importante que el trabajo les resulte interesante (83,2%). Por otra parte, solo el 3,3% percibe que su trabajo no es interesante en el presente. No se observan distingos estadísticamente relevantes en términos de género.

Tabla N°22. Factor contenido del trabajo.

Trabajo interesante	Situación Actual	Importancia para su vida laboral
1. Pobre	2,3%	1,0%
2	1,0%	1,2%
3	28,8%	14,6%
4	32,8%	18,8%
5 Excelente	35,1%	64,4%

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos de APIKS.

En términos generales se observa que el factor más valorado es “Trabajo Interesante” con un 83,20%, seguido por “Oportunidades para aprender y mejorar competencias” con un 75,90%, “Oportunidades de Carrera” con un 75,90%, la “Seguridad Laboral” (70,50%). Los factores menos valorados son “Prestigio institucional” (65%), “Salario” (64,50%), “Independencia personal en la docencia” (63%) y finalmente “Independencia personal en la investigación” con solo el 49,70%.

Respecto de la situación actual y en términos comparativos se destaca el “Salario” con una percepción negativa (58,30). En términos de valoración positiva se destaca, al igual que en el punto anterior, “Trabajo Interesante” percibido positivamente por el 67,90% y negativamente por solo el 3,30%. Por otra parte, el “Prestigio Institucional” se percibe positivamente en un 54,6% y negativamente solo por el 10%, la Independencia personal en la docencia se percibe positivamente en un 47,20% (negativamente solo el 13,50%).

Finalmente se puede observar que algunos factores indicados como importantes para la vida laboral presentan una percepción negativa actual:

- El factor “Oportunidades para aprender y mejorar competencias” es el segundo más valorado para la vida laboral (79,40%) pero solo el 46% lo valora positivamente en el presente.
- El factor “Oportunidades de desarrollo profesional” es el tercero más valorado para la vida laboral (75,90%) pero solo el 30,50% lo valora positivamente en la situación actual.
- La “Seguridad Laboral” es el cuarto factor más valorado para la vida laboral (70,50%) y presenta una valoración actual positiva de solo el 30,70%.

Estos tres últimos son los factores que presentan mayores oportunidades de mejora en base a los resultados obtenidos.

Desde una perspectiva de género el ranking de los factores más valorados es similar siendo los primeros cuatro factores “Trabajo Interesante”, “Oportunidades para aprender y mejorar competencias”, “Oportunidades de desarrollo profesional” y “Seguridad Laboral”. Algo similar se observa en cuanto al ranking de factores peor y mejor evaluados en el presente:

- Peor evaluados: Salario e Independencia Personal en Investigación.
- Mejor evaluados: Trabajo Interesante, Prestigio institucional, independencia personal en Docencia y Oportunidades para aprender y mejorar competencias.

No obstante, se observa una tendencia a la valoración general claramente diferenciada. El promedio de las valoraciones positivas en referencia a los factores que son importantes para la vida laboral, en el caso de los hombres es de un 74,6% y en el caso de las mujeres es de un 63,8%. Por otra parte, el promedio de las valoraciones negativas en el caso de los varones es de un 5,6% y el de las mujeres es de un 9,6%. Lo mismo ocurre, en menor medida, en el caso de la mirada sobre el presente de sus propias carreras. El promedio de las valoraciones positivas de estos factores, en el caso de los varones (41,1%) es mayor al de las mujeres (38%) y el promedio de las valoraciones negativas de los varones (21,7%) es menor al de las mujeres (22,4%).

Respecto de la edad, por ejemplo, proporcionalmente más académicos menores de 35 años desearían estar en una función no académica fuera de la academia (50,93%) y esperan estar en esa función (47,80%) en los próximos 5 años. Este indicio marca impulsos diferentes para las carreras o trayectorias académicas en los diferentes rangos etarios que es necesario profundizar.

Reflexiones finales e interrogantes para abonar al debate.

Como sostuvimos al inicio del escrito, las investigaciones que viene llevando el Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el marco del Proyecto APIKS Internacional, han permitido describir y analizar los principales rasgos de la profesión académica, en el contexto de la sociedad del conocimiento y la innovación, recuperando aspectos cuantitativos-estadísticos del sistema universitario argentino y global y, al mismo tiempo, profundizar análisis cualitativos visibilizando las trayectorias y biografías de los académicos de nuestra propia universidad. Ahora bien, en el análisis de la profesión académica global y local, en tanto objeto de estudio, la distribución de académicos según categoría y cargo docente también puede enriquecerse y complementarse con uno de los aspectos insoslayables en el estudio del campo como es el de la cuestión del género y sus atravesamientos en los académicos en formación.

Respecto a la variable de género aludida, a lo largo de las últimas décadas en Argentina, la relación se ha equilibrado aunque persisten ciertas coordenadas de desigualdad en su despliegue de acuerdo a múltiples variables institucionales, sociales y culturales (Nosigilia y Fuksman, 2022). Recuperando los datos de los anuarios estadísticos universitarios de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación del año

2019 podemos compartir que, para el conjunto del sistema universitario nacional la relación entre géneros continua en relativo equilibrio. En el caso de la base de datos de APIKS Argentina, los porcentajes arrojan resultado similares y disímiles de acuerdo a los cruces de información que se propongan –género, formación, cargo, dedicación, investigación, enseñanza, extensión, producción, gestión-.

En términos generales y si bien es razonable suponer que la etapa formativa inicial debiera coincidir con los cargos de menor jerarquía del sistema universitario, tanto los datos globales de la SPU como los datos aportados por la base APIKS indican una lentificación de la carrera, encontrando una amplia dispersión generacional en los académicos en formación que ocupan cargos de auxiliares docentes. Esto genera brechas en las expectativas de estas personas las cuales se manifiestan a partir de una tendencia general en los encuestados a percibir que es probable que no cumplan con sus aspiraciones de carrera. Por otra parte, y tal cual desarrolláramos de manera individual, al indagar sobre la importancia y situación actual de diferentes factores motivacionales asociados a la satisfacción que contribuyen al desarrollo de trayectorias (aspectos salariales, seguridad laboral, oportunidades, prestigio Institucional, independencia, contenido del cargo) se obtuvieron resultados que muestran importantes oportunidades de mejora. En este sentido, al realizar un corte por género se observa que las mujeres poseen percepciones más negativas tanto sobre la importancia de estos para su vida laboral como respecto de la situación de estos factores en el presente.

En suma, en este escrito, hemos intentado visibilizar las tendencias de las actividades desarrolladas por académicos en formación según su género y la manera en la cual dicho género incide en el tipo de actividad que declaran realizar (diariamente trabajo académico versus desarrollo profesional) los académicos en formación. Interrogantes tales como ¿Cuáles son las tendencias de las actividades (enseñanza, investigación, participación externa, gobierno y gestión) desarrolladas por académicos en formación según su género? ¿Cómo influye la disciplina o el campo en el desarrollo de los académicos en formación? ¿Hay diferencias por género? ¿Cuáles son las tendencias con respecto al tipo de lugar de trabajo para los primeros años de carrera, varían según el género? ¿Cómo experimentan los académicos en formación su entorno laboral? ¿Cómo perciben los académicos al principio de su carrera sus competencias/habilidades? ¿Hay diferencias por género? ¿Influye el género en el tipo de actividad que declaran realizar (diariamente trabajo académico versus desarrollo profesional) los académicos en formación? Han ido emergiendo en mayor o en menor medida en el despliegue de la ponencia.

Siendo que las personas son el principal valor para las organizaciones y que este concepto aceptado globalmente cobra central importancia en las instituciones de educación superior, entendemos que es esencial estudiar cómo se desarrollan las trayectorias y se planifica la carrera en la profesión académica para aquellos Académicos en Formación que se constituyen en el capital central a atraer, desarrollar y sostener, otorgando oportunidades adecuadas en torno a sus expectativas. En este sentido, entendemos esencial estudiar cuales son los factores que determinan la permanencia y las trayectorias (tradicionalmente llamado carrera profesional), ya sea en instituciones de educación superior como fuera de estas, de los académicos en formación.

Referencias bibliográficas.

Aguirre, J. y Porta, L. (2020) Aproximaciones preliminares a la profesión académica argentina. Un análisis comparado a partir del caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Revista del IRICE*. 39(2), pp. 1-20.

Aguirre, J. (2021) “Profesión Académica y Formación Doctoral. El caso argentino en el marco del estudio internacional APIKS”. *Revista Praxis*. 25(1), pp.1-15

Altbach, P. G. (1996). Introduction. En P. Altbach (Ed.), *The International Academic Profession. Portraits of fourteen countries*(pp. 17-22). New Jersey: Princeton - Carnegie Foundation for the Advancement of Tea-ching

Arthur, M. y Rousseau, D. (1996). *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*. New York, USA. Ed. Oxford University Press.

- Bruner, J (2021). La profesión académica latinoamericana: la mirada de José Joaquín Bruner. *Revista de Educación*. 24(2), pp.269-280
- Clark, B. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. Centro de Ciencias Sociales de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. *Revista (Syn) Thesis*, 7, (1), 41-52.
- Bartra, E. (1998). Debates en torno a una metodología feminista, México, Universidad. Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Boyer, E., Altbach, P., y Whitelaw, M. J. (1994). *The Academic Profession. An International Perspective. A Special report*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
- Collado, P., Soria, C., Canafoglia, E., & Collado, S. (2016). Condiciones de trabajo y salud en docentes universitarios y de enseñanza media de Mendoza, Argentina: entre el compromiso y el desgaste emocional. *Salud Colectiva*, 12(2), 203-220. <https://doi.org/10.18294/sc.2016.710>
- Fernández Lamarra, N. y Marquina M. (2013). La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Revista Espacios en Blanco*, 23, (1), 99-117
- Fernandez Lamarra, N. (2003) *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. Buenos Aires, Eudeba.
- Fernández Lamarra, N. y Perez Centeno, C. (2007) *Necesidades de formación docente en la Universidad Nacional de Tres de Febrero en el contexto de la educación superior argentina*. Barcelona, AECl.
- Foutel, M. (2022). La profesión académica como alternativa para los profesionales en Ciencias Económicas: tensiones y condicionantes. Un estudio interpretativo en los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP. *Tesis Doctoral*. Universidad Nacional de Rosario.
- García Fanelli, A (2021) Docentes universitarios en la Argentina: Factores asociados y satisfacción con la posición en la estructura ocupacional. *Revista de Educación* 24.(2), pp.203-226.
- Gibbons M., Limoges, C., Scott, P., Schwartzman, S., Nowotny, H. (1994) *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage Publications Ltd.
- Greenhaus, J. H. & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31(2), 72–92.
- Greenhaus, J. y Kossek, E. (2014). The Contemporary Career: A Work-Home Perspective. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(1), pp-361-388.
- Lazzaro-Salazar, M., & Pujol-Cols, L. J. (2017). Riesgos psicosociales e integración profesional de médicos extranjeros: Un estudio sobre el manejo del conflicto en Chile. *Revista Médica de Chile*, 145(10), 1300-1307.
- Lozano Cabezas, I., Iglesias Martínez, M. J. & Martínez Ruiz, M. A. (2014). Las oportunidades de las académicas en el desarrollo profesional docente universitario: un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 17 (1), 157 - 182.
- Martínez de Pérez, N., Zandomeni de Juárez N. y otros (2022). *Administración de Recursos Humanos. Perspectiva académica y práctica profesional*. Argentina. EDIUNS.
- Marquina, M. (2013). ¿Hay una profesión académica en Argentina? Avances y reflexiones de un objeto en construcción. *Pensamiento Universitario*, 15 (15), 35 - 58.

Marquina, M (2021) El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local. *Revista de Educación* 24.(2), pp.19-36.

Marquina, M. (2020). Entre ser “técnico”, “académico” o “político” en la universidad. Los nuevos roles de gestión en las universidades argentinas. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 10(12), 82-96.

McDaniels, C. y Gysbers, N. (1992). *Counseling for career development: Theories, resources, and practice*. San Francisco, USA. Ed: Jossey-Bass Publishers.

Nosiglia, M. C., & Fuksman, B. (2022). Las desigualdades de género en la profesión académica de las universidades nacionales argentinas: resultados de la encuesta APIKS (Academic Profession In The Knowledge-Based Society). *Revista Del IICE*, (52).

Pérez Centeno, C. Aiello, M (2021) Contratos docentes, tareas múltiples: la relación entre docencia e investigación en las universidades nacionales argentinas. *Revista de Educación* 24(2), pp.61-93.

Pujol-Cols, L. J., Foutel, M., & Porta, L. (2019). Riesgos psicosociales en la profesión académica: Un análisis interpretativo del discurso de docentes universitarios argentinos. *Trabajo y Sociedad*, 20(33), 197-223.

Vieira, J. M., Lopez, F. G. & Matos, P. M. (2014). Further validation of work–family conflict and work-family enrichment scales among Portuguese working parents. *Journal of Career Assessment*, 22 (2), 329 - 344

Werther, W y Davis K. (2008). *Administración de los Recursos Humanos. El Capital Humano de la Empresa*. Mexico. Mc Graw Hill.

Fecha de recepción: 21-6-2023

Fecha de aceptación: 18-10-2023

Experiencias socio-comunitarias de estudiantes de Psicomotricidad en la UNTREF.

Articulaciones entre universidad, formación profesional, especificidad disciplinar y actores sociales.

Socio-community experiences of psychomotricity students at UNTREF. Articulations between university, professional training, disciplinary specificity and social actors.

Por Melisa AREAN¹ y Sebastián FUENTES²

Arean, M. y Fuentes, S. (2023). Experiencias socio-comunitarias de estudiantes de Psicomotricidad en la UNTREF. Articulaciones entre universidad, formación profesional, especificidad disciplinar y actores sociales.. *Revista RAES*, XV(27), pp. 219-233.

Resumen

Distintos grupos sociales despliegan demandas de educación y conocimiento a las universidades, que como actores productores y transmisores se hacen permeables o distantes a las necesidades y problemas sociales de cada territorio y contexto cultural. En este artículo describimos y analizamos cómo estudiantes de una carrera específica –la Licenciatura en Psicomotricidad- de una universidad pública -la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)- despliegan sentidos disciplinarios "en formación" buscando desarrollar y poner en circulación sus propios saberes y perspectivas sobre lo que significa trabajar y acompañar profesionalmente con un tipo de actor específico: las infancias en contextos de "vulnerabilidad social" y sus familias. El análisis se basa en una investigación cualitativa que incluyó la realización de entrevistas semiestructuradas y observación de prácticas de intervención de estudiantes en proyectos de "voluntariado universitario" y extensión. En las experiencias formativas de estudiantes y graduadas se reconfirma un foco de intervención etario histórico en la disciplina, las infancias y su desarrollo, recontextualizado en los ámbitos comunitarios donde la Psicomotricidad es convocada e identificada cada vez más en su expertise. Lo relevante cuando se miran procesos políticos, culturales, sociales y educativos más estructurales, es que los saberes disciplinarios de las carreras universitarias incorporan de maneras más articuladas y fundamentadas el activo rol de las estudiantes en su propia formación, y jerarquizan la relación con la comunidad y los actores territoriales.

Palabras Clave *Psicomotricidad / Universidad / Cuerpo / Formación profesional / Ámbito comunitario*

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / meliarean@gmail.com

² Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / sfuentes@flacso.org.ar

Abstract

Different social groups deploy demands for education and knowledge to universities, which, as producers and transmitters, become permeable or distant to the social needs and problems of each territory and cultural context. In this article, we describe and analyze how students of a specific course -psychomotricity- at a public university - the National University of Tres de Febrero (UNTREF)-, deploy disciplinary senses "in development" seeking to develop and circulate their own knowledge and perspectives on what it means to work and professionally accompany a specific type of actor: childhood in contexts of "social vulnerability" and their families. The analysis is based on a qualitative research that included semi-structured interviews and observation of intervention practices of students in "university volunteering" and extension projects. In the formative experiences of students and graduates a historical age intervention focus in the discipline is reconfirmed, childhood and its development, recontextualized in the community environments where psychomotricity is increasingly called upon and identified in its expertise. What is relevant when looking at more structural political, cultural, social, and educational processes is that the disciplinary knowledge of university majors incorporates, in more articulated and grounded ways, the active role of students in their own formation, and prioritize the relationship with the community and territorial actors.

Key words Psychomotricity – University – Body - Professional training - Community context

Introducción y Antecedentes

Desde el retorno democrático de los años 80 en Argentina, el sistema universitario atravesó diversas transformaciones que hacen a su volumen, diversificación y expansión (Barsky y Corengia, 2017; Barsky y Dávila, 2010; García de Fanelli, 2016; Marquina y Chiroleu, 2015; Fernandez Lamarra, 2012), marcado por un crecimiento desigual (Suasnábar y Rovelli, 2017), por la ampliación de la cobertura en las distintas regiones, provincias y territorios (Fuentes, 2022; Pérez Rasetti, 2014), y cambios en la organización cotidiana y de las regulaciones sobre el profesorado, la gestión y el gobierno, y los/as estudiantes (Corengia, 2015; Pierella, 2015; Carli, 2012; Pérez Centeno, 2017, entre otros). Las distintas funciones de la universidad -docencia, investigación, extensión- también se han transformado, por medio de políticas educativas, financiamientos y una mayor profesionalización de los actores universitarios en cada una de ellas (Lischetti, 2013).

Las sociedades, los colectivos y grupos sociales van desplegando demandas de educación y conocimiento a las universidades, que como actores productores y transmisores se hacen permeables o distantes a las necesidades y problemas sociales de cada territorio y contexto cultural (Mato, 2008). Las universidades procesan estas demandas mediante distintas estrategias y procesos: en ocasiones lo hace desarrollando proyectos de extensión universitaria, bajo distintos formatos y dispositivos -cursos, voluntariados, etc.- (Fuentes, 2021a). En otros, lo hacen mediante la producción de conocimiento, transferencia y evaluación en torno a los actores sociales y estatales (Emiliozzi, Vassen y Palumbo, 2011) y de la producción (Naidorf, Vassen y Alonso, 2016). En otras ocasiones lo realizan mediante la creación de propuestas formativas, carreras de pregrado, grado o posgrado que respondan a esas demandas (Barsky y Dávila, 2010). Las universidades se posicionan así en relación no tanto con su “entorno” -aunque sea ese discurso el que esté muchas veces presente en las formulaciones de distintas iniciativas-, sino con las dinámicas sociales, técnicas, culturales y políticas de las que, quiera o no, participa.

Las problemáticas de la intervención social, de la complejidad del escenario social, familiar y comunitario han sido una de las principales cuestiones que las Universidades -en conjunto con colectivos de profesionales o técnicos más o menos conformados- han abordado desde el retorno democrático, con ofertas universitarias que se desplegaron en coyunturas que en diversas ocasiones se articulan con procesos de profesionalización de actores sociales, políticos y técnicos, en organizaciones y cuadros burocráticos (Neiburg y Plotkin, 2004). Así, por ejemplo, es posible ver el proceso de creación de carreras tales como las Ciencias Políticas en los primeros años del retorno democrático, la jerarquización y posicionamiento de las Licenciaturas en Trabajo Social -antes restringidas al campo nominal e ideológico de la “Asistencia Social”-, y otras carreras que fueron institucionalizándose en las Universidades y que hacen a la transformación de un ethos social preocupado por la complejidad de lo social y de las condiciones de vida y desarrollo social, cultural y político en la Argentina democrática y desigual. En esos procesos se juegan tendencias globales donde se profesionalizan vía la universidad un conjunto de prácticas sociales, sanitarias y educativas en torno a nuevas áreas de intervención o mayores especializaciones disciplinarias y de los problemas que ellas abordan. El desarrollo de carreras universitarias como la Terapia Ocupacional (Briglia y García, 2013) es un ejemplo de ello, así como la creación de innumerables posgrados destinados a brindar un expertise más específico en el abordaje de cuestiones familiares y sociales, del desarrollo de las infancias y adolescencias, entre otras.

Hacia finales del Siglo XX es posible apreciar una gran proliferación de espacios y organizaciones que llevan adelante acciones socioeducativas que, a la vez que se desplazan de los tradicionales modelos asistencialistas fuertemente relacionados a la caridad, hacen visible la necesidad de contar con personal con un conocimiento acreditado institucionalmente en este tipo de trabajo social y educativo. Esto ha sido tematizado y analizado en cuanto conjunto de intervenciones y sobre la pobreza (Arias, 2012, Paugam, 2007), así como en el despliegue de las políticas socioeducativas (Giovine y Martignoni, 2018). El rol que juegan las universidades como actores territoriales que intervienen en la formación de profesionales que actúan en un campo social cada vez más complejo y desigual relativo a las infancias y las problemáticas familiares, se presenta como un campo más en desarrollo, vinculado

históricamente a los procesos de educación popular³. Este artículo busca avanzar en la comprensión de las prácticas que en lo comunitario realizan estudiantes de disciplinas universitarias con una trayectoria de intervención social más breve que otras ya consolidadas -como el trabajo social, las ciencias de la educación, etc.- buscando comprender lógicas disciplinares en formación en los territorios y organizaciones.

La institucionalización universitaria y el posterior desarrollo y expansión de las formaciones de grado en Psicomotricidad en Argentina responde al mismo espíritu de época y al proceso social donde convergen: demandas sociales de colectivos específicos -psicomotricistas con títulos técnicos reunidos en colectivos de asociaciones cuasi profesionales buscando jerarquizar su campo formativo-, demandas sociales más amplias -las problemáticas del desarrollo infanto-juvenil, la complejidad del campo social en un contexto de precarización de las relaciones y posiciones sociales-, la mayor especialización de las intervenciones antes monopolio de campos disciplinarios dominantes -como la medicina y en ella la pediatría- e instituciones universitarias buscando crear un perfil propio en un territorio determinado, en el contexto de diversificación institucional y de la oferta en el nivel universitario. El objetivo del artículo se centra así en comprender un proceso social y educativo más amplio -la especificación de la oferta universitaria en los contextos territoriales, sociales y culturales en los que se inserta, en el marco de la diversificación de las universidades- a partir del “caso” anteriormente detallado porque representa una instancia de articulación entre docencia y extensión universitaria.

Enfoque metodológico y perspectiva de análisis

La investigación denominada “Discursos y prácticas sobre la desigualdad y la diferencia en la Universidad: la formación de psicomotricistas en la UNTREF (2021-2022)”⁴ buscó describir los procesos de formación profesional de psicomotricistas en la UNTREF, particularmente en espacios extra-áulicos. Nos interesó comprender ese proceso asumiendo que las prácticas y los discursos están centrados y son construidos en y desde el cuerpo, configurando habitus profesionales (Bourdieu, 2001) que hacen a cómo se piensa la diferencia y la desigualdad en la formación de profesionales. Relevamos, sistematizamos y caracterizamos las maneras en las que se construyen los saberes profesionales en la instancia de formación, haciendo énfasis en lo “comunitario” como espacio de aprendizaje para las estudiantes⁵, pero también como lugar de vinculación de la universidad con actores de la comunidad en la que ésta se encuentra inserta (Mato, 2008). Desde un enfoque hermenéutico, propio de la tradición etnográfica, el proyecto buscó comprender los procesos socio-culturales -incluido el propiamente pedagógico- que inciden en la construcción de posiciones profesionales y éticas.

El referente empírico estuvo compuesto por estudiantes, graduadas, profesoras y actores extrauniversitarios, entre quienes realizamos entrevistas semiestructuradas, y el referente analítico por los discursos y prácticas de estos actores registrados por medio de las técnicas de investigación. Las técnicas desplegadas fueron la entrevista en profundidad, las observaciones participantes y el análisis documental. Se realizaron observaciones participantes de instancias de intervención de las estudiantes y profesoras en centros comunitarios, ONGs, centros de apoyo escolar, entre otros, con el objetivo de registrar y sistematizar cuáles son los discursos circulantes. El relevamiento y análisis documental se centró en la formulación de proyectos de voluntariado y extensión universitaria desarrollados desde 2006 en adelante en el marco de la carrera. El trabajo de campo se realizó entre 2017 y 2020.

3 Lischetti y otras colegas (2016) vienen desarrollando un conjunto de trabajos y reflexiones que sitúan claramente el rol de la Universidad en los territorios, donde intervienen con distintos procesos sociales y comunitarios. Aquí nos referimos más bien al rol de los actores universitarios en la relación con las infancias.

4 Constituye una continuidad de la investigación titulada “El taller comunitario: la formación profesional-universitaria de psicomotricistas en espacios extra áulicos” (2019-2020). Continuamos la indagación en el proyecto “La formación profesional de psicomotricistas en: relaciones culturales, cuerpo y género en transformación en Buenos Aires” actualmente en curso. En todos ellos, Sebastián Fuentes es el Director y Melisa Arean integra el equipo de trabajo.

5 Utilizamos pronombres femeninos para referir al cuerpo estudiantil, profesional y docente de la Licenciatura en Psicomotricidad ya que los mismos se encuentran mayoritariamente conformados por mujeres

Analizamos los datos desde una posición teórica que jerarquiza la producción de saberes de todos los actores sociales: el profesorado, las/os estudiantes y los actores comunitarios que se relacionan con la Universidad, en procesos de vinculación social universitaria (Mato, 2008). En el encuentro con los actores sociales y en la formación profesional considerada en sentido amplio, se construyen, circulan y validan discursos y prácticas que explícita o implícitamente despliegan explicaciones, categorías y sentidos sobre la desigualdad social y la diferencia cultural. Nos interesa recuperar analíticamente esos discursos y prácticas, o saberes que son tanto conocimientos estructurados en los campos profesionales (Tenti Fanfani y Del Campo, 1989) como explicaciones y prácticas con sentido que despliegan las estudiantes y grupos familiares, las organizaciones sociales, entre otras. Desde un enfoque propiamente pedagógico, tuvimos en cuenta los aportes de Camillioni (2013) sobre la educación experiencial como una clase particular de aprendizajes, fuera de los espacios de las aulas donde se ponen en juego los conocimientos generales y disciplinares, habilidades y saberes que poseen, al tiempo que evaluar e identificar nuevos problemas, construir conocimientos estratégicos que les posibiliten ir ensayando posicionamientos éticos y profesionales.

Resultados

Entre la formación profesional y la extensión universitaria: la historia reciente de la formación en Psicomotricidad en UNTREF

La Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad Nacional de Tres de Febrero se inicia en el año 2000 como la primera formación universitaria pública en la Argentina -previamente constituía una carrera de tipo terciaria-. Las estudiantes de la carrera son en su mayoría mujeres, más del 90% desde su creación, en una heterogeneidad etaria que va desde estudiantes recién egresadas del nivel secundario, a mujeres que reinician una carrera universitaria pasados los 30 o 40 años o se embarcan en esta formación luego de estudiar y ejercer otras -como profesoras de educación física, danza, entre otras-. Proviene de distintas localidades del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) (UNTREF, 2018).

De acuerdo a la reconstrucción realizada en entrevistas a profesoras referentes de la disciplina, el foco central del desarrollo profesional de esta disciplina en nuestro país ha sido el trabajo clínico individual liberal en consultorio, fuertemente centrado en la intervención sobre las problemáticas de la infancia. La clínica ha sido y es la práctica que goza de mayor tradición y legitimidad en el campo profesional específico, contando con mayor prestigio y reconocimiento debido a su recorrido, tanto al interior de la disciplina como en el trabajo con otros profesionales. Si bien, como consecuencia de esto, la enseñanza de la Psicomotricidad tiene un fuerte foco liberal en la formación de sus profesionales, con el paso del tiempo -y particularmente a partir de la creación y el desarrollo de la carrera de grado en la UNTREF- se ha ido expandiendo y diversificando el campo de actuación profesional de esta disciplina, engarzándose en tradiciones universitarias más vinculadas al compromiso social. En la Licenciatura en Psicomotricidad los ámbitos de inserción profesional, así como los espacios de prácticas preprofesionales, están categorizados como: clínica, educación común, educación especial y acción comunitaria (AAP, s.f.; MECCYT, 2020). La posibilidad de que las estudiantes se formen también en la acción comunitaria estuvo fuertemente sostenida en la decisión de la coordinación de la carrera de propiciar ese desarrollo. El primer movimiento en este sentido fue la elaboración e implementación del proyecto "Crianza y Juego" (González, Moreno, Brukman y Selvaggi, 2004) dentro de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNTREF. Este se desarrolló en el Centro de Salud Materno Infantil Nro. 1 del Barrio Ejército de los Andes, dentro del Municipio de Tres de Febrero, Provincia de Buenos Aires. Según una entrevista realizada en 2017 a dos docentes que fueron las encargadas de entablar las primeras relaciones con la comunidad e inaugurar estos espacios de inserción y práctica de la psicomotricidad, a partir de la investigación, sistematización y evaluación de la implementación de este proyecto, se creó la asignatura "Práctica en Psicomotricidad y Acción Comunitaria" en el año 2007. A lo largo de los años se presentaron y llevaron adelante diferentes proyectos de extensión, muchas veces enmarcados en Proyectos de Voluntariado/Compromiso Social

Universitario⁶, en diversos ámbitos -salas de espera de consultas pediátricas de diferentes hospitales, Centros de Primera Infancia (CPI), centros de día para niños/as, entre otros- cuya característica en común era la atención y el cuidado de niños/as, sobre todo de/en situación de “vulnerabilidad social” -aunque no en todos los proyectos-. Durante su formación como psicomotricistas, las estudiantes de la UNTREF pueden participar de distintos PVU. Una diferencia a destacar entre la asignatura de prácticas preprofesionales y los diversos PVU es que, mientras la primera tiene una serie de correlatividades que enmarcan el momento de la formación profesional en el que las estudiantes salen al campo, para los segundos la temporalidad y los requisitos curriculares son más fluidos y móviles. Es una activa política de la coordinación de la carrera generar y sostener esas instancias, de las que las estudiantes se apropian de modos disímiles y optativos. En los PVU se generan experiencias que las estudiantes, cuando son entrevistadas, graficarán como momentos de aprendizaje, de involucramiento personal/emocional, y de despliegue de una posición disciplinaria que aún está en construcción.

Cada vez más las problemáticas sociales y las específicamente infantiles -sobre todo de sectores sociales que padecen privaciones estructurales- son activamente producidas e intervenidas por líneas de acción y políticas educativas de/en las universidades públicas (Fuentes, 2021). En el encuentro entre las políticas y prácticas sociales y educativas se abre un espacio que nos invita a pensar en los significados asociados a las situaciones de vulnerabilidad, que le otorgan también nuevos sentidos a la educación universitaria. Varios estudios resaltan la importancia que tienen para la formación profesional los espacios comunitarios (Mato, 2013; Trinchero y Petz, 2014; Fuentes, 2016). Los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden pensarse desvinculados del contexto cultural, socio-político y económico en el cual se desarrolla la formación universitaria y la práctica profesional. Las relaciones entre currículum y sociedad, universidad y comunidad, que este tipo de experiencias abre, permiten interrogar si aquello prescripto explícitamente en los planes de estudio considera tanto las necesidades formativas de los/las futuros/as profesionales como las demandas sociales y la comunidad en la que se insertan.

Entre los saberes que se requieren en la complejidad de la intervención social con infancias destacan algunos desarrollos que apuntan al mejoramiento de las condiciones de vida y el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes, desde la perspectiva de la promoción y protección de sus derechos. El estudio de la formación profesional en lo que hemos denominado el “taller comunitario”⁷, permite por un lado visibilizar el rol de las universidades en el desarrollo de las políticas socio-educativas. Por el otro, permite plantear que el rol y la identidad profesional se construyen de maneras cada vez más expandidas desde y a partir de las experiencias comunitarias de las estudiantes, y ya no solo en la preparación de los campos de intervención “liberales” de las disciplinas, y/o en el mero espacio áulico de la clase universitaria y la relación ilustrada con autores y textos. Es una tendencia de las políticas educativas el trabajo sobre lo social y la generación de espacios y dispositivos para intervenir sobre ello (Giovine y Martignoni, 2020).

Al momento de la creación de la Licenciatura en Psicomotricidad en el año 2000, el trabajo en el ámbito comunitario no estaba ni desarrollado ni sistematizado dentro de la formación en la universidad. Prontamente, hacia 2004, se empieza a reconocer una necesidad en una doble vía: la convocatoria de la coordinación para atender a las necesidades de las estudiantes dentro de la formación -construyendo espacios para que las mismas realicen sus prácticas preprofesionales-, para al mismo tiempo entablar un diálogo y atender las necesidades y demandas de la comunidad en la que la institución se inserta.

En la entrevista a las docentes anteriormente mencionada, las mismas relataban que iban “con ejes muy generales, después teníamos que construir a partir del encuentro con la gente de la comunidad a ver cuáles eran las demandas

6 Tal es el nombre que le otorga la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, que evalúa y financia parcialmente este tipo de proyectos de extensión, destinados a fortalecer la formación universitaria por medio de actividades comunitarias. En el presente escrito reuniremos estas actividades de extensión, así como los denominados “Proyectos de Compromiso Social Universitario” y “Proyectos de Voluntariado Universitario” bajo esta última denominación, utilizando las siglas PVU.

7 Entendemos la formación del psicomotricista como una formación análoga a la del artesano en su taller (Sennett, 2009) donde las habilidades y destrezas de los aprendices son adquiridas mediante la práctica, en la que interviene la corporalidad y la imaginación en la comprensión de la técnica que se está adquiriendo.

para estructurar el proyecto”. En su relato, aparecen reuniones de presentación del proyecto de extensión de la universidad, iniciado en 2005, y de la psicomotricidad misma hacia otros profesionales que trabajaban en los diferentes espacios donde se quería desarrollar la práctica. Un año después, con el dispositivo de trabajo más instalado se arma el programa de la práctica en el ámbito comunitario para las estudiantes -hasta ese momento la única práctica que existía era la de clínica-. Habiendo transcurrido cinco años de la implementación del proyecto de extensión, y con la modificación del plan de estudios acreditada en 2009, se incluye en la currícula de la carrera el “Seminario de Psicomotricidad y Acción Comunitaria”. Este devenir da cuenta de la manera en la que el saber disciplinar se fue construyendo de manera articulada con la práctica -el “saber hacer”- en el espacio comunitario, con decisiones político-pedagógicas vinculadas a cómo se piensa el curriculum y la formación universitaria, y a una necesidad de ampliar el campo de intervención -conservando el foco etario en la niñez- y ampliándolo hacia el espacio comunitario/territorial.

Articulaciones entre discurso universitario, disciplinar y los saberes familiares/locales

Las experiencias universitarias propiamente formativas de las estudiantes pueden mirarse desde la convergencia, no sin tensiones, de tres espacios sociales con sus lógicas de estructuración, discursos y saberes: el universitario, el propiamente disciplinario, y el de las familias y actores locales. Esta sección describe ese conjunto, para analizar luego el proceso de articulación que se genera desde la perspectiva de las estudiantes, con impacto en sus aprendizajes del rol profesional.

1) Discursos, saberes y posiciones del campo universitario.

Cuando las estudiantes concurren a las organizaciones sociales, al CPI, a la sala de espera de un centro de salud barrial, a una ONG que desarrolla un programa de familias de tránsito para bebés, lo hacen en su calidad de futuras psicomotricistas pero también a partir de un lugar como estudiantes universitarias, como posición inherentemente procesual. En este sentido su práctica conlleva una cierta habilitación al ensayo y al aprendizaje, y ello -según lo plantean en las entrevistas- está socialmente validado. Relatan que se sienten reconocidas en cuanto futuras profesionales, provenientes de una institución legítima para los actores territoriales, porque conocen lo que es y hace una universidad. Una situación común, registrada en las observaciones participantes, fue que por ejemplo, los/las niños/as de un centro de día identificaban a las estudiantes de psicomotricidad como “maestras”, siendo asociadas así con campos del saber y con su procedencia en el campo de la educación superior.

En una entrevista realizada a una estudiante que participaba de un PVU llevado adelante en un centro de día para niños/as se evidencia el lugar otorgado al “saber universitario” por las educadoras del centro:

Y las educadoras son clave (...). Tuvimos algunas reuniones con ellas, es un vínculo bastante difícil, en un comienzo parecía como que lo que ellas querían era que nosotras fuéramos ahí como de alguna manera a capacitarlas, digamos, como que fuéramos a traer algo diferente y a darles herramientas. Después como que fueron viendo, observándonos ellas a nosotras también y como que la lectura de ellas en algunas ocasiones fue que hacíamos lo mismo que ellas, como que más o menos era todo lo mismo. (...). Ahí también se creó como una demanda que está todavía en construcción, que también yo creo que ellas esperan, de algún modo, que nosotras aportemos algo que todavía no podemos saber bien qué es. (Estudiante mujer, 35 años)

Desde la experiencia estudiantil se identifica un lugar posible para trabajar e intervenir a nivel local, solo que la misma no se funda en fórmulas ni en acciones delimitadas con anterioridad. La posición en transición y procesual que ocupan las estudiantes en cuanto que todavía no son profesionales se despliega como un modo de estar, no sin incertidumbres, en la comunidad.

Cuando estamos por retirarnos, la maestra se acerca y nos pregunta cómo se portaron. Las estudiantes le dicen que bien, y aprovechan para preguntarle por M. y por D. Ella les cuenta que D. llegó hace poco con su familia de Bolivia, que al principio no participaba de ninguna actividad y no hablaba con nadie, ni siquiera con las docentes, ni una palabra. “Poco a poco se va animando a participar, estamos intentando que haga una consulta con un psicólogo, pero nos cuesta que la familia lo lleve”, relata. Sobre M. cuenta que está en tratamiento psicopedagógico, Romina, una estudiante, pregunta si tiene algún diagnóstico y ella le dice que no, pero que notan muchos cambios desde que empezó a ir a la psicopedagoga. Nos agradece por haber ido, nos despedimos de ella y nuevamente de los/las chicos/as (Nota de campo en Casa del Niño, Melisa Arean, Julio 2019).

La nota recupera una serie de observaciones participantes que una de las autoras de este trabajo realizó en un centro de día durante el primer cuatrimestre (marzo-julio) del año 2019. En el campo comunitario, las estudiantes universitarias además de desplegar una posición procesual, son ubicadas gradualmente en un lugar de referencia, por niños y niñas y por los actores adultos de las organizaciones donde se desarrollan los proyectos de extensión. El rol de las estudiantes está respaldado por la carrera/universidad, ya que desde 2007 las prácticas socio-comunitarias son consideradas como un requisito, junto a otras, para poder graduarse. Como hemos planteado en trabajos anteriores (Fuentes 2021a, 2021b), lo comunitario constituye un lugar de aprendizaje, un lugar diferente al aula, o a la clínica en el caso de la psicomotricidad. Las estudiantes aprenden a identificar saberes en distintos contextos extrauniversitarios, y experimentan que en muchas ocasiones son los actores comunitarios quienes les enseñan/las forman⁸.

2) Saberes, discursos y posiciones de la lógica propiamente disciplinaria.

En un PVU llevado a cabo en el marco de un programa de acogimiento familiar, en una ONG, fue posible observar cómo las estudiantes fueron desplegando estos saberes disciplinarios que iban aprendiendo durante el cursado de las distintas asignaturas de la carrera, a la vez que entraban en diálogo e iban haciendo un lugar para la especificidad de la Psicomotricidad en el contexto comunitario. En un primer momento, la participación de las estudiantes comenzó como parte de las reuniones mensuales que las familias con “bebés en tránsito” tienen en la Asociación Civil que lleva adelante el programa. Al poco tiempo de comenzado el proyecto, inauguraron en estas reuniones un espacio específico para los bebés, cuyo objetivo era ofrecer un tiempo-espacio para los/las niños/as en el que puedan jugar e interactuar entre ellos/as, pero también posibilitar un momento valioso para la observación -por parte de las estudiantes- del desarrollo de cada niño/a y los modos de ser y hacer con su cuerpo. Este “espacio de bebés” y el rol de las estudiantes de psicomotricidad fue significado de diferentes formas a lo largo del tiempo por las familias de tránsito: en un principio la mayoría las ubicaba en un rol de cuidadoras voluntarias, sin mayor reconocimiento de la especificidad disciplinar que estas desplegaban. Luego, a partir de las sucesivas interacciones e intervenciones que las estudiantes fueron llevando a cabo -el sostenimiento de su presencia en el espacio, la observación de los bebés, la escucha atenta a las inquietudes que las familias comenzaban a compartir con ellas, la presentación de la psicomotricidad como disciplina, etc.- las familias y profesionales de la ONG comenzaron a ensayar otros modos de comprender y significar su presencia y trabajo allí. Para ello recurrían a los modelos y figuras que formaban parte de su cotidiano o imaginarios disciplinarios más cercanos, en muchos casos nombrándolas como “estimuladoras tempranas”; para luego ir acercándose e incorporando discursos y prácticas propias de la Psicomotricidad desplegadas en el proyecto. Las familias con “experiencia” de tránsitos anteriores se apropiaron de esta perspectiva y la pusieron en circulación en reuniones y en conversaciones con las nuevas familias del programa (Fuentes, 2021c).

⁸ El mismo proceso podría indicarse a propósito de la práctica clínica en consultorio, con los aprendizajes que surgen de las interacciones con las personas/grupos familiares que consultan. No obstante, nuestro foco está puesto en lo comunitario, las demandas locales y en los modos de intervención grupal y colectiva que presentan sus propios desafíos.

En la entrevista mencionada anteriormente a las docentes que inauguraron el espacio de prácticas comunitarias en la carrera de psicomotricidad, se resalta que la salida a la práctica, el “encuentro con la realidad” genera en las estudiantes un impacto que abre el interrogante acerca de cómo se interviene, cómo trabaja la psicomotricidad en estos espacios, en el contacto con los diferentes actores -los/las niños/as, sus familias, las educadoras, entre otros-. Destacan que lo que diferencia esta práctica de las otras que se ofrecen como parte de la formación profesional es la circulación por el barrio, que no se circunscribe sólo a un consultorio o a un centro, sino que implica construir redes, con otros profesionales, familias, actores comunitarios. También comentan que “lo que más les daba pavora eran los adultos, no los niños. Qué decir, cómo decirlo, hacer hincapié en qué cuestiones”.

El devenir de la expansión de la Psicomotricidad desde la formación universitaria, hacia los barrios, los centros comunitarios, las ONGs, por fuera del ámbito sanitario y clínico, potenció un tipo de expertise que gradualmente se va haciendo tradición, es decir, se expresa como una opción y un campo discursivo profesional de creciente desarrollo y demanda, que creció a la par que crecía la percepción de que las intervenciones sobre las infancias en situaciones de vulneración y privaciones también podía hacer parte de un saber específico. Las estudiantes combinan en esa experiencia los saberes que provienen de distintas asignaturas del plan de estudios -psicología, tópicos en psicoterapia, antropología, teoría de la psicomotricidad, semiología, psicomotricidad y acción comunitaria, etc.- contextualizando los saberes sobre las infancias en la complejidad social. La revisión disciplinaria que se despliega en el contexto barrial, territorial, no es solo la del dispositivo -la intervención clínica individual en un consultorio- sino también la condición de “clase” que configuraba el dispositivo de intervención más legítimo y el tipo de miradas sobre el desarrollo psicocorporal infantil que ello producía. Ampliar el campo de intervención de la disciplina implica también ampliar la mirada sobre cuál es el sujeto de intervención, incorporando en la formación miradas que dieran lugar a la desigualdad social, las relaciones de poder y la diversidad sociocultural en los modos de crianza, educación y desarrollo en el contexto siempre local, y ya no solo el perfil de niño/a y familia que por lo general accedía a la consulta clínica individual de carácter privado.

Las estudiantes que se involucran en este tipo de proyectos destacan que la “realidad” de las infancias que conocen en estas instituciones comunitarias les permite proyectarse profesionalmente, en función de una experiencia y un saber sobre qué hacer en un campo social más novedoso para la disciplina, desde el saber general sobre el desarrollo psicocorporal infantil⁹ que les da seguridad, mientras se aprende cómo trabajar en un contexto social complejo.

3) Discursos y saberes de las familias y los actores territoriales.

Las familias de tránsito de la ONG anteriormente mencionada solían socializar en encuentros mensuales las dificultades y saberes que iban adquiriendo, y que graficaban bajo la idea de cuidar niños/as pequeños/as “como si fueran tus propios hijos”. Mes a mes las familias compartían saberes¹⁰ sobre los rituales familiares vinculados a la bienvenida -como el baño inicial en el hogar que lo aloja-, las prácticas de registro escrito y fotográfico del desarrollo del bebé -como saber vinculado a la construcción de su identidad-, o el conocimiento experto sobre cómo cuidar a niños pequeños en su singularidad que cada familia desplegaba. Ello hacía que por ejemplo, algunas familias fueran reconocidas por su trayectoria y su saber por haber “transitado”, a lo largo de varios años, a tres o cuatro bebés.

9 Si bien con el desarrollo y la consolidación de la disciplina se fue ampliando el campo de intervención profesional, no sólo hacia diversos ámbitos como el comunitario, el educativo, etc., sino también hacia otras franjas etarias -se modificaron los contenidos de la asignatura “Aproximación a la Gerontología” que a su vez pasó a llamarse “Gerontología”, y algunas asignaturas comenzaron a plantear la posibilidad de trabajar con grupos de jóvenes adultos/as-, el desarrollo infantil sigue siendo uno de los temas estructurantes de la disciplina y su práctica.

10 Ambos autores de este artículo participamos activamente en la creación y el despliegue de ese PVU, que luego se transformó en una instancia de campo para la investigación.

Las estudiantes de Psicomotricidad experimentaban una situación de aprendizaje sobre los saberes que poseían las familias en relación con los niños y las niñas, los rituales que desplegaban, los cuidados y atenciones que brindaban, participando de esas reuniones. Una de las dimensiones que causaba tensión y preocupación en el grupo de estudiantes eran las divergencias familiares sobre los modos de crianza. Por ejemplo, mientras en una de las familias no había televisores y no se usaban “pantallas” en la crianza, en la otra prevalecían los regalos y juguetes costosos que ese grupo familiar podía costear por su nivel de ingresos. El aprendizaje de esa diversidad y singularidad constituyó un logro del grupo de estudiantes que pudo identificar en los distintos estilos cuál era el lugar en el que el/la niño/a construía sus demandas y expectativas, y qué producía su circulación en ese grupo familiar, y así lo relataban. Las estudiantes podían problematizar también sus prejuicios en torno a estos distintos modos de crianza, lo que tenía efectos en su propio posicionamiento ético y disciplinar, y permitía desplegar intervenciones que favorecieran aún más las interacciones que tendientes a fortalecer el desarrollo de la subjetividad y la constructividad corporal (González, 2009) de los/las niños/as pequeños/as en esos espacios.

Cada uno de estos vectores de discursos y saberes con los que las estudiantes despliegan o se encuentran en los proyectos de los que participan son articuladores de aprendizajes. En los diferentes espacios de la formación en los que se reflexiona sobre la salida al campo realizada en este contexto -el seminario teórico y las clases en la universidad que forman parte de la práctica- las docentes hacen particular énfasis en la idea de la circulación de saberes y experiencias, de un “ida y vuelta” entre saberes de la psicomotricidad y saberes comunitarios desarrollados en proyectos de PVU, particularmente desde y a partir del expertise sobre el desarrollo infantil. En la intervención con las infancias en situación de vulneración y privación, las experiencias estudiantiles cobran sentido al ser leídas como saberes, como enseñanzas, y no meramente como un conjunto de demandas cruzadas¹¹.

Intervenir con las infancias en contextos interdisciplinarios: las prácticas y miradas sobre el cuerpo

Una parte central de la formación en psicomotricidad es la preparación del cuerpo del terapeuta en función de recibir a otro y al mismo tiempo poder registrar aquello que acontece en el propio cuerpo en esa relación, interpretar lo que sucede en dicho intercambio y en función de eso realizar intervenciones corporales que sean adecuadas en contexto y cuenten con una dirección en función de lo que se venga trabajando con esas personas y grupos (Marini, 1995; Marazzi, 1995; González, 2009). En contextos de trabajo interdisciplinarios esta especificidad de la mirada de y sobre el cuerpo entra en diálogo, no sin tensiones, con los actores sociales y profesionales de otras disciplinas intervinientes. La salida al campo comunitario facilita aprendizajes en un doble sentido: el conocimiento por parte de las estudiantes de estos actores y profesionales, y el conocimiento de las estudiantes sobre lo que acontece en el propio cuerpo en esa relación, lo cual -en el ámbito de las prácticas y los PVU- será considerado objeto de análisis para pensar posibles intervenciones profesionales.

Las entrevistas dan cuenta de un atravesamiento del cuerpo propio donde se mueven sensaciones y emociones, se ponen en juego las resonancias tónico-emocionales (Aucouturier, 2004) luego de la tarea y aparecen la escucha y la mirada volcada sobre el propio cuerpo, configurando un habitus profesional en formación. Teniendo en cuenta que la formación en Psicomotricidad cuenta, entre sus ejes centrales, con asignaturas de “Formación personal corporal”, esta idea de la práctica a la que aluden las estudiantes, parece estar más ligada al quehacer profesional, a la posibilidad de generar un encuentro con otros, destinatarios potenciales del trabajo del psicomotricista, y también a la extensión de la psicomotricidad a campos que previamente desconocían su rol y su aporte disciplinario. El habitus se producirá así de maneras intencionadas desde la organización curricular y la propuesta de enseñanza, que incluyen lo comunitario como espacio productor de percepciones naturalizadas, es decir, un acostumbamiento

11 Es posible plantear que allí interviene también un conjunto de disposiciones de las estudiantes a considerar epistemológica y éticamente a los actores sociales, incluyendo a lxs niñxs, como enseñantes y no como mero destinatarios. Queda como hipótesis relevar si en ello están incidiendo trayectorias sociales y solidarias/políticas particulares de las estudiantes que se involucran en ello.

gradual a pensar el trabajo corporal en un contexto marcado por desigualdades y muy posiblemente por privaciones, donde se hace pertinente la intervención disciplinaria como lo plantean docentes y estudiantes.

En el discurso de las docentes sobre la práctica preprofesional, aparece en un lugar central este encuentro con “el otro” como generador de una afectación que tiene lugar en el propio cuerpo de las estudiantes. Explican que es en la formación personal corporal que estas comienzan un trabajo sobre su “propia historia” y sobre el registro de sus sensaciones y su disponibilidad corporal en diversas situaciones, que se reedita en este encuentro con la alteridad. Si bien durante las asignaturas que las estudiantes cursan en la universidad se ensaya este encuentro con los otros en el trabajo entre compañeras, en las entrevistas realizadas se destaca que el encuentro con los actores sociales a partir de la salida al campo modifica y complejiza este intercambio. “La experiencia, la prueba y error” era lo que remarcaba un estudiante de la carrera.

Lo vivido en un PVU constituye un lugar desde el cual interrumpir el automatismo del aprendizaje de conceptos, de una intervención deslocalizada, una suerte de habitus generalista. Es un escenario que permite desplegar preguntas que no emergerían de ese modo ni con esa fuerza en un aula universitaria, por más que las docentes desplieguen todo el tiempo situaciones prácticas o evoquen casos. El cuerpo constituye un espacio social interpersonal desde el cual se construyen aprendizajes y desde el cual intervienen las infancias en el desarrollo mismo de campo de ejercicio profesional particular.

Una estudiante que participaba de un PVU desarrollado en un Hospital¹² relata en una entrevista una intervención psicomotriz con un niño que se encuentra internado y su madre. Las estudiantes observan aquello que acontece en el cuerpo del niño y en el vínculo de este con su madre. Ofrecen un análisis alternativo de esta situación que complejiza y complementa la lectura realizada por los médicos de la institución:

Y había un nenito que, por mala praxis nació con una hipoxia, estaba muy comprometido a nivel de la función y le habían sugerido ponerle un botón gástrico, entonces, los médicos lo que notaban es que esa mamá estaba muy angustiada y le costaba conectar con su niño, y por otro lado, tenían al niño con el botón gástrico, un niño que tenía muchas dificultades, que parecía que no miraba, que no conectaba, que tenía dificultades en la deglución, en un montón de cuestiones, por eso el botón. Y cómo pudimos ahí hacer una intervención con la mamá, que algo cambie de cómo esa mamá podía mirar a su niño, y se vio pero muy instantáneamente cómo ese niño cambió su actitud con su mamá y poder decir algo a los médicos, decirles «Bueno, bárbaro, a ver, en este momento, este niño necesita el botón gástrico porque está desnutrido, porque con todos los problemas de deglución que tiene, no logra alimentarse». (...) esto sucede porque desde nuestro discurso decimos «¿Qué pasa con esa boca?», esa boca no se puede alimentar, no hace más que sacar hacia afuera, pero no saca palabra, no podía sacar palabra, es un niño que ya tenía dos años, una desnutrición bastante marcada, pero poder decir algo del armado del funcionamiento y de la imagen corporal que tenía que ver con los sentidos también y el sentido, los sentidos para esa mamá de ese niño. Así que es como difícil pero muy interesante. (Estudiante mujer, 43 años)

La mirada sobre el cuerpo se transforma en una mirada y un discurso experto diferente al establecido por el dispositivo médico, incluso cuando no se lo “toca”, como en el caso señalado. La mirada disciplinaria se construye en función de pensar esos cuerpos en relación y la intervención sobre esa relación constituye un espacio, un hiato que el conjunto de profesiones y miradas disciplinarias -en ese contexto hospitalario- parece no estar mirando. Es el expertise disciplinario que se va ampliando, en diálogo o tensiones con otras disciplinas/profesiones, centrado en las infancias y su devenir complejo, el que hace que la situación cobre sentido para la estudiante, no solo en cuanto aprendizaje, sino en cuanto situación donde se percibe un cambio -social, vincular, corporal- a partir de la propia intervención.

12 En este proyecto las estudiantes de psicomotricidad participan, junto con médicos y otros profesionales, del área de internación pediátrica y los consultorios externos de un Hospital público de la Ciudad de Buenos Aires.

El dispositivo de consultorio, ya te digo, hay pediatras que sí permiten la entrada del psicomotricista y que entienden y hay algo de lo que valoran la mirada del psicomotricista, porque nos ha pasado de pasar por un pasillo y «Vení a ver este chico porque este es para vos». Sí, porque hay cosas que les empiezan a hacer ruido del lenguaje, del armado corporal, de la postura del niño, de un montón de cuestiones que ellos sienten que no tienen las herramientas para resolver claramente y nos llaman. Y hay algo de esa especificidad que va apareciendo, porque ya no es cualquier cosa, sino que van apareciendo cuestiones de la torpeza, de un niño que no puede detener el cuerpo, si ven un niño que no puede mantener su atención más de tres segundos y medio; ya no es «No, bueno, si no es fonoaudiólogo, es psicomotricista, o si no es TO (terapeuta ocupacional) es psicomotricista», no. (Estudiante mujer, 43 años)

La práctica corporal se configura desde un saber diferenciador, en contextos interdisciplinarios. No porque la Psicomotricidad sea la única disciplina que mira al cuerpo en esos contextos, sino por el modo de mirarlo, concebirlo, y posicionar la intervención y el propio saber y discurso, que en la mayor parte de los casos se centra en el desarrollo y las problemáticas y padecimientos de niños y niñas. A lo largo de la formación, se presentan materias y marcos de análisis propios de la semiología donde se realiza la clasificación de posibles alteraciones, tanto en el desarrollo como en el hacer, a nivel corporal que son propias de su expertise disciplinar. En el relato referido es posible evidenciar la forma en la que esos conceptos entran en circulación en el diálogo con otros profesionales y se resignifican¹³, no sólo aportando categorías de análisis que pueden nutrir la consulta médica en este caso, sino también produciendo discursos sobre todo centrados en el cuerpo de los/las niños/as, atravesados por relaciones con sus referentes y con los mismos profesionales.

Conclusiones

En el devenir de la formación disciplinaria se ponen en juego saberes asociados a las situaciones sociales relativas a la infancia, particularmente a los padecimientos de aquellas que atraviesan condiciones de vulneración o privación. Esto implica una modificación del expertise y la tradición disciplinaria más liberal, proceso que acontece no solo por las mayores complejidades de la intervención social, sino también por el posicionamiento de las instituciones universitarias y sus actores, por las demandas de los actores extrauniversitarios, y por el despliegue de ofertas profesionales y disciplinarias en un contexto de expansión y diversificación del nivel universitario. Todo ello marca una articulación de discursos que se ponen en juego en la formación específica de la psicomotricidad, donde una lectura particular del cuerpo en relación hace a su especificidad, un habitus que busca producirse de manera flexible y situada en relación con lo concreto y complejo del campo social y comunitario.

Es la expansión de la disciplina a nuevas situaciones sociales lo que permite que las estudiantes desarrollen experiencias significativas de aprendizajes, al tiempo que el mismo corpus profesional, con sus saberes, incorpora y modifica al sujeto típico de intervención psicomotriz, aquel que podía concurrir a una consulta individual de consultorio. En este sentido, este artículo buscó describir cómo en la heterogeneidad de los agentes que intervienen en la construcción social de las infancias también se producen saberes y posiciones profesionales específicas, que ganan legitimidad en función de ese rol y experticia. Se trata de un posicionamiento ético y profesional que se sostiene no sólo en los diversos ámbitos de intervención de la Psicomotricidad, sino también en todos los espacios de formación: el reconocimiento del saber del sujeto -sobre su propio cuerpo, contexto, historia, demandas, etc.- y la articulación con el saber profesional a partir del encuentro comprendido en el contexto particular en que este se desarrolla, particularmente desde y a partir del expertise sobre el desarrollo infantil tradicional, ahora resignificado socialmente por y entre las estudiantes. Una disposición y un conjunto de saberes situados sobre el sentido de la disciplina y su aporte frente a la complejidad comunitaria.

13 Por ejemplo, cuando la estudiante utiliza el término “torpeza” no se está refiriendo a su uso coloquial como una caracterización de acciones que no resultan gráciles o del todo adecuadas para determinado fin, sino a un trastorno psicomotor especificado y con una tipología determinada.

Lo relevante cuando se miran procesos políticos, culturales, sociales y educativos más estructurales, es que los saberes disciplinarios de las carreras universitarias incorporan de maneras más articuladas y fundamentadas el activo rol de las estudiantes en su propia formación, y jerarquizan la relación con la comunidad y los actores territoriales. Sin ellos, las universidades y las profesiones no solo perderían legitimidad, también quedarían restringidos a saberes de elites destinados a determinadas franjas privilegiadas de la población. La expansión social de las carreras, en las funciones de enseñanza y extensión, no constituyen agregados para las instituciones universitarias: el caso analizado muestra que el trabajo socio-comunitario dialoga directamente con nuevas demandas, cada vez más específicas, de/en los actores sociales hacia una universidad cada vez más situada y territorializada.

Queda pendiente para futuras indagaciones profundizar en las trayectorias y en los posicionamientos de los equipos docentes a los efectos de triangular y analizar la genealogía de las distintas perspectivas sobre el desarrollo de la disciplina y su concreción en la planificación curricular y las políticas institucionales.

Referencias bibliográficas

AAP (s. f.) *¿Qué es la Psicomotricidad?: Campos de ejercicio profesional*. <https://aapsicomotricidad.com.ar/que-es-la-psicomotricidad/>

Arias, A. (2012). *Pobreza y modos de intervención. Aportes para la superación del modelo de asistencia y promoción*. Espacio.

Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica educativa*. Graó.

Barsky, O. y Corengia, A. (2017). La educación universitaria privada en Argentina. *Debate Universitario*, 5(10), 31-70.

Barsky, O. y Dávila, M. (2010). *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación*. Teseo y Editorial de la Universidad de Belgrano.

Bourdieu, P., (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brower.

Briglia, J. y García, A. (2013). Aspectos contextuales del surgimiento de terapia ocupacional en la Argentina. *Revista Chilena De Terapia Ocupacional*, 13(1), 33-41. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2013.27450>

Camillioni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En: G. Menéndez (comp.), *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Universidad Nacional del Litoral.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.

Corengia, A. (2015). *El impacto de la CONEAU en universidades argentinas*. Teseo.

Emiliozzi, S., Vasen, F. y Palumbo, M. M. (2011) Desafíos para la vinculación entre la universidad pública y demandas de actores sociales y gubernamentales. *Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología*, 20(2), 329-342.

Fernández Lamarra, N. (2012). La educación superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Debate Universitario*, 1(1), 1-29.

Fuentes, S. (2016). La extensión universitaria en Buenos Aires: legitimidades y transformaciones recientes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXVII, 234-267. <http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=14548520010>

Fuentes, S. (2021a). Demandas sociales en la educación superior: del cursismo a la vinculación estatal y empresarial de la extensión universitaria en Buenos Aires. *Revista Cuadernos FHYCS-UNJU*, 57(XXVIII), 239-268. <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/377>

Fuentes, S. (2021b). Chapter 21: Policies, Learning and Ethical Positions in the University-Community Articulation. En *Socially Responsible Higher Education*. Leiden, The Netherlands: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004459076_022

Fuentes, S. (2021c). Política de la Gratitud y don: altruismo social en un programa de familias de tránsito en Buenos Aires. *Mirada. Investigación en Ciencias Sociales*, 17(13), 219-249. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/mirada/article/view/5491>

Fuentes, S. (2022). Introducción. En Fuentes, S. (comp.). *La oferta de formación de grado en la educación superior privada en el Mercosur: escalas urbanas y diferenciación regional*. Biblos. 13-37. https://nemerocosur.siu.edu.ar/webnucleo/publicaciones/La_oferta_de_formacion_de_grado_en_la_educacion_superior_privada_en_el_mercosur.pdf

García De Fanelli, A. (2016), Argentina. En J.J. Brunner (ed.), *Informe de la Educación Superior en Iberoamérica 2016*. CINDA

Giovine, R. y Martingioni, L. (2018). Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). *Praxis Educativa*. 14(2). 432-450.

Giovine, R. y Martingioni, L. (2020). Políticas, prácticas socioeducativas y escuelas secundarias. En D. Pinkasz y N. Montes (comp.) *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Universidad Nacional de General Sarmiento. 237-304.

González, L. (2009). *Pensar lo psicomotor. La constructividad corporal y otros textos*. EDUNTREF.

González, L., Moreno, M. L., Brukman, S. y Selvaggi, M. (2004). *Proyecto socio-comunitario de extensión universitaria "Crianza y juego" "Promoviendo la salud del niño y la familia a través de los hábitos de crianza y el juego"*. Proyecto socio-comunitario de extensión universitaria, UNTREF, Caseros.

Lischetti, M. (2013). *Universidades latinoamericanas Compromiso, praxis e innovación*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

Lischetti, M., Petz, I. y Cueva, D. (Comp). (2016). *Las transformaciones de las universidades latinoamericanas en el marco de las políticas regionales de la última década*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Marazzi, M. (1995) La huella del niño en el cuerpo del terapeuta en Psicomotricidad. Posibilidades y límites del cuerpo del Psicomotricista. *Crónicas en Relajación Terapéutica y Psicomotricidad*, 2.

Marini, C. (1995) Sobre el cuerpo del Psicomotricista. Reflexiones. *Crónicas en Relajación Terapéutica y Psicomotricidad*, 2.

Marquina, M. M., Chiroleu, A. R. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico SRL; Propuesta educativa*; 24, 7-16

Mato, D. (coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina*. Editorial UNESCO: IESALC

Mato, D. (2013). Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 18(1), 151-180.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2020). RESOL-2020-918-APN-ME. <https://untref.edu.ar/uploads/Programas/programas-carreras/Lic.%20en%20Psicomotricidad%20-%20Plan%202011%20-%20RM%20918-2020.pdf>

Naidorf, C. J.; Vasen, F.; Alonso, M. R. (2016). Evaluación académica y relevancia socioproductiva: los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) como política científica. *Cuadernos Prolam/USP*. Universidad de San Pablo; 14; 27; 1-21

Neiburg, F. y Plotkin, M. (2004), *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*. Paidós.

Paugam, S. (2007). *Las formas elementales de la pobreza*. Alianza.

Perez Centeno, C. (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. *Integración Y Conocimiento*, 6(2). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18691>

Pérez Rasetti, C. (2014). La expansión de la educación universitaria en Argentina: políticas y actores. *Integración Y Conocimiento*, 3. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/9243>

Pierella, M. P. (2015). Enseñar en la universidad: Saberes necesarios y experiencias de formación. *SaberEs*, 7(1). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-42222015000100003&lng=es&tlng=es.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.

Suasnábar, C., Rovelli, L. (2011). Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda. *Innovación Educativa*, 11(57), 21-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350004>

Tenti Fanfani, E. y Gómez Campo, V. (1989) *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Miño y Dávila.

Trincherro, H. H. y Petz, I. L. (2014). La cuestión de la territorialización en las dinámicas de integración universidad-sociedad: Aportes para un debate sobre el "academicismo". *Papeles de trabajo*, 27, 142-160.

UNTREF (2018). *Caracterización sociodemográfica - Año 2017*. Universidad Nacional de Tres de Febrero y Lic. en Psicomotricidad. Fuente: Wichi-Araucano UNTREF.

Fecha de recepción: 25-4-2023

Fecha de aceptación: 25-8-2023

Temas de Sociología y antirracismo: inclusiones y ausencias en el currículo de una universidad pública peruana

Topics in Sociology and Anti-racism: inclusions and absences in the curriculum of a peruvian public university

Por Marcos Antonio BATISTA DA SILVA¹

Batista Da Silva, M. A. (2023). Temas de Sociología y antirracismo: inclusiones y ausencias en el currículo de una universidad pública peruana. *Revista RAES*, XV(27), pp. 234-249.

Resumen

Este artículo se propone discutir temas que identificamos como relevantes en el debate sobre el antirracismo en la educación superior peruana, en particular, en el campo de las ciencias sociales (Sociología) en una universidad pública de la capital limeña. El marco teórico-metodológico dialoga con la teoría de la raza y el racismo (De la Cadena, 2004; Quijano, 2005; Luciano, 2012). El análisis de los planes de estudios de pregrado en la carrera de Sociología (2009, 2018) y las entrevistas (2019, 2022) proporcionaron un análisis crítico de los discursos de Teun Van Dijk (1999, 2001), complementado con el marco metodológico de J. B. Thompson (2011). El análisis muestra que la carrera de Sociología, por un lado, a través de iniciativas específicas de los docentes, ha introducido en el currículo el debate sobre las intersecciones entre raza, clase y género, ampliando así la discusión en torno a una práctica descolonizadora en el Perú y América Latina. Por otro lado, en el currículo de la carrera, el debate sobre el racismo es introductorio, y cuando se discute es a través de la diversidad. El currículo aún invisibiliza la historia de la población afroperuana. La comunidad académica reconoce este vacío y la necesidad de ampliar el debate académico hacia una educación antirracista.

Palabras Clave afroperuano/ Perú/ racismo/ sociología/ universidad.

Abstract

This article aims to discuss topics that we identify as relevant in the debate on anti-racism in peruvian higher education, in particular, in the field of social sciences (Sociology) at a public university in the capital of Lima. The theoretical-methodological framework dialogues with the theory of race and racism (De la Cadena, 2004; Quijano, 2005; Luciano, 2012). The analysis of the undergraduate study plans in the Sociology major (2009, 2018) and the interviews (2019, 2022) provided a critical analysis of the speeches of Teun Van Dijk (1999, 2001), complemented with the methodological framework of J.B. Thompson (2011). The analyzes demonstrate that the Sociology degree, on the one hand, through specific initiatives by teachers, has introduced into the curriculum the debate on the

¹Centro de Estudos Sociais (CES) - Universidade de Coimbra (UC), Portugal / ORCID: 0000-0003-2701-0316 / marcos.psico@yahoo.com.br

intersections between race, class and gender, thus expanding the discussion around a decolonizing practice in Peru and Latin America. On the other hand, in the degree curriculum, the debate on racism is introductory, and when it is discussed it is through diversity. The curriculum still makes invisible the history of the Afro-Peruvian population. The academic community recognizes this gap and the need to broaden the academic debate towards anti-racist.

Key words afro-peruvian/ Peru/ racismo /sociology/ university

Introducción²

El objetivo general de este artículo es analizar el currículo de la carrera de Sociología y si y cómo se ha introducido el debate étnico-racial, con el objetivo de una educación antirracista. Es decir, investigar si en la carrera de Sociología se han producido conocimientos sobre raza, racismo y antirracismo. Para ello, analizamos los planes de estudio (2009 y 2018)³ de la carrera de Sociología (pregrado) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) de Lima, Perú, complementados con informes específicos derivados de entrevistas realizadas a miembros de la comunidad académica (docentes y estudiantes) en los años 2019 y 2022, principalmente estudiantes racializados (afroperuanos), basado en teorías de las relaciones étnico-raciales, por ejemplo, José Luciano (2012), Marisol de la Cadena (2004), Anibal Quijano (2005). ¿Por qué hay un número reducido de afroperuanos y afroperuanas en la educación superior peruana? ¿Cuál es el impacto en su propia producción de conocimiento?

La visibilidad estadística y el reconocimiento de la población afroperuana hasta el censo de 2017 estaban en general pendientes en la sociedad peruana. Esta invisibilidad impidió pensar en la generación de políticas públicas que contemplaran las necesidades específicas de la población afroperuana (Coelho, 2023), particularmente en lo que se refiere a la situación educativa (Silva y Coelho, 2020). Con información del Instituto Nacional de Estadística e Informática (Inei, 2018), encontramos que solo el " 11.5 % de los afroperuanos tiene estudios universitarios, mientras que este porcentaje es del 22.1 % para la población blanca y mestiza" (Inei, 2018, p. 142,143).

En la revisión bibliográfica de este trabajo, notamos que existen pocos estudios que discutan sobre la población afroperuana en relación con el racismo y la educación superior en el Perú (Daniel, 2021; Bastos y Schwarzkopf, 2022; Ruano-Ibarra y Resende, 2023; Galarza y Kogan, 2015; Silva y Coelho, 2020).

Los análisis de Marcos Silva y Luana Coelho, indican que:

La producción de conocimiento es un campo de disputa, donde la universidad, para reproducir una educación occidentalizada, perpetúa la jerarquía de conocimiento. También es necesario considerar que la producción teórica e histórica no se ha reflejado sobre la centralidad de la esclavitud racial en el Perú para comprender la conformidad racial y el racismo en el presente. (Silva y Coelho, 2020, p. 108).

Camila Daniel (2021, p. 237) discutió "cómo las personas afroperuanas que viven en Estados Unidos construyen sus propios caminos para afirmarse como tales, a partir de un proceso político de cuestionamiento del statu quo que invisibiliza la diversidad étnica". Y esto también incluye la educación/formación universitaria. Por su parte, Elizabeth Ruano-Ibarra y Viviane Resende (2023) hacen consideraciones sobre las políticas de acción afirmativa en la educación superior pública en algunos países latinoamericanos. Alessandra Bastos y Alejandro Schwarzkopf (2022) ampliaron este debate sobre la introducción de políticas de acción afirmativa, en particular, con respecto a la población negra brasileña. Este debate ha sido un referente para investigadores y activistas afroperuanos (Silva, 2021).

Los autores también hacen un contrapunto sobre las desigualdades sociales en lo que implica el acceso de los peruanos a la educación superior en su país. En esa dirección, José Luciano (2012) ya nos advertirá sobre la dificultad de acceso, principalmente de la población afroperuana a la educación superior en el Perú, derivada de las desigualdades sociales y el racismo estructural. Por su parte, Francisco Galarza y Liuba Kogan (2015) buscaron identificar estrategias de "blanqueamiento" utilizadas por estudiantes de pregrado en el Perú, en un país con altos niveles de discriminación étnico-racial y movilidad social:

² Centro de Estudos Sociais (CES) - Universidade de Coimbra (UC), Portugal. Projeto 725402 - POLITICS - ERC-2017-2023

³ <https://csociales.unmsm.edu.pe/sociologia-plan-de-estudios/>

Reportamos información que sugiere que dichos estudiantes podrían estar usando estrategias de “blanqueamiento” para prevenir o mitigar eventos de discriminación étnico-racial; la misma que es percibida como causante de efectos negativos en los planos académicos, personales y laborales. (Galarza y Kogan, 2015, p.2).

Entendemos que es fundamental reflexionar sobre las políticas antirracistas en el campo de la educación, especialmente en las universidades —con raras excepciones, en su mayoría blancas—, las que históricamente se constituyen como un espacio de reproducción de la blanquitud (Cardoso, 2010; Nunes, 2020). Es crucial que la población afroperuana rompa cada vez más con el racismo institucional en busca de un fortalecimiento de su identidad racial.

El espacio educativo en las sociedades contemporáneas, salvo raras excepciones, sigue siendo un lugar de preservación de las jerarquías raciales. La educación, en contextos como el latinoamericano e incluso europeo (Fernández, 2021), ha sido históricamente considerada un ámbito crucial en la lucha antirracista; y la universidad necesita cada vez más ser un espacio de (re)existencias posibilitadas y alimentadas por conflictos y disputas que produzcan entendimientos de raza y antirracismo (Crespo, 2022; Ramos, 2022). Sin embargo, vale la pena resaltar iniciativas como la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (RED ESIAL), promovido por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina, que es:

[...] un espacio de cooperación interinstitucional cuyo principal objetivo es generar mecanismos de cooperación entre Universidades y otro tipo de Instituciones de Educación Superior que agreguen valor a los conocimientos, lenguas, historias y proyectos de futuro de las comunidades indígenas y afrodescendientes, y que desarrollen actividades en colaboración con sus miembros, comunidades u organizaciones. (Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados/UNTREF, 2015, n.p).

En la página de la biblioteca de UNTREF⁴ podemos ver estudios que anuncian el debate sobre los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina (Mato, 2016; Dos Santos Fernandes; 2014), sin embargo, no con estudios que enfatizan el racismo institucional hacia la población afroperuana en la educación superior peruana. Ante este escenario, algunas preguntas guiarán el debate: ¿Las prácticas educativas, como la construcción del currículo, han buscado desafiar el paradigma eurocéntrico a través de las diferencias representadas por las experiencias históricas de los pueblos racializados (afroperuanos, pueblos indígenas)?

1. Aportes teórico-metodológicos y discursos étnico-raciales

El método de análisis adoptado en este artículo se basa en parte en la hermenéutica profunda (HP), propuesta por J. B. Thompson (2011), además del análisis crítico del discurso de Teun Van Dijk (2001). En lo que respecta a la HP, este método ha sido útil en lo que respecta a la producción, tratamiento e interpretación de información y discursos. La HP propone “el estudio de la construcción y contextualización social de las formas simbólicas” (Thompson, 2011, p. 363), donde los patrones de significado asociados a las formas simbólicas se comparten en la vida cotidiana dentro de contextos sociales estructurados, a través de contextos que “involucran relaciones de poder, formas de conflicto, desigualdades en la distribución de los recursos”. (Thompson, 2011, p. 22).

Las formas simbólicas se entienden aquí como acciones, discursos, imágenes y textos recibidos, reproducidos y puestos en circulación. Para este texto consideramos los planes de estudio (2009 y 2018) de la carrera de Sociología de la UNMSM, y los discursos étnico-raciales dados por miembros de la comunidad académica (docentes y estudiantes) plasmados en forma de entrevistas (2019 y 2022), como formas simbólicas sujetas a análisis, donde

⁴ <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>

buscamos saber si y cómo el debate a favor de una educación antirracista se ubica en el currículum académico de esta carrera. Las entrevistas fueron semiestructuradas y luego transcritas en forma de texto, como formas simbólicas estructuralmente situadas que merecen descripción e interpretación.

Este texto se ilustró con relatos específicos de los entrevistados y el análisis de los planes de estudio (2009 y 2018) para la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM (2009 y 2018). Compartimos las consideraciones de Peter Spink (2013) de que los documentos de dominio público “reflejan dos prácticas discursivas: como género de circulación, como artefactos del sentido de hacer público, y como contenido, en relación con lo impreso en sus páginas”. (Spink, 2013, p. 102).

La metodología de la HP en su conjunto prevé tres fases. La primera etapa de HP es el “análisis sociohistórico”, que tiene como objetivo reconstruir las condiciones sociales e históricas de producción y circulación de las formas simbólicas. La segunda etapa es el “análisis formal o discursivo”, el cual propone el estudio de las formas simbólicas que circulan en los campos sociales, es decir, es el análisis de las características estructurales y las relaciones discursivas, “una organización interna de las formas simbólicas, con sus estructuras, sus patrones y sus relaciones” (Thompson, 2011, p. 39). La ejecución del análisis formal implica tomar decisiones y realizar actividades en dos niveles: localización del corpus y análisis de discursos. En este sentido, al poco tiempo de realizadas, se transcribieron las entrevistas y se seleccionaron los extractos que constituirán el corpus.

El corpus, según Laurence Bardin (2011, p. 96), “es el conjunto de documentos tomados en cuenta para ser sometidos a procedimientos analíticos. Su constitución implica muchas veces elecciones, selecciones y reglas”. Esta fase tiene como objetivo analizar la organización interna de las formas simbólicas, sus patrones, relaciones y características. Según Thompson (2011), esta fase se puede realizar a través de diferentes tipos de procedimientos. Para este artículo también adoptamos el análisis crítico del discurso anclado en Van Dijk (1999):

El análisis crítico del discurso es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia principalmente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. (Van Dijk, 1999, p.23).

A través del análisis crítico de Van Dijk (2001, p. 466), entendemos que el análisis del discurso es fundamental para comprender “las formas en que [...] las desigualdades de poder social son representadas, reproducidas, legitimadas y resistidas por el texto y el habla en el contexto social y el contexto político”. La última etapa del PH, “interpretación/reinterpretación”, se construyó a partir de las fases previas del análisis sociohistórico y el análisis formal o discursivo. La investigación fue cualitativa y estuvo guiada por los principios éticos postulados en la legislación vigente.

2. El plan de estudios de la carrera de Sociología (2009):⁵ algunas consideraciones

El análisis del plan de estudios de la carrera de Sociología, a partir del plan de estudios del año 2009, parte del análisis de las asignaturas obligatorias (tabla 1), en particular, las que tienen títulos que indican una interfaz con los estudios de las relaciones étnico-raciales.

⁵Resolución Rectoral n.º 01859-R-10/UNMSM del 12 de abril del 2010. https://csociales.unmsm.edu.pe/images/Reporte_PlanEstudio_sociologia.pdf.

Tabla 1: Asignaturas obligatorias de la carrera de Sociología (2009)

Ciclo 1	Introducción a las Ciencias Sociales. Lenguaje Académico-Metodología del Trabajo Intelectua. Economía Política I. Visión Histórica de Perú. Introducción a la Sociología
Ciclo 2	Filosofía. Ciencia Política. Economía Política II. Lógica. Historia Mundial Contemporánea. Análisis Histórico de la Sociedad.
Ciclo 3	Introducción a la Investigación Científica. Epistemología de las Ciencias Sociales. Teoría Social I. Psicología Individual y Social. Análisis Económico. Antropología General.
Ciclo 4	Realidad Nacional Actual. Teoría Social II-Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. Geografía y Ecología. Procesos Sociales y Político en América Latina. Sociología Económica.
Ciclo 5	Teoría Sociológica II. Métodos de Investigación Sociológica. Estadística para el Análisis Sociológico. Estratificación y Cambio Social. Sociología Rural. Perú en el Cambio Social en América Latina.
Ciclo 6	Teoría Sociológica II. Técnicas en Investigación Sociológica. Demografía Sociología Urbana. Sociología Política Etnográfico.
Ciclo 7	Teoría Sociológica III. Teoría do Desarrollo. Taller de Investigación Sociológica I. Sociología del Trabajo. Política Social.
Ciclo 8	Teoría Sociológica IV. Taller de Investigación Sociológica II. Economía Política Internacional. Planificación Social-Seminario de la Realidad Peruana.
Ciclo 9	Taller de Investigación Sociológica III. Sociedad, Diversidad Cultural y Cambio Social en Perú. Sociología de Género. Formulación de las Políticas Públicas. Gestión de las Políticas Públicas. Prácticas Pre- Profesionales I.
Ciclo 10	Sociología peruana y Latinoamericana. Taller de Investigación Sociológica IV (tesis). Ecología y Sociedad-Sociología de las Organizaciones y su Entorno. Prácticas Pre-Profesionales II.

Fuente: Resolución Rectoral n 01859-R-10/UNMSM

Así, del conjunto de 56 asignaturas obligatorias ubicadas en el currículo (tabla 1), privilegiamos algunos componentes curriculares porque entendemos que se acercan más a nuestra propuesta de investigación (estudios de las relaciones étnico-raciales), como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2: Asignaturas obligatorias relacionadas con temas étnico-raciales (2009)

Asignaturas	Temas
Sociología Rural	Procesos y transformaciones de la sociedad rural peruana (comunidades campesinas andino-amazónicas).
Sociedad, Diversidad Cultural y Cambio Social en el Perú	Pone énfasis en la existencia de múltiples culturas en la sociedad peruana.
Sociología de Género	Estudia el fenómeno de inequidad de género en las distintas sociedades contemporáneas y el Perú.
Ecología y Sociedad	Estudia los aspectos, problemas y desafíos del medio ambiente en la sobrevivencia de los pueblos en la cultura, economía y el Perú.
Realidad Nacional Actual	Actualiza a los estudiantes en los problemas fundamentales de Perú desde las últimas tres décadas del siglo XX, hasta la actualidad.

Fuente: Resolución Rectoral n.º 01859-R-10/UNMSM

En general, los temas que se muestran en la tabla 2 tratan aspectos de la población peruana, pero ninguno aborda directamente aspectos o una discusión sobre la población afroperuana. En el componente curricular Sociología Rural, el énfasis está en las comunidades campesinas andino-amazónicas. En el tema Realidad Nacional Actual, el discurso recae en el punto de vista de las regiones (costa, sierra y selva), zonas de desarrollo (urbanas, rurales) o incluso áreas geográficas (el sur, el centro, el oriente y el norte). Pero en la matriz curricular disponible no encontramos mención directa a las poblaciones que habitan estas regiones, como los pueblos indígenas, la población afroperuana, entre otros. A su vez, en el curso Sociedad, Diversidad Cultural y Cambio Social en el Perú se destaca la existencia de múltiples culturas en la sociedad peruana:

Se examina la interrelación entre la imposición de una cultura dominante sobre las otras y la emergencia a partir de ello de trabas para el cambio social, al tomar inviable la integración social [...]. De cara a la multiculturalidad existente en nuestro país, se estudia los enfoques de políticas públicas que se aplica en el presente como herramienta educativa para combatir el etnocentrismo (interculturalidad, transculturalidad, etc). (Escuela Académico Profesional de Sociología/UNMSM, 2009, p. 29).

En este sentido, observamos que el plan de estudios de la carrera de Sociología enfatiza que el Perú es un país pluricultural y esta característica de la sociedad peruana debe ser atendida por una educación en todos los niveles, con la valoración de la diversidad cultural presente, y así promover una formación intercultural basada en el respeto a las diferencias. Sin embargo, también nos dimos cuenta de que la formación académica aún se presenta como un campo de acción complejo debido a la diversidad y/o interculturalidad de narrativas, con vacíos en la producción de estos discursos respecto a la población afroperuana y al racismo antinegro (Silva y Coelho, 2020). Según uno de nuestros docentes entrevistados⁶:

Las dos cosas, peruanas y globales, aunque esos tres elementos — clase, etnicidad y nación —, cuando se piensa América Latina o el Perú, está mas pensando en la articulación entre el Estado y las poblaciones indígenas andinas. No está muy pensado para población amazónica ni población afroperuana, por ejemplo. Digamos, es por el peso que ha tenido o tiene en menor medida el indigenismo en el pensamiento intelectual en el Perú; entonces lo campesino indígena tiene todavía un peso muy importante. (D1, entrevista realizada el 15 de mayo del 2019, Lima, Perú).

En cuanto a la cuestión de género, por un lado, destacamos la relevancia del debate en el curso Sociología de género; por otro lado, es fundamental, como subraya Sueli Carneiro (2003, 2011), que un feminismo negro, construido en el contexto de sociedades multirraciales, pluriculturales y racistas, especialmente en los países latinoamericanos, tiene que considerar los impactos del racismo en las relaciones de género. Para esta autora, los grupos de mujeres racializadas (negras, indígenas) tienen demandas específicas. Es decir, “no pueden ser tratadas exclusivamente bajo el epígrafe de la cuestión de género si no se tienen en cuenta las especificidades que definen ser mujer en tal o cual caso”. (Carneiro, 2003, p. 119).

Es a través de instrumentos como el Censo (recopilación de datos y cruces) que se pueden encontrar más alternativas para combatir la violencia y las desigualdades, incluidas las de género y raza. Entendemos que la información (aislada) no combate las desigualdades. En el estudio del Instituto Nacional de Estadística e Informática (Inei, 2018) observamos grandes diferencias raciales que marcan los campos de la vida social peruana, en particular, las poblaciones racializadas (afroperuanos, pueblos indígenas).

En general, el plan de estudios no aborda directamente las discusiones que involucran a la población afroperuana, como lo ilustra el informe de un docente entrevistado:

⁶ Utilizaremos los símbolos D para profesores y E para estudiantes, con el fin de preservar la identidad de los entrevistados.

No es debatido con la profundidad con la que se debería. Ni siquiera está programado como un tema específico en la malla curricular, tampoco hay cursos. Sí hay cursos sobre género, hay Sociología de género; creo que en todas las escuelas de sociales hay, al menos, un curso de género. Sí hay. Pero un curso sobre raza exactamente no hay. Es algo que se toca muy corta y reducidamente, y con la amplitud que merece o ameritaría nuestra historia en América Latina, especialmente aquí en el Perú. (D2, entrevista realizada el 24 de mayo del 2022, Lima, Perú).

Cuando nuestro enfoque se dirige a los cursos optativos, encontramos seis componentes curriculares a saber: Quechua I. Análisis Social de la Empresa. Quechua II. Modernidad y Post-Modernidad. Regiones y Descentralización en el Perú, y Socialización e Intersubjetividad. Entre estos cursos, encontramos algunos referidos al objeto de nuestra investigación (relaciones étnico-raciales). Citamos como ejemplos: Quechua I y II: “[...] brinda conocimientos teóricos y prácticos de estructuras gramaticales y léxico de la lengua quechua, que permitirá la comunicación de los estudiantes con la comunidad quechua-hablante”. (Escuela Académico Profesional de Sociología/UNMSM, 2009, p. 31).

Entendemos que esta asignatura es importante para la afirmación étnica de los estudiantes. Al respecto, destacamos un relato de un estudiante que se identificó con el quechua: “Ah, sí, yo me puse quechua, porque vengo del Cusco, vengo del sur. Entonces me autoidentifico como quechua”. (E1, entrevista realizada el 9 de mayo del 2019, Lima, Perú). También comenta este entrevistado:

Mira, quechua desde el Estado es reconocido como un pueblo originario. Básicamente que se desarrolla en la sierra sur peruana, que es precedente a los incas incluso. Y yo me autoidentifiqué como quechua en el sentido de que mi procedencia familiar está en los Andes surandinos. Aunque no hable quechua, mi familia habla quechua, pero las siguientes generaciones no por un problema social y de discriminación y de racismo, donde la familia no quería que el hijo hable quechua porque si no iba a ser fruto y presa del racismo. (E1, entrevista realizada el 9 de mayo del 2019, Lima, Perú).

El entrevistado nos dijo que no aprendió el idioma quechua, porque muchas familias tienden a no promover su aprendizaje por temor a que los niños sean discriminados. Este contexto también se observó en las narrativas y relatos capturados en la revisión de la literatura. Por ejemplo, Nathalie Koc-Menard (2017, p. 142) describe el relato de una madre en su investigación donde muestra preocupación y dudas sobre el idioma quechua; es decir, para la madre “el quechua es una limitación en el desarrollo de su hijo”. Sin embargo, vale la pena resaltar iniciativas que van surgiendo a favor de la lengua, como la defensa de una tesis en quechua, como observamos en una nota de la plataforma de la UNMSM, con fecha del 15 de octubre del 2019. En la tesis se abordan las inquietudes de una alumna que defendió su investigación en lengua quechua⁷ y obtuvo el título de doctora en Literatura Latinoamericana Peruana:

La tesis de Quispe Collante, escrita totalmente en la lengua nativa, lleva como título “Yawar Para, Kilku Warak’aq, Andrés Alencastre Gutiérrezpa harawin pachapi, Qosqomanta runasimipi harawi t’ikrachisqa, ch’ullanchasqa kayninpi”, cuya traducción al español es “Yawar Para (Llanto de Sangre), transfiguración y singularidad en el mundo poético quechua del harawi cusqueño de Andrés Alencastre Gutiérrez, Kilku Warak’aq”. (UNMSM, 2019, n.p).

Tal iniciativa es importante en el campo educativo, especialmente en la educación superior, pues replantea y busca romper prejuicios, estereotipos y andares en la lucha contra el racismo institucional hacia los quechua-hablantes. En otras palabras, hablar quechua en el contexto urbano no debe traer barreras, dificultades que limiten el acceso al conocimiento que se produce.

⁷<https://enlinea.pe/2019/10/16/san-marcos-sustento-tesis-en-quechua-y-logra-el-grado-de-doctor/>

Sobre la discriminación, en segundo lugar, Koc-Menard (2017, p. 139) advierte: “La migración, sin embargo, también expone al migrante andino quechua-hablante a la sociedad racista que lo discrimina y que se burla de su acento cuando habla español y que resalta su condición de ignorantes, fáciles de engañar y marginales”. Según Roberto Medina (2017, p. 270), “una de estas prácticas discriminatorias es el racismo, que en el discurso oficial se sanciona, emerge de diferentes formas en el lenguaje cotidiano: en las conversaciones coloquiales, discursos públicos, chistes y otras expresiones populares”.

En general, el plan de estudios (2009) de la carrera de Sociología se comprometía con la enseñanza, la investigación y la extensión relacionadas con las teorías, métodos y prácticas profesionales de la investigación social, considerando “autores clásicos de las ciencias sociales (Saint-Simon, Comte, Marx, Weber, Durkheim, Parsons, Simmel, Levi-Strauss), así como representantes de distintas corrientes del pensamiento social contemporáneo” (Escuela Académico Profesional de Sociología/UNMSM, 2009, p.7). Además, abordaba otros autores como Aníbal Quijano, quien “planta la teoría de la colonialidad del poder con un espacio de relaciones sociales de explotación, dominación y conflicto” (Escuela Académico Profesional de Sociología/UNMSM, 2009, p. 7). En este sentido, uno de nuestros docentes entrevistados subraya que:

Y aquí ha tenido cierto impacto, no tanto en la investigación sino en la reflexión conceptual. Por ejemplo, posturas como la de Quijano y la colonialidad del poder, donde claramente para él el mestizaje no es una categoría de análisis. Lo que sí ha aparecido en los últimos años es el interés por investigar los temas de discriminación racial. Porque hay un activismo antirracista, porque en los medios de comunicación esto llama la atención y hay investigadores y alumnos que empiezan a interesarse por estos temas. (D3, entrevista realizada el 19 de mayo del 2019 Lima, Perú).

En palabras de otro docente entrevistado, cuando el tema es el mestizaje entendemos que “Este ha sido el gran discurso que se ha impuesto en el Perú [...]. El mestizaje esconde claramente el racismo y también esconde la afirmación de la identidad con un pueblo originario o con una etnia específica”. (D4, entrevista realizada el 19 de mayo del 2019, Lima, Perú). Pero no nos damos cuenta de un debate sobre (anti)racismo. Entendemos que la educación superior es un espacio crucial para el debate y la lucha contra el racismo en la sociedad peruana.

En opinión de un estudiante entrevistado: “En la universidad se logra, en cierto modo, a pesar de no tocar a fondo, romper con estos paradigmas, que dañan, al fin y al cabo, y que racializan”. (E1, entrevista realizada el 22 de mayo del 2022, Lima, Perú). Así mismo añade: “Me parece que es un tema que prácticamente se toca en el pasado”. Así, el mestizaje terminó siendo una política identitaria que silencia, que oculta la jerarquía y los conflictos, que oculta la identidad política propia y afirmativa.

3.El plan de estudios de la carrera de Sociología de la UNMSM (2018): puntos para la reflexión

“El plan de estudios de la Escuela Profesional de Sociología considera un total de 50 asignaturas (222 créditos) necesarias de ser aprobadas [...], para lograr la graduación en Sociología, 37 cursos son obligatorios y 13 cursos optativos” (Escuela Académico Profesional de Sociología/UNMSM, 2018, p. 14).

Para este artículo, privilegamos asignaturas obligatorias y optativas que pudieran dialogar directamente con nuestra propuesta de investigación (estudios de las relaciones étnico-raciales); es decir, cursos que abordaran una educación antirracista, considerando el debate étnico-racial, la lucha contra el racismo y la valorización de la historia y la cultura de poblaciones racializadas (afroperuanos, pueblos indígenas). Así, de los 50 temas (tabla 3), hicimos algunas consideraciones sobre el curso Ética, Ciudadanía y Diversidad Cultural, que era el más cercano a nuestras palabras clave.

Tabla 4: Asignaturas obligatorias de la carrera de Sociología (2018)

Ciclo 1	Introducción a la Ciencia. Lenguaje y Comunicación. Proceso Histórico Cultural del Perú. Matemática Aplicada a las Ciencias Sociales y Humanas. Geografía y Medio Ambiente. Ética, Ciudadanía y Diversidad cultural.
Ciclo 2	Introducción a la Investigación Científica. Lenguaje Académico. Arte y Literatura del Perú y América Latina. Realidad Nacional y Globalización. Introducción a la Filosofía. Cursos electivos por especialidad.
Ciclo 3	Introducción a las Ciencias Sociales. Economía. Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales. Pensar Sociológicamente.
Ciclo 4	Teoría Social. Psicología Individual y Social. Historia Universal Contemporánea. Problemas Sociológicos del Perú.
Ciclo 5	Teoría Sociológica I. Métodos de Investigación Sociológica. Sociología Política. Cursos electivos por especialidad. Cursos electivos por especialidad.
Ciclo 6	Teoría Sociológica II. Técnicas de Investigación Sociológica I. Sociología y Género. Cursos electivos por especialidad. Cursos electivos por especialidad.
Ciclo 7	Teoría Sociológica III. Técnicas de Investigación Sociológica II. Taller de Investigación Sociológica I. Cursos electivos por especialidad. Cursos electivos por especialidad.
Ciclo 8	Teoría Sociológica IV. Taller de Investigación sociológica II. Sociología del Territorio. Cursos electivos por especialidad-Cursos electivos por especialidad.
Ciclo 9	Taller de Investigación Sociológica III. Teorías del Desarrollo y el Buen Vivir. Sociología peruana y Latinoamericana. Cursos electivos por especialidad. Cursos electivos por especialidad
Ciclo 10	Taller de Investigación Sociológica IV (tesis. Sociología de la Cultura y la Interculturalidad. Planificación. Estratégica y Prospectiva. Cursos electivos por especialidad. Cursos electivos por especialidad.

Fuente: Resolución Rectoral N.º 05629-R-17/UNMSM

Tabla 5: Asignaturas optativas de la carrera de Sociología (2018)

Ciclo 5	Sociología Económica. Socialización e Intersubjetividad-Ecología y Sociedad. Perú en el Cambio Social en América Latina-Quechua I.
Ciclo 6	Sociología del Trabajo. Estructura Social-Sociología Rural.Seminario de la Realidad Peruana-Quechua II.
Ciclo 7	Sociología de las Organizaciones y su Entorno-Psicoanálisis y Ciencias Sociales. Sociología Urbana-Conflictos y Movimientos Sociales. Lenguas Extranjeras I.
Ciclo 8	Demografía. Regiones y Descentralización. Estadística para el Análisis Sociológico. Análisis Social de la Empresa y la Cooperativa-Lenguas Extranjeras II.
Ciclo 9	Prácticas Pre-profesionales I. Políticas Públicas-Economía Política Internacional. Sociología de las Generaciones. Lenguas extranjeras III.
Ciclo 10	Prácticas Pre-Profesionales II. Gestión de Políticas Públicas. Formulación y Evaluación de Proyectos Sociales. Temas en Sociología-Lenguas Extranjeras IV.

Fuente: Resolución Rectoral N.º 05629-R-17/UNMSM

A través del plan de estudios de la citada asignatura, entendemos que se propone contribuir a la educación ética y cívica y al reconocimiento de la diversidad cultural, a través del análisis y reflexión de cuestiones contemporáneas: la crisis y la actualidad de las humanidades, la relación entre justicia y felicidad, la relación entre libertad y ciudadanía, y los retos de la interculturalidad en un mundo globalizado. Es decir, el curso está orientado para que los estudiantes puedan analizar críticamente la relevancia del respeto y el diálogo intercultural. A través de información del plan de estudios 2019, la asignatura Ética, ciudadanía y diversidad cultural:

[...] presenta el manejo adecuado de los instrumentos conceptuales (teoría) u actividades culturales (práctica) en las temáticas [...] etnias [...], sociedades campesinas y la homogeneización, pueblos originarios y las resistencias culturales, [...] los derechos culturales, diversidad cultural y diálogo intercultural, principios de igualdad e otros temas afines. Debates sobre ‘cultural studies’, ‘estudios latinoamericanos’, ‘afrolatinoamericanos’, culturas europeas, africanas, asiáticas y otras culturas”. (Escuela Académico Profesional de Sociología/UNMSM, 2018, p. 21).

Cuando ampliamos esta discusión y buscamos observar si y cómo se plantearía el debate sobre el racismo, ubicamos la discusión sobre el racismo como parte del contenido que discute la diversidad cultural, donde los estudiantes proponen problematizar teóricamente este tema. En otras palabras, el tema del racismo y la discriminación con reflexiones y exposiciones sobre situaciones de racismo y discriminación, anclado en el debate teórico de algunos autores como Michael Brown (2010), Clifford Geertz (1996) y Richard Rorty (1996).

El tema de la diversidad cultural y el racismo ha sido objeto de estudio en la literatura de las relaciones étnico-raciales. Por ejemplo, Nilma Gomes (2012, 2017) se pregunta “¿cómo construir una identidad negra positiva en una sociedad que, históricamente, hace historia y la cultura invisible de la población negra[afroperuana]? ¿Somos conscientes de este problema en la escuela [universidad]? ¿Incorporamos esta realidad de manera seria y responsable, cuando discutimos, en los procesos de formación de docentes [sociólogos], sobre la importancia de la diversidad cultural?”.

También, según Gomes (2005), la expectativa de los movimientos sociales negros y de todos los que se oponen al racismo y a favor de la lucha antirracista, y que valora la diversidad, es construir un país que, de hecho, presente y crea condiciones de vida dignas e igualdad de oportunidades para toda la sociedad, en especial para los grupos étnico-raciales que viven una historia comprobada de discriminación y exclusión. Luciano (2012, p. 28) se suma a esta discusión y destaca que “una deficiencia crucial del sistema educativo peruano es la falta de una educación en valores basada en la tolerancia y el respeto a la diversidad”.

Florence Babb (2017) también se hace algunas cuestiones al respecto:

- Quién exactamente adopta las nuevas identidades híbridas que parecen recuperar tradiciones anteriormente rechazadas y afirmar su derecho a ser culturalmente diferentes (Babb, 2017, p.46).
- Podría decirse que son los jóvenes de Lima, con privilegios de una clase media, que pueden arriesgarse a ser asociados con tradiciones culturales de las regiones andina y amazónica que sus padres y abuelos intentaron dejar atrás cuando llegaron a la ciudad. Las personas con dinero en efectivo a la mano pueden comprar camisetas de moda (que no son baratas), bolsos y gorros que anuncian sus tendencias contraculturales (Babb, 2017, p. 46).

Babb (2017) ilustra esta discusión y destaca que:

La música chicha ruge en los mercados de Lima y los restaurantes de moda ofrecen una fusión de platos andinos y continentales en sus menús. Camisetas políticamente vanguardistas celebran la diversidad cultural con expresiones como ‘cholo power’, ‘selva power’ y ‘esperanza Perú’ estampadas audazmente al lado de imágenes de orgullosos habitantes de los Andes y la Amazonía en brillantes tonos rosados y verdes (Babb, 2017, p. 46).

En esa dirección, otro estudiante entrevistado se suma a este debate en torno a la diversidad y el racismo al opinar que:

[...] todos los tipos de lucha que podemos observar en sociedades como las nuestras, ya sea peruanas o latinoamericanas, están interconectadas, están en cadena. [...] Creo que se debería de dar así, debería haber un entrelazamiento entre las distintas luchas que existen en nuestra sociedad. Las cuestiones de género no están separadas de las cuestiones de raza. Muchas veces la opresión no se sufre desde un tipo, sino desde distintos aspectos. Una mujer puede sufrir por el hecho de ser mujer, por el hecho de ser afrodescendiente o por el hecho de tener antepasados de otro tipo de raza, por ser de un sector socioeconómico bajo. (E3, entrevista realizada el 25 de mayo del 2022, Lima, Perú).

Cuando abordamos el debate propuesto por las asignaturas optativas del plan de estudios (2019) de la carrera de Sociología, y guiados por nuestra propuesta de investigación, supimos que algunas asignaturas dialogaban con nuestro estudio. Citamos como ejemplos quechua (ya destacado en este texto) y Proceso Cultural Andino. Respecto al tema andino, Babb (2017) llama la atención sobre las estructuras conceptuales que son necesarias para la comprensión de las intersecciones: raza, identidad de género e indigenismo.

Un docente entrevistado afirma que el interés de los estudiantes por los temas indígenas ha aumentado en los últimos años, en particular sobre los pueblos de la Amazonía:

[...], ha ido aumentando, y sobre todo ha ido aumentando en los últimos años, el interés de la etnicidad en la región amazónica. Eso es una novedad. Lo que está decayendo es la preocupación por el estudio de lo étnico en términos del campesinado andino, está creciendo el interés de lo étnico por lo amazónico y en menor medida el interés de lo étnico por esas otras etnicidades, lo nikkei, lo afro. (D4, entrevista realizada el 16 de mayo del 2019, Lima, Perú).

El entrevistado también destaca la importancia del debate racial en el currículo y reconoce el desfase que involucra a la población afrodescendiente/afroperuana en la educación superior pública. Es el caso del ingreso de estudiantes, que por condiciones de desigualdad social y racismo estructural son todavía muy reducidos en la universidad, tanto así que involucra la preocupación de los profesores; es decir, el entrevistado sugiere que se aumente la plantilla de profesores racializados, principalmente afroperuanos e indígenas, ya que dichos profesores podrían ampliar el debate sobre género y raza, y sobre el racismo en la universidad:

[...] ya hemos estado conversando de la necesidad de incorporar como tema y como perfil docente a una colega o un colega que meta el tema de lo afro en la formación. O sea, tenemos en los temas andinos, tenemos en el tema amazónico, pero en lo afro no tenemos nada. Y nosotros sí creemos que ese es un tema importante. (D4, entrevista realizada el 16 de mayo del 2019, Lima, Perú).

Según un estudiante entrevistado, cuando se le pregunta sobre los avances y desafíos en el currículo de Sociología, subraya:

Me parece que la malla, hasta este momento, no responde a las necesidades reales que tenemos como estudiantes en vínculo o conexión con la realidad social. Creo que estamos en mundos separados entre la malla curricular, nosotros y la sociedad. Eso nos hace sentir la malla que está desconectada, primero de nosotros, luego de la sociedad y de la realidad laboral. Por eso, de alguna forma, una persona que egresa no necesariamente consigue ligarse al mundo laboral de manera óptima. Aquí tenemos muchos problemas para conseguir trabajo. Creo que falta ese engranaje entre esos componentes: malla, estudiantes, sociedad, el mundo laboral tal y como está en la actualidad. Hemos tenido cambio de malla, la del 2009 fue la anterior, ahora la malla del 2018 que todavía tiene esos cabos sueltos (E4, entrevista realizada el 23 de mayo del 2022, Lima, Perú).

Consideraciones finales

Al realizar un análisis de los planes de estudio de los años 2009 y 2018 de la carrera de Sociología (pregrado) de la UNMSM, en torno a la producción de conocimiento en los estudios de las relaciones étnico-raciales, en particular en referencia de un enfoque de educación antirracista, observamos que tales planes sostienen debates en diferentes contextos que involucran reflexiones sobre el capitalismo, el Estado-nación, el género, la raza (énfasis en los pueblos indígenas), la etnia, la globalización, el medio ambiente, las prácticas profesionales. En general, los planes de estudio anuncian un marco orientado a una mejor comprensión del desarrollo y de las dinámicas económicas, sociales, políticas, culturales y ambientales contemporáneas.

En general, en cuanto a la bibliografía, se destacan autores clásicos de las ciencias sociales, entre otros, pero faltan discusiones de autores sobre negritud, racismo antinegro, raza y género, y racismo en las sociedades contemporáneas, tanto en el Perú como en las “Américas”. Esto nos lleva a la centralidad de lo andino en el currículo, que se justifica por el contexto sociohistórico del Perú, y nos lleva a cuestionar cómo las nociones de cultura, etnicidad y mestizaje se han movilizad para discutir el racismo, y cómo el racismo estructural ha atravesado poblaciones racializadas (afroperuanos, pueblos indígenas).

Aprendimos que los discursos predominantes sobre los estudios de las relaciones étnico-raciales, especialmente en lo que se refiere al racismo, el género y la raza, son introductorios, muchas veces por iniciativas de docentes comprometidos con el tema. Hay brechas en el personal docente, especialmente cuando se trata de maestros racializados, particularmente afroperuanos.

Las desigualdades sociales y el racismo estructural presentes en la sociedad peruana son barreras de acceso tanto para los estudiantes afroperuanos como para los docentes en el ingreso a la educación superior. Otro punto observado se refiere al debate sobre el racismo, cuando se aborda desde la diversidad/interculturalidad, valorando la diversidad cultural presente en el Perú. Es crucial que las culturas académicas, curriculares y epistemológicas avancen hacia favorecer una apertura que problematice sobre las condiciones históricas del racismo que actúa contra las poblaciones racializadas (afrodescendientes/negras/afroperuanas, indígenas).

Entendemos que un currículo puede sustentar una educación antirracista que abarque las dimensiones objetivas, referidas a la desigualdad social, la ética con respecto a las injusticias sociales, así como la subjetividad referida al sufrimiento ético-político producido por la exclusión social y el racismo. Es decir, un currículo debe estar asociado con un coro que cuestione las desigualdades sociales y el racismo estructural, y colabore con la lucha antirracista. Con todo, es fundamental desarrollar programas educativos, educación básica y educación superior que promueva la lucha contra el racismo, desarrolle una educación antirracista y promueva aprendizajes que valoren la historia y las culturas de los africanos y sus descendientes, pueblos indígenas, asiáticos, entre otros grupos racializados.

Referencias bibliográficas

Babb F. (2017). Desigualdades entrelazadas: repensando la raza, el género y las identidades indígenas en el Perú andino. En V. Zavala, V & M. Back (Orgs.), *Racismo y Lenguaje* (pp. 229-268). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Capa de Edições 70.

Bastos, A. A., & Schwarzkopf, A. J. L. (2022). Implementação da política afirmativa para a população negra em três universidades públicas do Sul do Brasil: uma longa caminhada. *Práxis Educativa*, 17, 1–25. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19406.046>

Brown, M. (2010). *Relativismo cultural 2.0*. En F. Villalobos, & B.P. Galán (Eds.), *Textos de la Antropología contemporánea* (pp. 25-58). UNED.

Cardoso, L. (2010). Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 607-630. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&tlng=pt.

Carneiro, S. (2003). Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, 17(49), 117-132. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008>

Carneiro, S. (2011). *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>

Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (2015). *Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (RED ESIAL)*. <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>

Coelho, Luana X. P. (2023). Building the Inter-American Convention against Racism: between Antiracist Pride and Racism Denial. *Journal of Human Rights Practice*, 15(1), 244–261. <https://doi.org/10.1093/jhuman/huac066>

Crespo F.(2022). Intelectuais Oprimidas(os): antirracismo e produção de conhecimento entre o ativismo e a academia no contexto brasileiro. *Cadernos IS-UP- Cadernos do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto*, 2, 36-44. https://ojs.letras.up.pt/index.php/Cadernos-ISUP_1/article/view/12941

Daniel, C. (2021). A afroperuanidad como identidade hemisférica: a construção de identidades raciais políticas na experiência migratória negra. *Tessituras*, 9(1), 236-258. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/article/view/19329>

De la Cadena, M. (2004). *Indígenas mestizos. Raza y cultura en el Cusco*. IEP.

Dos Santos Fernandes, J. G. (2014). Colaboração intercultural na educação superior : conflitos e negociações em experiências na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no Peru. *Espaço Ameríndio*, 8(1). <https://doi.org/10.22456/1982-6524.45371>

Fernández, C. (2021). Anti-Roma racism and the white academic agenda: hidden blind-spots of the Education System. *Revista Contemporânea de Educação*, 16(37), 131-167. doi:<https://doi.org/10.20500/rce.v16i37.44712>

Galarza, F., & Kogan, L. (2015). Cuando la piel habla: Estrategias de blanqueamiento en el sistema universitario peruano (Documento de discusión n. 1502). https://www.researchgate.net/publication/302357783_Cuando_la_piel_habla_Estrategias_de_blanqueamiento_en_el_sistema_universitario_peruano [accessed Jan 17 2023].

Geertz, G. (1996). *Los usos de la diversidad*. Paidós.

Gomes, N. (2005). Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. En Munanga, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (pp.143-154). Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade. http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf.

Gomes, N. (2012). Relações étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, (12)1, 98-109. https://www.researchgate.net/publication/265800041_Relacoes_etnico-raciais_educacao_e_descolonizacao_dos_curriculos.

Gomes, N. (2017). *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Vozes.

Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI. (2018). Perfil sociodemográfico del Perú: resultados de los Censos Nacionales XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. Lima: INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/libro.pdf

Koc-Menard, N. (2017). Procesos de racialización después de la violencia política: el discurso de marginalidad en la comunidad de Chapi, Ayacucho. En Zavala, V. Zavala, & M. Back (Orgs.). *Racismo y Lenguaje* (pp. 115-150). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Luciano, J. (2012). *Los afroperuanos: racismo, discriminación e identidad*. Centro de Desarrollo Étnico.

Mato, D. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. En D.Mato (Eds.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina* (pp.21-47). Universidad Nacional de Tres de Febrero, pp. 21-47. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/107724>

Medina, R.B. (2017). Amixer detected! Identidades y racismo en el ciberespacio peruano En V. Zavala, & M. Back, (Orgs.). *Racismo y Lenguaje* (pp.269-306). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Nunes, A. (2020). *A branquitude e o ensino superior: reflexos e desafios na docência*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal de Ouro Preto. <http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/12084>

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En A. Quijano (Ed.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas* (pp. 117-142). CLACSO.

Ramos, M.R.T.P. (2022). Descolonização epistémica, pesquisa ativista e antropologia. *Cadernos IS-UP- Cadernos do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, 2*, 61-68. https://ojs.letras.up.pt/index.php/Cadernos-ISUP_1/article/view/12944.

Rorty, Richard (1996). Sobre el etnocentrismo: respuesta a Clifford Geertz. En R. Rorty (Eds.). *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos 1* (pp.275-284). Paidós.

Ruano-Ibarra, E. & Resende, V. (Org.) (2023). *Políticas de Acción Afirmativa en América Latina*. Pontes, 2023.

Silva, M. A. B. da . (2021). Educação antirracista no contexto político e acadêmico: tensões e deslocamentos. *Educação E Pesquisa, 47*, e226218. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226218>

Silva, M. & Coelho, L. (2020). El racismo anti-negro y la (in)visibilidad del pueblo afroperuano en la universidad. *D'Palenque: Literatura y Afrodescendencia, 5*(5), 108-125. <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/94094/1/El%20racismo%20anti-negro.pdf>

Spink, P. (2013). *Análise de documentos de domínio público*. En M.J. Spink (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 100-126). Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

Thompson, J. B. (2011). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Vozes.

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2019). Roxana Quispe Collantes obtiene grado de doctor tras sustentar tesis en lengua quechua. <https://letras.unmsm.edu.pe/noticias/roxana-quispe-collantes-obtiene-grado-de-doctor-tras-sustentar-tesis-en-lengua-quechua/>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos-UNMSM. (2009). *Plan de Estudios. Escuela Académico Profesional de Sociología*. https://csociales.unmsm.edu.pe/images/Reporte_PlanEstudio_sociologia.pdf

Universidad Nacional Mayor de San Marcos-UNMSM. (2018). *Plan de Estudios. Escuela Académico Profesional de Sociología*. https://csociales.unmsm.edu.pe/images/ReportePlanes_EP_Sociologia_Plan_Estudios_2018.pdf

Van Dijk, T. (1999). Discurso e Racismo. *Discourse & Society*, 10(2), 147–148. <https://doi.org/10.1177/0957926599010002001>

Van Dijk, T. (2001). Critical discourse analysis. En D. Tannen et al., *The handbook of discourse analysis* (pp. 352-371). Wiley Blackwell.

Fecha de recepción: 17/1/2023

Fecha de aceptación: 18/10/2023

Competencias profesionales y cuestiones socio-científicas en la formación de licenciados/as en Biotecnología: la percepción del profesorado del ciclo de especialización

Professional competencies and socio-scientific issues in the training of Biotechnology graduates: The perception of the specialization cycle professors

Por Daniel A. C. LARPÍN¹, Claudia B. FALICOFF² y Alejandro R. TROMBERT³

Larpín, D. A. C., Falicoff, C. B. y Trombert, A. R. (2023). Competencias profesionales y cuestiones socio-científicas en la formación de licenciados/as en Biotecnología: la percepción del profesorado del ciclo de especialización. *Revista RAES*, XV(27), pp. 250-265.

Resumen

En este trabajo se estudia la percepción sobre las competencias profesionales (CP) y las competencias vinculadas con cuestiones socio-científicas (CSC) de los Profesores y las Profesoras del Ciclo de Especialización (CE) de la carrera de Licenciatura en Biotecnología, período 2020-2021 (n=19), de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe-Argentina. La información se recoge a través de un cuestionario ad hoc. Se analiza cuantitativamente el nivel de importancia (NI) reconocido por el profesorado para la práctica profesional de los/as graduados/as y el nivel desarrollado (ND) que los/as estudiantes alcanzan durante su formación universitaria, tanto sobre CP como de competencias vinculadas con CSC. Los datos obtenidos se procesan mediante el programa estadístico informático SPSS. Para indagar si existen diferencias y la relación entre las variables (NI/ND de CP y CSC), se utilizan la prueba t de Student y una matriz ad hoc, respectivamente. Se observan diferencias significativas tanto al aplicar la prueba t de Student como al graficar la matriz NI-ND para todas las CP como las CSC. La relación entre los niveles de importancia y de desarrollo varía según la competencia analizada.

Palabras Clave Competencias / Competencias Profesionales / Cuestiones Socio-científicas / Biotecnología / Competencias de los Biotecnólogos/as / Percepciones / Profesores

¹ Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, Universidad Nacional del Litoral, Argentina / dlarpin@fcb.unl.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0001-9388-1203>

² Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, Universidad Nacional del Litoral, Argentina / falicoff@fcb.unl.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-9755-2519>

³ Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, Universidad Nacional del Litoral, Argentina / atrombert@fcb.unl.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-0658-9448>

Abstract

This paper studies the perception of professional competencies (PC) and competencies related to socio-scientific issues (SSI) of the Specialization Cycle' (SC) Professors of the degree in Biotechnology, period 2020-2021 (n = 19), from the Faculty of Biochemistry and Biological Sciences of the Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe - Argentina. The information is collected through an ad hoc questionnaire. The level of importance (LI) recognized by the teaching staff for the professional performance of the graduates and the developed level (DL) that students reach during the university education, both on PC and SSC, are quantitatively analyzed. The data obtained is processed using the statistical computer program SPSS. To investigate whether there are differences and the relationship between the variables (LI/DL of PC and SSI), the Student's t-test and an ad hoc matrix were used, respectively. Significant differences are observed both when applying the Student's t-test and when plotting the LI-DL matrix for all PC and CSC. The relationship between the levels of importance and development varies according to the competence analyzed.

Key words Competencies / Professional Competencies / Socio-scientific issues / Biotechnology / Competencies of Biotechnologists / perceptions / professors

Introducción⁴

El compromiso institucional en la formación de biotecnólogos/as exige una serie de desafíos complejos debido a la enorme cantidad de campos que hoy se definen como propios de la Biotecnología, lo que se explica por tratarse de una de las áreas más dinámicas de la ciencia y tecnología. El crecimiento actual y su perspectiva futura la posicionan como el motor del desarrollo social y de las profundas transformaciones en salud, alimentación y medioambiente (Velasco Zamora, 2015).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, u OECD, por su sigla en inglés *Organisation for Economic Co-operation and Development*), define la Biotecnología como: “La aplicación de la ciencia y la tecnología a los organismos vivos, así como a partes, productos y modelos de los mismos, para alterar materiales vivos o no, con el fin de producir conocimientos, bienes o servicios.” (OECD, 2005, p. 6). La Biotecnología abarca hoy un área amplia del conocimiento que surge de la Ciencia Básica (Biología Molecular, Microbiología, Biología Celular, Genética, entre otros), de la Ciencia Aplicada (Técnicas inmunológicas y bioquímicas, así como técnicas basadas en la Física y la Electrónica), y de otras tecnologías (Fermentaciones, Separaciones, Purificaciones, Informática, Robótica y Control de Procesos). Se trata de una red compleja de conocimientos donde la Ciencia y la Tecnología se entrelazan y complementan (González, 2011).

En la Universidad Nacional del Litoral (UNL, Santa Fe, Argentina) la carrera de Licenciatura en Biotecnología (LB) tiene su origen en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) a mediados de la década del '90 (UNL, 1994, Resolución CS N°116; UNL, 1997, Resolución CS N°149). El Ministerio de Cultura y Educación otorgó la validez nacional al título en el año 1997 (Ministerio de Cultura y Educación, 1997, Resolución N° 1739). En el año 2003, el Consejo Superior de la UNL aprobó una modificación del Plan de Estudios (UNL, 2003, Resolución N°225). A partir de ese momento, si bien se produjeron algunos cambios curriculares, dichas modificaciones no constituyeron un nuevo Plan de Estudios pues se trató de un conjunto de ordenamientos tendientes a facilitar el cursado en paralelo con la carrera de Bioquímica, que tenía por entonces asignaturas –del Ciclo Básico– con contenidos idénticos, pero nomenclatura diferente. Por lo tanto, dicho texto ordenado en el año 2003 y la resolución ministerial de 1997 son los documentos oficiales que prescriben el currículo y otorgan la validez oficial del título, respectivamente.

En la recién citada Resolución del Consejo Superior de la UNL N° 225/2003, referida al plan de estudios de la LB de la FBCB, se describe el perfil del egresado. Dicho perfil no solo enumera conocimientos conceptuales y procedimentales relacionados con las Ciencias Biológicas, los fundamentos fisicoquímicos, genéticos, las metodologías celulares y moleculares. También se menciona claramente la necesidad de generar, en el plano actitudinal, un/a graduado/a comprometido/a y plenamente consciente de sus responsabilidades, tanto profesionales, éticas, medioambientales como sociales.

La complejidad que presenta la multiplicidad de disciplinas de la Biotecnología implica pensar en estrategias pedagógicas superadoras de las tradicionales, que resultan ya insuficientes para abordar ese desafío.

En este sentido, los países de la región acuerdan en general “respecto a la importancia de tener en cuenta el concepto de competencia, a la hora de elaborar o perfeccionar un currículo.” (Proyecto Tuning – América Latina, 2007, p. 303) a lo que suman el “consenso sobre el papel activo y protagónico del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la necesidad de estimar el tiempo promedio para alcanzar las competencias incluidas en los perfiles profesionales.” (Proyecto Tuning - América Latina, 2007, p. 304).

Más recientemente, en América Latina y el Caribe, se concluyó en que garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad constituye uno de los fundamentos para el necesario cambio social y económico. Su logro se relaciona con el desarrollo de competencias que permitan a la región, sus países y sus ciudadanos, actuar con pertinencia en

⁴ Esta investigación se llevó a cabo en el marco del Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D 2020) de la Universidad Nacional del Litoral: “La formación en las carreras de grado de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral: Perfiles, Competencias profesionales y Cuestiones socio-científicas. Desarrollo de propuestas didácticas innovadoras”.

escenarios complejos e insertarse de forma efectiva en una dinámica mundial basada en el conocimiento (Conferencia Regional de Educación Superior, 2018).

El concepto de competencias puede contribuir a definir los propósitos y las metas de la acción educativa de manera más conveniente que otras categorías con las que habitualmente se relaciona (tales como habilidades, destrezas, aptitudes, estrategias, entre otros). Ser competente en un área de conocimiento no sólo implica desarrollar habilidades en la realización de determinadas tareas y actividades sistemáticamente aprendidas, sino también ser capaz de abordar, a partir de los saberes adquiridos, nuevas tareas o desafíos que conlleven avanzar más allá de aquellos.

Díaz Barriga y Rigo (2000) indican que competencia hace referencia a un saber hacer de manera eficiente, demostrable mediante desempeños observables.

Martínez Clares y Echeverría Samanes (2009) afirman que la competencia de acción profesional se compone de cuatro saberes básicos: saber técnico, saber metodológico o saber hacer, saber estar y participar y saber personal o saber ser. En consecuencia la competencia profesional incluye conocimientos especializados que permiten dominar como experto los contenidos y tareas propias de cada ámbito profesional; saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizando procedimientos adecuados, solucionando problemas de forma autónoma y transfiriendo las experiencias a situaciones novedosas; estar predispuesto al entendimiento, la comunicación y la cooperación con los demás; y tener un autoconcepto ajustado, seguir las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las frustraciones.

Un profesional es competente si en parte comprueba su capacidad para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos (Zabala y Arnau, 2007).

La calidad de educación que necesitan las personas para participar socialmente y resolver problemas de carácter práctico es cada vez más elevada. Es por ello que resulta imprescindible una educación universitaria potenciadora del desarrollo de competencias y direccionada a facilitar la manera de convivir en una sociedad cada vez más compleja; para lograrlo, se requiere un replanteamiento educativo que tenga en cuenta las características de una competencia: “el saber hacer (habilidades); saber (conocimiento) y valorar las consecuencias de ese saber ser (valores y actitudes).” (Acosta y Finol, 2015).

Puede entenderse la competencia como una “actuación idónea que emerge de una tarea concreta, en un contexto con sentido” (Bogoya, 2000, p. 5), por lo tanto, exige del individuo la suficiente apropiación de un conocimiento para la resolución de problemas con diversas soluciones y de manera pertinente, por ello la competencia se desarrolla en una situación o contexto determinado (Zapata, 2005).

En esta línea, y en un mundo que actualiza permanentemente los recursos tecnológicos, las técnicas de manipulación de biomoléculas o de organismos de experimentación, los reactivos de diagnóstico, el equipamiento de análisis, entre otros, el/la Licenciado/a en Biotecnología debe mostrar disposición a una desestructuración y nueva reestructuración, tanto en los métodos que ha incorporado para aprender como en los aprendizajes mismos, pues en el mundo que le toca desempeñarse, dominado por la modernidad líquida, “el aprendizaje está condenado a ser una búsqueda interminable de objetos siempre esquivos que, para colmo, tienen la desagradable y enloquecedora costumbre de evaporarse o perder su brillo en el momento que se alcanzan” (Bauman, 2005, p. 33). Aún en esta visión de la sociedad no sería posible pensar en un egresado en Biotecnología que acepte “como preceptos de la efectividad y la productividad, la negativa a aceptar el conocimiento establecido, la renuncia a guiarse por los antecedentes y la sospecha que despierta la experiencia acumulada” (Bauman, 2005, p. 35), particularmente en un área de conocimiento tan rico y extenso en historia y logros.

La antigua concepción de educación en la modernidad otorgaba prestigio al acopio de saberes (información acumulada, enciclopedismo), pues se apoyaba en la idea de su perdurabilidad. Un/a Licenciado/a en Biotecnología competente debe asimilar los cambios, entendiéndolos inevitables y/o necesarios.

El/la Licenciado/a en Biotecnología es un profesional que debería ser creativo, mostrar entusiasmo, pensar en contrapropuestas razonables y exhibir dominio para comunicarlas y ponerlas en práctica. Seguramente no es posible aprender o desarrollar tales virtudes con la bibliografía, se requeriría un trabajo conjunto y complejo que involucra a estudiantes, docentes, a las instituciones, empleadores y a los especialistas.

Por todo esto, la preparación del estudiantado para el desarrollo efectivo de las competencias profesionales requeriría de un entrenamiento que las instituciones educativas deberían organizar y planificar adecuadamente. Esto constituye un gran desafío para la formación de grado de este tiempo, pues significa mucho más que dar respuestas a las demandas de la sociedad o del sistema productivo en un marco tradicional, que apuntó históricamente a un graduado experto en un área específica y formado en el manejo de conceptos e instrumentos, ejecución de técnicas, entre otros; sino que también implica instrumentar las acciones educativas necesarias para alcanzar competencias imprescindibles en la modernidad líquida planteada por Bauman.

Conocer las percepciones del profesorado en relación con las Competencias Profesionales (CP) y las Cuestiones Socio-Científicas (CSC) puede ser de gran interés para rediseñar los métodos y prácticas de enseñanza de manera que brinden condiciones de posibilidad para la producción de aprendizajes más significativos y funcionales. Asimismo, pueden constituir un valioso aporte en los procesos de actualización curricular. El concepto de percepciones engloba un conjunto de creencias internas desarrolladas con el concurso de pensamientos y emociones (Gómez-Esquer *et al.*, 2009).

Para planificar sus actividades académicas, los/as profesores/as se apoyan en un conjunto de convicciones sustentadas en el sistema de supuestos o creencias que incorporaron a lo largo de su vida. Allí se encuentran las percepciones que, ineludiblemente, determinan un encuadre particular de la *praxis*, una mirada propia y una óptica para la observación de la realidad que deviene en procederes, conductas y juicios.

En los documentos curriculares citados precedentemente, se observa lo desafiante y complejo del perfil profesional del egresado ya que el proceso formativo le permite al/a la Licenciado/a en Biotecnología:

Proponer soluciones a los problemas relativos a los recursos biológicos en general y de la región en particular. Tomar conciencia de sus responsabilidades profesionales, éticas y sociales. Poseer responsabilidad profesional (...) y contribuir a la preservación y mejoramiento de la calidad de vida. (UNL, 2003, Resolución CS N° 225).

Esta explicitación de las responsabilidades profesionales, éticas y sociales en una carrera científico-tecnológica como la LB, se enlaza directamente con la necesidad de considerar las CSC.

Las CSC se pueden definir como dilemas o controversias sociales que tienen en su base nociones científicas (Jiménez-Aleixandre, 2010). Son consideradas situaciones polémicas sin soluciones inmediatas que poseen cierta complejidad por involucrar dimensiones sociales, ambientales y científicas. Dichas controversias son consecuencia de la complejidad existente en la relación ciencia/sociedad. A diferencia de los estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) que surgen en los años 70, los trabajos sobre CSC empiezan a surgir hacia el año 2000 (Solbes, 2019).

“Aparece la controversia cuando existe diferencia de opiniones relacionadas con estos asuntos, normalmente entre periodistas, ciudadanos y científicos.” (Díaz Moreno y Jiménez-Liso, 2011, p. 55). Si bien estos problemas o disyuntivas sociales se disparan por un hecho científico, se extienden a otros campos (político, religioso, ambiental, económico, ético), y “les cabe la denominación socio-científicas por estar en la interfaz entre la ciencia y la sociedad.” (Guimarães, Pacheco de Carvalho y Santos Oliveira, 2010, p. 465).

Una controversia socio-científica se presenta como un dilema de opinión científico y/o tecnológico sobre el cual discrepan diversos actores imbricados en el proceso (los científicos, la comunidad afectada, el Estado, los comunicadores, sectores de la producción, entre otros), ya sea porque sostienen posturas alternativas, por resistencia o por otros intereses. En contraposición a la controversia socio-científica surge el “consenso socio-científico” que se plantea “cuando existe un acuerdo entre las distintas partes al respecto de un asunto de opinión científico y/o tecnológico.” (Díaz Moreno y Jiménez-Liso, 2011, p. 55).

Para obtener mejores resultados y lograr un proceso formativo más enriquecedor se deben abordar las CSC desde una perspectiva integrada en el currículum para lograr que el cambio no sólo sea conceptual sino también que posibilite el desarrollo de un pensamiento crítico (Martínez Pérez *et al.*, 2011).

La importancia de considerar las CSC en las carreras científico-tecnológicas radica en el hecho de que el/la graduado/a, en pleno conocimiento de los aspectos epistémicos (conocimientos científicos y de epistemología de la Ciencia) y no epistémicos (sentimientos, valores, creencias culturales, sociales, políticas, religiosas, entre otros) que lo afectan o condicionan en el ejercicio de su tarea, es capaz de explicitar y fundamentar cuestiones controvertidas, producir razonamientos más abarcativos, tomar decisiones más pertinentes y efectuar observaciones más precisas y con argumentos de mayor peso (Sadler, 2004; Sadler y Zeidler, 2005).

Objetivos

El objetivo general del trabajo es indagar acerca de la percepción que, sobre las CP y las CSC, tiene el profesorado del Ciclo de Especialización (CE) de la Licenciatura en Biotecnología de la FCB de la UNL.

Los objetivos específicos son:

- Describir la percepción de los profesores y las profesoras del CE sobre el nivel de importancia (NI) que asignan a las CP y CSC asociadas a la Biotecnología y el nivel desarrollado (ND) efectivamente por sus estudiantes de la carrera.
- Determinar si existen diferencias significativas entre las percepciones asignadas al NI y al ND de CP y CSC.

Metodología

Se realizó una investigación cuantitativa, de corte transversal, descriptiva e interpretativa (Cohen, Manion y Morrison, 2011). Según la finalidad de la investigación, se trata de un estudio de caso intrínseco (Stake, 2005), ya que presenta una especificidad propia y un valor en sí mismo y pretende alcanzar una mejor comprensión del caso concreto de interés más que una generalización.

El presente trabajo está inserto en una investigación más amplia que incluye diferentes titulaciones de la FCB-UNL y distintos actores además del personal académico (estudiantes, graduados/as y empleadores/as) empleando enfoques mixtos. Un enfoque cualitativo, centrado en entrevistas a los/as profesores/as del CE, complementará este trabajo por cuanto permitirá conocer con mayor detalle la raíz y especificidades de algunas percepciones.

Población y Muestra

En función de la estructura del plan de estudios de la LB, que divide el proceso formativo en dos etapas claramente diferenciadas: ciclo básico y CE, se decidió focalizar la atención en el profesorado del CE de la carrera. No se incluyeron en esta investigación Docentes Auxiliares (jefes de trabajos prácticos y ayudantes de cátedra), sólo Profesores/as (titulares, asociados y adjuntos). Esta población es entendida como responsable última de la organización y dictado de las asignaturas que, por su especificidad, son determinantes del perfil de los/as egresados/as. Así, el CE del plan de estudios 2003 incluye los “conocimientos fundamentales de la Licenciatura en Biotecnología que definen el perfil y las incumbencias del egresado. (Asignaturas y Cursos Obligatorios que proporcionan una sólida formación en Bioquímica, Biología Celular y Molecular y Microbiología)” (UNL, 2003, Resolución CS N° 225).

Esta decisión metodológica, que exime al profesorado del Ciclo Básico, supone que las asignaturas de dicho ciclo, comunes a diversas carreras de la institución, poseen una contribución diferente sobre el perfil y las CP de la LB, ya que como establece el Plan 2003: “tiene por objetivo proveer una firme base química, biológica, matemática y física sobre la que se apoye al Ciclo de Especialización” (UNL, 2003, Resolución CS N° 225).

En el bienio 2020-2021, la población de profesores y profesoras del CE de la carrera de LB de la FBCB-UNL estaba constituida por 23 docentes-investigadores. La muestra estudiada corresponde a 19 de ellos, que efectivamente respondieron a la solicitud (82,6 % de cobertura). Los 4 profesores/as restantes no enviaron el cuestionario, o lo hicieron de manera incompleta.

Instrumento para la recolección de la información

Mediante el cuestionario realizado *ad hoc*, se evaluó la percepción sobre el NI y el ND de las CP y CSC. El cuestionario, anónimo, constó de dos partes: Datos Generales y Cuestionario propiamente dicho.

A) Datos Generales: se dividió en cuatro secciones,

- a) Género: masculino o femenino.
- b) Estudios de Grado, Posgrado y formación en el área de Bioética.
- c) Docencia: Antigüedad en la docencia universitaria y, en particular, en la asignatura/curso que dicta dentro del CE de la carrera.
- d) Otras: participación en gestión académica, en Comité de Ética o Bioética.

B) Cuestionario:

A cada profesor/a se le presentó un cuestionario (Tabla 1) compuesto de diecinueve ítems: trece referidos a CP (2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17 y 18) y seis a competencias vinculadas con CSC (1, 5, 8, 11, 16 y 19). Las CP incluidas en el cuestionario se obtuvieron del Documento para la acreditación de las carreras de Licenciatura e Ingeniería en Biotecnología, presentado por el Consorcio de Unidades Académicas con carreras de Biotecnología (ConBiotec), y aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) mediante Resolución del Comité Ejecutivo N° 815 del año 2012. Para la validación del instrumento se recurrió a la opinión y juicio de cinco personas expertas provenientes de las áreas de las Ciencias Experimentales y Didáctica y se efectuó el cálculo del estadístico alfa de Cronbach (valor esperado entre 0.70 y 0.90), cuyo valor resultante se encontró dentro del rango de fiabilidad esperado. La evaluación de los resultados de la consulta a expertos no requirió reformulación del instrumento.

Las competencias referidas a CSC se elaboraron en base a la relevancia que supone la incorporación del trabajo con las mismas en el currículo de la carrera de LB. Para cada ítem, se consideraron dos categorías: el NI deseado en el

egresado biotecnólogo y el ND durante la formación universitaria. La indagación se realizó con preguntas cerradas, las cuales presentaban cuatro posibles categorías para evaluar el NI (1=Nada Importante; 2=Poco Importante; 3=Importante; 4=Muy Importante) y cuatro para evaluar el ND durante la formación de grado (1=Nada Desarrollado; 2=Poco Desarrollado; 3=Desarrollado; 4=Muy Desarrollado). Se optó por una escala tipo Likert con cuatro opciones. De acuerdo con Lozano, García-Cueto y Muñiz (2008), el número óptimo de alternativas a presentar es entre cuatro y siete. Con menos de cuatro la confiabilidad y la validez disminuyen y de siete en adelante las propiedades psicométricas de la escala apenas aumentan.

Tabla 1: Cuestionario

COMPETENCIAS PROFESIONALES Y CUESTIONES SOCIO-CIENTÍFICAS	NIVEL DE IMPORTANCIA EN EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN				NIVEL DE DESARROLLO ADQUIRIDO DURANTE LOS ESTUDIOS DE GRADO			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1- Reflexionar, argumentar y debatir aspectos sociales vinculados al impacto de la Biotecnología relacionada con el ambiente.								
2- Realizar asesoramientos y peritajes en aspectos de la biología molecular, biología celular, microbiología, genética y bioquímica en relación a sus aplicaciones biotecnológicas.								
3- Diseñar metodologías adecuadas para el desarrollo de procedimientos, reactivos y sistemas de diagnóstico de laboratorio en el ámbito de la salud humana y de la sanidad animal y vegetal basados en aplicaciones biotecnológicas.								
4- Desarrollar, organizar, supervisar y ejecutar las tareas de los procesos y las metodologías de trabajo a usar en el laboratorio de Biotecnología.								
5- Reflexionar, argumentar y debatir aspectos sociales vinculados al impacto de la investigación científica-tecnológica relacionada con la bioremediación.								
6- Realizar manipulación genética de organismos celulares y otras entidades biológicas para la obtención de organismos o productos y servicios mediante procesos biotecnológicos.								
7- Integrar equipos multidisciplinarios para el desarrollo de proyectos de transferencia biotecnológica.								
8- Reflexionar, argumentar y debatir aspectos sociales vinculados al impacto de la investigación científica-tecnológica relacionada con la modificación de cultivos y el uso de agroquímicos.								
9- Diseñar metodologías y efectuar operaciones de obtención, purificación y análisis de sustancias químicas y/o productos biológicos factibles de ser obtenidos por procesos biotecnológicos.								
10- Realizar estudios e investigaciones científicas y tecnológicas referidos a la biología, genética molecular, bioquímica, microbiología y biología								

celular y molecular, en las áreas que competen a la Biotecnología.

11- Reflexionar, argumentar y debatir aspectos sociales vinculados al impacto de la investigación científica-tecnológica relacionada con la obtención y el manejo de organismos genéticamente modificados.

12- Desarrollar, organizar, dirigir y ejecutar procesos biotecnológicos para la resolución de problemas ambientales.

13- Capacitar recursos humanos en las distintas temáticas biotecnológicas. Participar en la corrección, certificación y edición de material didáctico y de divulgación vinculados con la Biotecnología.

14- Realizar, supervisar y certificar el control de calidad de insumos y productos obtenidos mediante procesos biotecnológicos.

15- Participar en la elaboración de normas regulatorias relacionadas con la aprobación, uso, transporte y comercialización de todo agente biológico en todas las jurisdicciones del ámbito nacional.

16- Reflexionar, argumentar y debatir aspectos sociales vinculados al impacto de la investigación científica-tecnológica relacionada con el diseño y la producción de alimentos transgénicos.

17- Planificar, desarrollar, controlar, validar y dirigir procesos biotecnológicos a escala de laboratorio, planta piloto e industrial.

18- Realizar asesoramientos técnicos y científicos sobre la valorización de recursos aprovechables para procesos de interés biotecnológico.

19- Reflexionar, argumentar y debatir aspectos sociales vinculados al impacto de la investigación científica-tecnológica relacionadas con el empleo de animales para los procesos de investigación, desarrollo e innovación.

Fuente: elaboración propia.

Análisis de la información

Los datos obtenidos se procesan mediante el programa estadístico informático SPSS. Para indagar si existen diferencias y la relación entre las variables (NI/ND de CP y CSC), se utilizan la prueba t de Student y una matriz *ad hoc*, respectivamente.

Se empleó una matriz adaptada de trabajos anteriores (Martilla y James, 1977; Rembado, Roncaglia y Porro, 2008). La misma consiste en un par de ejes de coordenadas donde la media del NI (eje x) se compara con la media del ND (eje y) de los diferentes aspectos considerados. Cada uno de los cuadrantes combina ambas variables. Se obtiene así un diagrama con cuatro zonas diferentes que se observan en la Figura 1.

Figura 1. Matriz ND-NI

IV	III
Alto Nivel Desarrollado Bajo Nivel de Importancia	Alto Nivel Desarrollado Alto Nivel de Importancia
I	II
Bajo Nivel Desarrollado Bajo Nivel de Importancia	Bajo Nivel Desarrollado Alto Nivel de Importancia

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Los resultados del cuestionario se presentan según las secciones descritas previamente.

A) Datos Generales:

- a) Género: de los profesores y las profesoras del CE participantes del cuestionario 11 son masculinos y 8 femeninos.
- b) Estudios de Grado y posgrado y formación en el área de Bioética: 15 de ellos son Bioquímicos (o títulos equivalentes), y 4 Licenciados en Biotecnología. Todos obtuvieron un doctorado. Solo 6 realizaron algún tipo de formación docente, uno de ellos obtuvo una especialidad en Educación. Los otros 5 lo hicieron a través de escasos cursos dictados en la Unidad Académica. Uno solo presenta formación en el área de Bioética.
- c) Docencia: En relación con la antigüedad en la docencia, el grupo de encuestados tiene entre 5 y 40 años de experiencia docente. Quince de ellos, tienen más de 13 años en la actividad. La mayor parte coincide antigüedad en la docencia con antigüedad en la asignatura o en el curso que dicta en el CE.
- d) Otras: 10 realizaron tareas de gestión académica. Solo 3 integraron un Comité de Bioética o de Ética.

B) Cuestionario:

Los resultados de valores medios para cada CP y competencia vinculada con CSC del cuestionario que se remitió al profesorado, así como las medias globales para NI y ND, se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2: Resultados

COMPETENCIAS PROFESIONALES Y CUESTIONES SOCIO-CIENTÍFICAS		
	NI	ND
1- Reflexionar, argumentar y debatir aspectos sociales vinculados al impacto de la Biotecnología relacionada con el ambiente.	3,5 3	2,26
2- Realizar asesoramientos y peritajes en aspectos de la biología molecular, biología celular, microbiología, genética y bioquímica en relación a sus aplicaciones biotecnológicas.	3,3 7	2,37
3- Diseñar metodologías adecuadas para el desarrollo de procedimientos, reactivos y sistemas de diagnóstico de laboratorio en el ámbito de la salud humana y de la sanidad animal y vegetal basados en aplicaciones biotecnológicas.	3,6 3	2,79
4- Desarrollar, organizar, supervisar y ejecutar las tareas de los procesos y las metodologías de trabajo a usar en el laboratorio de Biotecnología.	3,6 3	2,73
5- Reflexionar, argumentar y debatir aspectos sociales vinculados al impacto de la investigación científica-tecnológica relacionada con la bioremediación.	3,2 1	2,10

6- Realizar manipulación genética de organismos celulares y otras entidades biológicas para la obtención de organismos o productos y servicios mediante procesos biotecnológicos.	3,6 3	3,05
7- Integrar equipos multidisciplinarios para el desarrollo de proyectos de transferencia biotecnológica.	3,3 7	2,26
8- Reflexionar, argumentar y debatir aspectos sociales vinculados al impacto de la investigación científica-tecnológica relacionada con la modificación de cultivos y el uso de agroquímicos.	3,7 3	2,21
9- Diseñar metodologías y efectuar operaciones de obtención, purificación y análisis de sustancias químicas y/o productos biológicos factibles de ser obtenidos por procesos biotecnológicos.	3,7 9	2,79
10- Realizar estudios e investigaciones científicas y tecnológicas referidos a la biología, genética molecular, bioquímica, microbiología y biología celular y molecular, en las áreas que competen a la Biotecnología.	3,6 8	3,10
11- Reflexionar, argumentar y debatir aspectos sociales vinculados al impacto de la investigación científica-tecnológica relacionada con la obtención y el manejo de organismos genéticamente modificados.	3,5 3	2,42
12- Desarrollar, organizar, dirigir y ejecutar procesos biotecnológicos para la resolución de problemas ambientales.	3,5 3	2,16
13- Capacitar recursos humanos en las distintas temáticas biotecnológicas. Participar en la corrección, certificación y edición de material didáctico y de divulgación vinculados con la Biotecnología.	2,7 9	1,84
14- Realizar, supervisar y certificar el control de calidad de insumos y productos obtenidos mediante procesos biotecnológicos.	2,8 9	2,05
15- Participar en la elaboración de normas regulatorias relacionadas con la aprobación, uso, transporte y comercialización de todo agente biológico en todas las jurisdicciones del ámbito nacional.	3,0 0	1,42
16- Reflexionar, argumentar y debatir aspectos sociales vinculados al impacto de la investigación científica-tecnológica relacionada con el diseño y la producción de alimentos transgénicos.	3,4 7	2,10
17- Planificar, desarrollar, controlar, validar y dirigir procesos biotecnológicos a escala de laboratorio, planta piloto e industrial.	3,4 7	2,53
18- Realizar asesoramientos técnicos y científicos sobre la valorización de recursos aprovechables para procesos de interés biotecnológico.	3,2 6	2,00
19- Reflexionar, argumentar y debatir aspectos sociales vinculados al impacto de la investigación científica-tecnológica relacionadas con el empleo de animales para los procesos de investigación, desarrollo e innovación.	3,2 1	2,16
MEDIAS GLOBALES	3,4 1	2,33

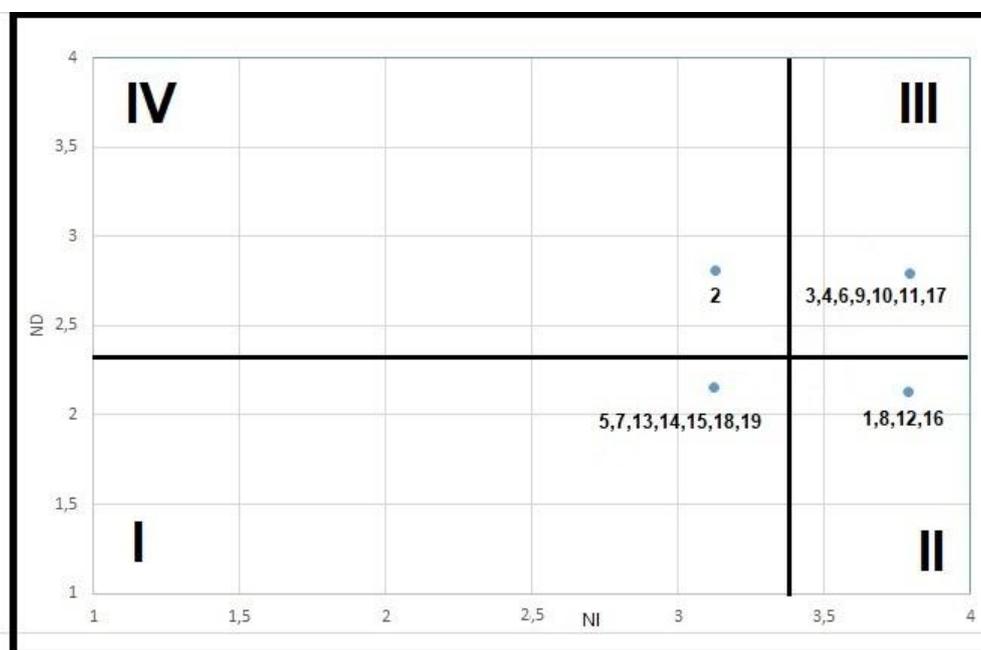
Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la existencia de discrepancias vinculadas con las CP y CSC en la percepción de los profesores de la carrera de LB de la FBCB-UNL.

Acerca de las CP, se destaca que la totalidad de los/as profesores/as percibe, en la formación de grado, un alto NI y bajo ND. De la misma manera, pero en relación con las competencias vinculadas con las CSC (presentadas en los ítems 1, 5, 8, 11, 16, 18 y 19 del cuestionario), todo el Profesorado percibe un alto NI y bajo ND.

Estos resultados permiten arribar a la conclusión de que la percepción de los/as profesores/as pone de manifiesto un menor desarrollo alcanzado por los/as estudiantes durante la carrera en lo que refiere a CP y competencias vinculadas con CSC, comparado con la importancia que los encuestados asignan a dichos enunciados.

Figura 2. Distribución de las CP y competencias vinculadas con CSC en la matriz NI-ND



Fuente: elaboración propia

Los resultados del cuadrante III (Alto ND-Alto NI) son los que se esperarían de una propuesta educativa ideal que sea coherente con el perfil del título y las metas profesionales que persigue. Aquí quedaron incluidas seis de las CP (3, 4, 6, 9, 10, 17) presentadas en el cuestionario y una sola de las CSC (11), siempre con un promedio de NI por encima del correspondiente ND.

En el cuadrante II (Bajo ND/Alto NI), aparece una sola CP (12) y tres de las CSC (1, 8, 16).

En el cuadrante I (Bajo ND/Bajo NI), se observan tres CSC (5, 18 y 19), y cuatro CP (7, 13, 14, 15).

En el cuadrante IV (Alto ND/Bajo NI) se incluye una única CP (2), relacionada con brindar asesoramiento y peritajes en aspectos de la biología molecular, biología celular, microbiología genética y bioquímica en relación con sus aplicaciones biotecnológicas.

En relación con el segundo objetivo planteado para este trabajo, se observan diferencias significativas en la percepción de los profesores sobre los NI y ND de todos los ítems analizados (prueba t de Student $p=0,00$). Esto muestra que los encuestados perciben que la relevancia que debieran tener las CP y CSC deseadas para los/as estudiantes no coincide con el resultado alcanzado durante la trayectoria educativa que conduce a la graduación.

Discusión y Conclusiones

El presente estudio permite comparar los resultados con algunas de las investigaciones recientes vinculadas al área de las carreras científico-tecnológicas y de la Biotecnología en particular.

En el ámbito argentino, Wainmaier *et al.* (2006) estudiaron la visión de docentes de carreras científico-tecnológicas (Licenciatura en Biotecnología, Ingeniería en Alimentos, Ingeniería en Automatización y Control Industrial y Arquitectura Naval) respecto de cuarenta competencias a promover en los/as graduados/as. Concluyen que se requiere:

(...) una formación integral y dinámica de los estudiantes, basada no en la acumulación de información, sino en su transferencia a problemas concretos apoyada, además, por una serie de capacidades tales como: la comprensión del conocimiento, el manejo adecuado de la información, el trabajo en equipo y la aplicación de normas de seguridad. (p. 153).

En el ámbito específico de la Biotecnología, Quaranta, Falicoff y Trombert (2020) estudiaron la percepción sobre las CP y las competencias en el marco de CSC de los/as graduados/as de la carrera de LB, período 2010-2016 de la FBCB-UNL y encontraron que la percepción de los graduados y graduadas revela un menor desarrollo de ambas en el recorrido universitario, comparado con la importancia que los encuestados asignan a dichas variables.

En el contexto latinoamericano, Ramírez Castillo, Pérez Hidalgo y Murillo (2009), describieron un modelo educativo basado en competencias para la formación de ingenieros en Biotecnología de la Universidad de Puebla (México). Esta propuesta promueve el desarrollo de pequeños proyectos de investigación dentro de los espacios curriculares, juntamente con instancias de vinculación que implican pasantías para la adquisición de prácticas para la formación profesional. Los estudiantes de la LB de la FBCB no poseen ámbitos obligatorios de este tipo, sí algunos espacios extra-curriculares a los cuales accede sólo una parte de los y las estudiantes.

Las competencias vinculadas con las CSC, claramente significativas para el profesional biotecnólogo, deberían ser desarrolladas a lo largo de toda la carrera, mediante espacios y actividades pensadas para tal fin. Esto significa pensar en las CSC integradas en el currículo, para propiciar que las discusiones o debates que surgen de ellas durante el recorrido universitario no sean ocasionales ni queden sujetas a una situación casual de la clase o a los disparadores que pueda plantear aisladamente algún docente.

En relación con las CP, está claro que se vuelve imprescindible dar comienzo a un plan de trabajo convenientemente planificado y ajustado a un marco pedagógico específico, que apunte a incrementar los ND de la mayoría de las competencias analizadas.

Tal vez un paso determinante hacia estas metas requeriría reemplazar la perspectiva clásica de la enseñanza de las ciencias, por un encuadre superador que tenga implicancias en la selección de los contenidos, en su estructuración y en la forma en que se trabajen en el aula (Ratcliffe y Millar, 2009). Otro paso deseable de destacar sería la actualización permanente del perfil profesional docente a la dinámica global actual, valorando no solo la formación y experticia científico-tecnológica sino también los aspectos que hacen a las prácticas de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

En el año 2018 se aprobó un nuevo plan de estudios para la carrera de LB (FBCB-UNL) (Res. CS UNL 631/2018), que busca continuar formando profesionales con una completa preparación científica disciplinar, promoviendo su capacidad para adaptarse a los avances tecnológicos venideros, así como a las fluctuaciones sociales, políticas y económicas propias del área biotecnológica. Por su parte, la carrera se presentó a acreditación ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y fue acreditada por seis años en 2019 (CONEAU, 2019). En este proceso, la CONEAU detectó una debilidad y estableció la siguiente recomendación: "Implementar y fortalecer las propuestas de extensión destinadas a la intervención de la carrera a través de los saberes propios de la biotecnología, contemplando las necesidades de la comunidad y siendo ésta la beneficiaria directa, en carácter de programas o proyectos con la participación de docentes y alumnos". Sin dudas que el desarrollo de dichas prácticas extensionistas puede colaborar al desarrollo de las CP y las competencias vinculadas con las CSC.

El nuevo plan de estudios antes citado, entrado en vigencia a partir del año 2020, deja abierta la posibilidad de reformular espacios que permitirían alcanzar una mayor aproximación al abordaje de aspectos concretos sobre CP y CSC, investigadas en el presente trabajo.

La incorporación de nuevas asignaturas (optativas u obligatorias) y la redefinición de otras en esta oferta educativa, con el aporte de prácticas de la enseñanza innovadoras, y la capitalización de la experiencia adquirida tras transitar una etapa atípica como la signada por la pandemia de COVID-19, constituyen “una oportunidad de transformar estructuras, formas y circuitos anquilosados que aún hoy se rehúsan a ser modificados” (Percyk, 2022, p. 15).

Es deseable que los resultados obtenidos en la presente investigación sean de utilidad para el diseño de las planificaciones anuales de cada uno de los espacios curriculares, la selección de contenidos y actividades que procuren fortalecer el desarrollo de aquellas CP y CSC en las que se identificaron bajos ND.

Referencias bibliográficas

Acosta, S. y Finol, M. (2015). *Competencias de los docentes de Biología en las universidades públicas*. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 17(2), 208-224. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2248>

Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Bauman-Zygmunt-Los-Retos-De-La-Educacion-En-La-Modernidad-Liquida-1.pdf>

Bogoya, D. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Universidad Nacional de Colombia.

Carvalho, W. (2011). A abordagem de questões sócio-científicas na formação de professores de biologia. *Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, v. Extra. 941-946.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203720967>

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2019). *Resolución CONEAU N° 177*. <https://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RS-2019-49569191-APN-CONEAU-MECCYT.pdf>

Consejo Interuniversitario Nacional. (2012). *Resolución Comité Ejecutivo N° 815*. <https://www.cin.edu.ar/archivo.php>

CRES 2018, U. (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. *Integración y Conocimiento*, 7(2), 96–105. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v7.n2.22610>

Díaz Barriga Arceo, F. y Rigo, M. A. (2000). *Formación docente y Educación Basada en Competencias. Formación en competencias y formación profesional*. CESU UNAM.

Díaz Moreno, N. y Jiménez-Liso, M. R. (2011). Las controversias sociocientíficas: temáticas e importancia para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 9(1), 54-70.

Gómez-Esquer F., Rivas-Martínez I., Mercado-Romero F. y Barjola-Valero P. (2009). Aplicación interdisciplinar del aprendizaje basado en problemas (abp) en ciencias de la salud: una herramienta útil para el desarrollo de competencias profesionales. *Revista de Docencia Universitaria* 4, 3-19.

González, R. A. (20 de Noviembre de 2011). *Biotecnología, historia y desarrollo: situación actual en Nicaragua*. [Charla Magistral]. II Congreso Multidisciplinario e Internacional de Agrobiotecnología.

https://www.researchgate.net/publication/274138026_Biotecnologia_Historia_y_Desarrollo_Situacion_Actual_en_Nicaragua.

Guimarães, M. A., Pacheco de Carvalho, W. L. y Santos Oliveira, M. (2010). Raciocínio moral na tomada de decisões em relação a questões sociocientíficas exemplo do melhoramento genético humano. *Ciencia & Educação*, 16 (2), 465-477

Jiménez-Aleixandre, M. P. (2010). *Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Graó.

Lozano, L., García Cueto, E. y Muñoz, J. (2008). Effect of the Number of Response Categories on the Reliability and Validity of Rating Scales. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 4(2), 73-79.

Martilla, J. y James, J. (1977). Importance-Performance Analysis. *Journal of Marketing*, 41(1), 77-79.

Martínez Clares, P., y Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista De Investigación Educativa*, 27(1), 125-147. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94331>

Martínez Pérez, L., Carvalho, W., Lopes, N., Carnio, M. y Vargas, N. (2011). *A abordagem de questões sociocientíficas no Ensino de Ciências: contribuições à pesquisa da área*. Acta del VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Universidade Estadual de Campinas. <http://www.nutes.ufrr.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1606-1.pdf>

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. (2016). Resolución N° 284. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-284-2016-261200>

OECD (2005). *A framework for Biotechnology Statistics*. <http://www.oecd.org/dataoecd/51/59/36760212.pdf>

Percyk, J. (2022). Prólogo. En Brumat, M. R. et al (2022). *Nuestras Universidades Públicas Argentinas frente a la Pandemia COVID-19*. EDUPA. <http://bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007772.pdf>

Quaranta, J. F., Falicoff, C. B. y Trombert, A. R. (2020). La formación de los licenciados en biotecnología: un análisis de la percepción de las competencias profesionales y cuestiones socio-científicas desde la mirada de los graduados. *RAES*, 12(20), pp. 56-72. http://www.revistaraes.net/revistas/raes20_art4.pdf

Ramírez Castillo M.; Pérez Hidalgo, L. y Murillo, M. (2009). *Formación de ingenieros en biotecnología a partir de la educación basada en competencias: estudio de caso*. Universidad Politécnica de Puebla.

Ratcliffe, M. y Millar, R. (2009). Teaching for Understanding of Science in Context: Evidence from the Pilot Trials of the Twenty First Century Science Courses. *Journal of Research in Science Teaching*, 46 (8), 945–959.

Rembado, F., Roncaglia, D. y Porro, S. (2006). Competencias a promover en graduados universitarios de carreras científico-tecnológicas: la visión de los graduados. *Educación Química*, 18(2), 114-122.

Resolución 1739 de 1997. [Ministerio de Cultura y Educación]. *Por la cual se establece la validez oficial nacional del título de Licenciado en Biotecnología*.

Resolución 116 de 1994. [Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral]. *Por la cual se dispone la creación y aprobación del Plan de Estudios de la carrera de Licenciatura en Biotecnología (FBCB)*. 9 de junio de 1994.

Resolución 149 de 1997. [Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral]. *Por la cual se aprueban modificaciones a la carrera de Licenciatura de Biotecnología*. 22 de mayo de 1997.

Resolución 225 de 2003. [Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral]. *Por la cual se establece el Plan de Estudios de la Licenciatura en Biotecnología (FBCB)*. 25 de septiembre de 2003.

Resolución 186 de 2018. [Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral]. *Por la cual se aprueba el Plan de Estudios de la carrera de Licenciatura en Biotecnología (FBCB)*. 7 de junio de 2018.

Resolución 631 de 2018. [Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral]. *Por la cual se aprueba una modificación del Plan de Estudios de la carrera de Licenciatura en Biotecnología (FBCB), tras requerimientos efectuados por CONEAU*. 13 de diciembre de 2018.

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513–536.

Sadler, T. D. y Zeidler, D. (2005). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education*, 89(1), 71-93.

Solbes, J. (2019). Cuestiones socio-científicas y pensamiento crítico: Una propuesta para cuestionar las pseudociencias. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 46, 81-99.

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao. Universidad de Deusto.

Velasco Zamora, J. (2015). *La cama y la mesada. Gestión tecnológica de la investigación traslacional*. Dunken.

Wainmaier, C., Roncaglia, D. I., Rembado, F., Viera, L., Porro, S. y Ramírez, S. (2006). Competencias a promover en graduados universitarios de carreras científico-tecnológicas. La visión de los docentes. *Educación química*, 17(2), 150-157.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

Zapata, W. A. S. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (9), 1-11.

Zeidler, D. L., Walker, K. A., Ackett, W. A. y Simmons, M.L. (2002). Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science Education*, 86(3), 343–367.

Fecha de recepción: 26-10-2022

Fecha de aceptación: 3-4-2023

Análisis retrospectivo de exámenes finales de la asignatura Obstetricia y Fisiopatología de la reproducción de la carrera Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Rosario

Retrospective analysis of final exams of Obstetrics and reproductive Physiopathology of Veterinary Medicine at the National University of Rosario

Por María Laura GÓMEZ¹, Mara KRUPICK² y Juan Pablo HAUMÜLLER³

Gómez, M. L., Krupick, M. y Haumüller, J. P. (2023). Análisis retrospectivo de exámenes finales de la asignatura Obstetricia y Fisiopatología de la reproducción de la carrera Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista RAES*, XV(27), pp. 266-281.

Resumen

El trabajo analiza 867 exámenes finales que fueron evaluados en el periodo 2012-2021, no se contempló en este estudio los estudiantes ausentes. La proporción de aprobación varió entre el 57 y 95%. De los nueve turnos de examen (tradicionales y especiales) disponibles durante el año, los estudiantes prefirieron presentarse a rendir en los llamados correspondientes a los turnos de febrero-marzo (26%), noviembre-diciembre (25%) y julio (10%); el resto de los turnos contó con una presencia de aproximadamente entre 3 y 5%. El 64% de los estudiantes aprobó la evaluación final en el primer llamado que se presentó, el 25% en la segunda oportunidad, al resto le tomó de 3 a 5 oportunidades. El 5% de los estudiantes se presentaron a rendir el examen final en el mismo año que regularizaron la asignatura, mientras que al 67% se presenta a rendir por primera vez su examen final entre 2 y 3 años después de haber regularizado la asignatura. Este resultado es el disparador más valioso para continuar indagando en este tema, incita a revisar la ubicación de la asignatura en el plan de estudio y el régimen de correlatividades para cursar y rendir el examen final. El esfuerzo realizado en las cursadas 2020 y 2021 en entornos virtuales, respetando la calidad y el tiempo de las actividades académicas propuestas y de los exámenes, es el fundamento de no haber encontrado diferencias en las variables estudiadas al comparar presencialidad con virtualidad.

Palabras Clave rendimiento académico/ evaluación/ titulación / calidad / educación superior

¹ Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de Rosario, Argentina / mrlauragomez@yahoo.com.ar

² Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

³ Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Abstract

The paper analyzes 867 final exams that were evaluated in the period 2012-2021, not included in this study the absent students. The approval rate varied between 57 and 95 per cent. Of the nine exam shifts (traditional and special) available during the year, students preferred to present themselves in calls for February-March (26%), November-December (25%) and July (10%); the rest of the shifts had a presence of approximately 3-5%. 64% of the students passed the final evaluation in the first call that was presented, 25% in the second opportunity, the rest took 3 to 5 opportunities. Five per cent of the students took the final exam in the same year that they regularized the subject, while 67 per cent took their final exam for the first time between 2 and 3 years after having regularized the subject. This result is the most valuable trigger to continue digging into this topic, it encourages to review the location of the subject in the curriculum and the correlation regime to take and take the final exam. The efforts made in 2020 and 2021 in virtual environments, respecting the quality and time of the proposed academic activities and examinations, is the basis for not having found differences in the variables studied when comparing presence with virtuality.

Key words academic performance / assessment / degree / quality / higher education.

Introducción

El presente trabajo describe y analiza la evaluación final de una asignatura del ciclo superior de la carrera Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Rosario (Santa Fe, Argentina), institución de gestión pública. Observa al resultado del examen, como un indicador que permite evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos de la materia, los que se plantearon en concordancia con estándares de calidad académica de la institución.

Son numerosos los trabajos que abordan el rendimiento académico y el abandono de los estudios universitarios dentro del campo de la educación superior en la Argentina. Formar profesionales y científicos sin rebajar los niveles de calidad, y sobre todo buscando elevarlos, es actualmente un desafío de alta complejidad en el contexto de organizaciones de gran tamaño y modesto presupuesto (García de Fanelli, 2014).

Desde hace algunas décadas ha tomado relevancia la existencia de un programa de evaluación institucional destinado a monitorear el desempeño académico de sus estudiantes, y cuyo contenido diagnóstico es el soporte de toda propuesta estratégica de mejoramiento continuo. En las universidades en general y en particular en las universidades argentinas, ha adquirido particular relevancia el estudio y análisis de temas relacionados con la calidad educativa y consecuentemente con la evaluación de la misma, o sea con la eficiencia educativa. Medir la calidad consiste en cuantificar el actual nivel de rendimientos, atendiendo a niveles y criterios preestablecidos (Rué et al., 2009).

La calidad desde un punto de vista educativo, es entendida como eficiencia, como la optimización de los recursos en función de logros. El Consejo Nacional de Universidades, Oficina de Planificación del Sector Universitario, toma esta definición de eficiencia, entiende a la eficiencia como “hacer lo correcto, correctamente” (Chirinos Molero y Padrón Añez, 2010).

Un indicador de eficiencia que utiliza la Secretaría de Políticas Universitarias es el índice de titulación calculado como cociente entre los egresados del grado sobre los inscriptos al mismo. Otro indicador de eficiencia es el rendimiento académico de los estudiantes medido como número de materias aprobadas por aquellos que se reinscriben cada año. Más allá de cuál es la cantidad de jóvenes que no logra finalizar su formación superior o que no logra aprobar la cantidad necesaria de materias por año, lo importante, o mejor lo que se estudia son las múltiples dimensiones y determinantes que se encuadran en los indicadores de rendimiento y abandono (García de Fanelli, 2014).

Desde un enfoque social, el rendimiento académico provee un indicador del aprendizaje que un estudiante se ha apoderado, durante un proceso de formación y/o instrucción basada en objetivos indispensables y suficientes para que los individuos se desarrollen como miembros de una sociedad (Grosso Imig, 2020). En otras oportunidades se utiliza para conocer la eficacia del currículum y de los procesos de evaluación curricular (Rivas Moya et al., 2010). Se considera un indicador de productividad de un sistema, en el que junto a los estudiantes están involucrados también los profesores; a la vez que dispara procesos de evaluación con la finalidad de alcanzar una educación de calidad.

Si bien existen diversas definiciones de rendimiento académico, en el presente trabajo será considerado un término multidimensional a partir del cual se puede cuantificar los resultados obtenidos durante y/o al final de un proceso educativo (Stover et al., 2014). Es un parámetro que refiere al conocimiento adquirido por una persona, conocimiento apropiado como resultado de un proceso de formación o instrucción (Vergara, 2011).

El parámetro por excelencia utilizado para estimar el rendimiento académico es el valor de las notas alcanzadas en las evaluaciones y esas calificaciones representan los logros en los diferentes componentes del aprendizaje (Garbanzo, 2013; Fernández, 2018). Tradicionalmente, se ha considerado a la evaluación como *certificadora*, dado que se centra en la medición de resultados y de productos al final del proceso educativo, estando estrechamente vinculada al concepto de rendimiento académico. De esta manera, la evaluación adquiere un carácter crediticio,

permitiendo valorar los conocimientos adquiridos. Su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado (Lupín y Agustinelli, 2015).

En el sistema universitario el avance de un estudiante está basado en un régimen de correlatividades, más que en el verdadero avance, es decir en el progreso real por curso, año a año. El régimen de correlatividades de un plan de estudio, generalmente, tiene por finalidad organizar el cursado de las actividades académicas con el propósito de que los estudiantes accedan a los conocimientos y competencias requeridas para enfrentar el curso o tramo siguiente. Posibilitando de este modo, el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos en cada caso (Oloriz et al., 2021).

A través de la literatura y por años se ha hablado sobre bajas tasas de graduación, bajas tasas de regularidad y promoción frente a altos niveles de desaprobación del curso, abandono y no asistencia. Esto lleva a cuestionar la eficacia y eficiencia de las políticas educativas de cada materia (González, 2020). Cada asignatura tiene su propio índice de titulación, su rendimiento académico, conocerlo permite construir el punto de partida que será motor para analizar la eficacia y eficiencia del plan de estudio. Luego, vendrán las estrategias de mejora y superación reales y concretas.

Con el objetivo de analizar el aprovechamiento y los resultados de las mesas de exámenes finales de la asignatura Obstetricia y Fisiopatología de la Reproducción durante el periodo comprendido entre los años 2012 a 2021, se exponen cuatro secciones. En principio se describe el contexto institucional y reglamentario en el que la asignatura en estudio se inserta, es el marco contextual. Luego se hace referencia a la metodología de trabajo. El tercer apartado refiere a los resultados obtenidos del estudio retrospectivo de los exámenes y su análisis; por último, se detallan algunas consideraciones finales consideraciones y conclusiones.

Marco contextual de la de la asignatura Obstetricia y Fisiopatología de la Reproducción. Carrera Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de Rosario (FCV – UNR)

El plan de estudio vigente se implementó a partir del año 2010 (Res. C. S. N°588/2009); está organizado en cinco ciclos: de Nivelación, Básico, Superior, de Formación General y de Orientación. Comprende 48 (cuarenta y ocho) asignaturas y un total de 4081 horas (cuatro mil ochenta y uno) distribuidas en 11 (once) cuatrimestres.

La asignatura Obstetricia y Fisiopatología de la Reproducción forma parte del área Medicina Veterinaria del Ciclo Superior y curricularmente está ubicada en el cuarto año de la carrera (segundo cuatrimestre) y cuenta con una carga horaria total de 90 (noventa) horas. Este ciclo “contiene las asignaturas que proveen los conocimientos básicos que generan las habilidades y actitudes necesarias para dar sustentación a la formación profesional, y aquellas que permiten completar y profundizar la formación teórica y práctica en las distintas áreas profesionales que comprende la Medicina Veterinaria”⁴. Las materias están agrupadas en tres áreas: medicina veterinaria; medicina preventiva, salud pública y bromatología, y producción animal. Obstetricia es parte del ciclo superior, área medicina veterinaria, ver tabla 1.

El plan de estudio vigente establece que, para cursar Obstetricia y Fisiopatología de la Reproducción, los estudiantes deben tener aprobadas las asignaturas Inmunología, Semiología y análisis clínico, Patología General Veterinaria, todas ubicadas en el primer cuatrimestre de tercer año) y Farmacología y Terapéutica (Tercer año, segundo cuatrimestre). Además, deben haber regularizado: Patología especial, Cirugía I (ambas de Tercer año, segundo cuatrimestre), Enfermedades parasitarias, Enfermedades infecciosas, Cirugía II y Nutrición animal (todas éstas de Cuarto año, primer cuatrimestre).

⁴ Copia textual de la finalidad del ciclo superior del plan de estudio vigente (Res. C.S. N°588/2009).

Tabla 1. Diagrama de los ciclos del plan de estudios y la ubicación de la asignatura Obstetricia

CICLOS	AREAS	ASIGNATURAS
Básico	Biología	Biología y ecología Anatomía descriptiva y comparada I Anatomía descriptiva y comparada II Histología I y Embriología Básica Histología II y Embriología Especial Fisiología Genética Microbiología Parasitología veterinaria
	Física-química-estadística	Física biológica Química biológica I Química biológica II Bioestadística
	Producción animal	Zootecnia
Superior	Medicina Veterinaria	Semiología y análisis clínico Patología general veterinaria Patología especial veterinaria Farmacología y terapéutica Cirugía I Enfermedades parasitarias Enfermedades infecciosas Cirugía II Patología médica Patología quirúrgica Obstetricia y Fisiopatología de la Reproducción Ética y legislación veterinaria Sueros y vacunas Medicina veterinaria, manejo y conservación de fauna silvestre Clínica de animales de compañía Clínica médica y quirúrgica de grandes animales
	Medicina Preventiva, Salud Pública y Bromatología	Inmunología Epidemiología Patología general veterinaria Patología especial veterinaria Enfermedades parasitarias Enfermedades infecciosas Ética y legislación veterinaria Salud pública: epidemiología, saneamiento, educación y administración Higiene y microbiología de los alimentos Tecnología de los alimentos de origen animal
	Producción Animal	Nutrición animal Ética y legislación veterinaria Agrostología Economía agraria y administración rural Producción de porcinos y pequeños rumiantes Producción de aves y pilíferos Producción equina

	Producción de bovinos lecheros Producción de bovinos para carne
De formación general	Metodología de la investigación Sociología Rural, agroecología y extensión Inglés I Inglés II Ética y legislación veterinaria
De Orientación	

Fuente: elaboración propia.

Estos requisitos sufrieron modificaciones por algunas excepcionalidades. Con fecha 11 de marzo de 2019 se dejó sin efecto el requisito de contar con Patología General e Inmunología aprobadas (Res. C. D. Nº 020/2019), luego el Consejo Directivo decidió prorrogar los alcances de dicha resolución por dos años consecutivos, 2020 y 2021 (Res. C. D. Nº 039/2021). Para el año académico 2021, como excepcionalidad por la pandemia a causa del COVID19, este mismo cuerpo ejecutivo decidió dejar sin efecto los requisitos de correlatividad para el cursado de todas las asignaturas de la carrera (Res. C. D. Nº 040/2021). Estas resoluciones dieron lugar a una matriculación de la asignatura significativamente más alta al compararla con años anteriores a dichas disposiciones: $61,3 \pm 19,8^{***}$ (X \pm DS 2012-2018); $116,7 \pm 19,2^{***}$ (X \pm DS 2019-2021); $^{***}t 2,30598 \alpha 0,05$.

Los requisitos que establece el plan de estudio para poder dar el examen final de Obstetricia es tener aprobadas las asignaturas de primer y segundo año; Semiología y análisis clínico, Farmacología y Terapéutica, Patología general, Patología Especial, y Cirugía I de tercer año, y de cuarto año Enfermedades Parasitarias, Enfermedades Infecciosas, Cirugía II y Nutrición Animal. Según las decisiones del Consejo Directivo de la Facultad, un estudiante de cuarto año cuenta con mesas de exámenes tradicionales: turno de febrero-marzo con cuatro llamados, turno abril con un único llamado, turno julio con dos llamados y turno noviembre-diciembre con 3 llamados. Además, cuenta con mesas especiales con llamado único cada una: mayo, junio, setiembre y octubre.

Dentro del período estudiado las condiciones para regularizar Obstetricia fueron modificándose. Hasta el 2019 inclusive, los estudiantes para alcanzar la condición de regular, debían asistir al menos al 75% de las clases (teóricas y prácticas) y haber aprobado dos evaluaciones parciales o sus recuperatorios. En el año 2020 y debido a una reorganización de la planificación de la cursada ajustada a la situación de pandemia, se sostuvo el requisito de la asistencia al 75% de las clases teóricas y de las clases prácticas. Hubo un cambio en las evaluaciones, se exigió la aprobación de un parcial nivelatorio o su recuperatorio, cinco de las siete evaluaciones periódicas programadas y haber participado y aprobado el taller integrador final sobre resolución de problemas reales a fin con la temática de la asignatura. La exigencia para el año 2021 fue similar a la del 2020, sólo que se exigió la aprobación de dos evaluaciones parciales (nivelatorio y final) o sus respectivos recuperatorios y tres de las cinco evaluaciones periódicas pautadas. El plan de estudio vigente otorga regularidad sin límite de tiempo.

La instancia del examen final es oral y respaldada por el programa de examen según Res. C. D. Nº 082/2021, el que consta de diez (10) bolillas y cada una de ellas contiene 9 o 10 temas que resumen los ejes centrales del programa analítico de la materia.

Finalmente cabe aclarar que debido a la situación sanitaria por el Covid-19, durante el año 2020 y 2021 las cursadas se desarrollaron bajo el marco de la virtualidad. La presencialidad sólo tuvo lugar para cumplir con las clases prácticas y cuando el protocolo de la institución así lo permitió. Los finales se tomaron en forma remota, virtual, hasta setiembre del 2021, garantizando todas las mesas de cada llamado, no se perdió ninguna posibilidad. A partir de ese momento retomamos los exámenes de forma presencial.

Metodología

La investigación se realizó con el propósito de producir conocimiento propio que resulte pertinente y útil para conocer la problemática real y avanzar en la búsqueda de alternativas superadoras. Para ello interesó poner el foco en el aprovechamiento y resultados de los exámenes finales como titulación/aprobación de la asignatura en estudio. Cuantificar el tiempo que le insume al estudiante aprobar la materia y también el que transcurre entre que alcanza la condición de regular y se presenta por primera vez al examen final. La trayectoria de exámenes antes de lograr la calificación correspondiente a la aprobación de la asignatura, los turnos de exámenes que son más aprovechados. Los datos recolectados de archivos de la cátedra de Obstetricia y Fisiopatología de la Reproducción y reconfirmados con las actas de exámenes del periodo 2012-2021 disponibles en la web a través del sistema de gestión académica SIU-GUARANÍ que utiliza la Universidad Nacional de Rosario.

Las variables analizadas se refieren a los exámenes aprobados e insuficientes, es decir sólo se trabajó con los presentes a cada mesa examinadora, ya que el rendimiento fue medido a partir de las calificaciones correspondientes a esos exámenes finales. Quedó excluido de este análisis el ausentismo en cada turno de examen.

En este análisis retrospectivo se tomó como universo a los 867 finales evaluados durante el lapso de los 10 años mencionados (febrero de 2012 a diciembre de 2021).

Variables

Presentes: estudiantes que asistieron a cada mesa examinadora en el período de análisis objeto de este trabajo, calculado por turno de examen y por año calendario. Expresado en porcentaje y como valor absoluto.

Aprobados: estudiantes que, al presentarse para ser evaluado en su examen final, alcanzó la calificación suficiente o mayor a la requerida para su aprobación (6 a 10). Este parámetro se expresó en porcentaje y se discriminó por turno de examen y por año calendario.

Insuficientes: cantidad de estudiantes que, al presentarse para ser evaluado en su examen final, no logró superar satisfactoriamente la misma. Corresponde a las calificaciones comprendidas entre 0 y 5. Los insuficientes se expresaron en porcentaje y se calcularon por turno de examen y por año calendario.

Calificación: escala de notas y porcentaje de estudiantes que alcanza cada nota. La escala va de 0 a 10: 0 (reprobado); 1, 2, 3, 4 y 5 (Insuficiente); 6 (aprobado); 7 (bueno); 8 (muy bueno); 9 (distinguido) y 10 (sobresaliente).

Tiempo al primer examen final: tiempo transcurrido entre que un estudiante regulariza la asignatura y se presenta por primera vez a rendir su examen final. Variable medida en cantidad de años.

Repitencia de examen final: número de veces que un estudiante se presentó al examen hasta alcanzar la calificación de aprobado. Se expresó como valor absoluto.

Turnos de exámenes: turnos más elegidos para rendir el examen final, calculado por el porcentaje de estudiantes presentados en cada oportunidad.

Tratamiento estadístico de los datos

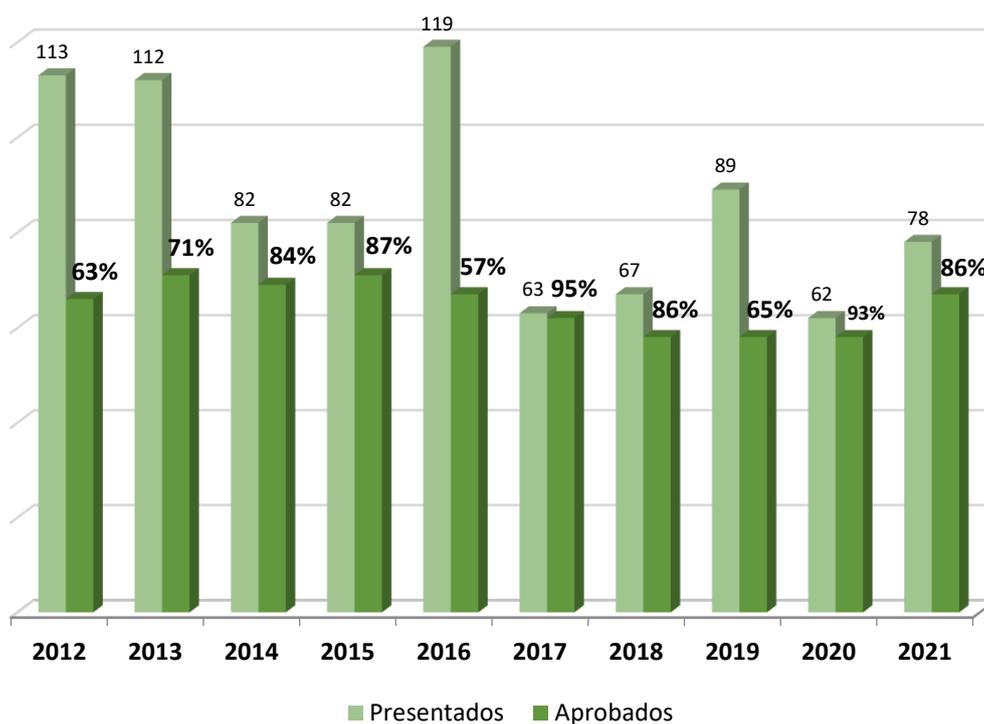
Al analizar los turnos de exámenes, el aprovechamiento y el grado de aprobación, tanto en la virtualidad como en la presencialidad se utilizaron pruebas de comparación de medias. En el caso de dos comparaciones de dos medias la prueba utilizada fue la *t* de *Student*; y como prueba de comparación múltiple se utilizó la prueba Tukey-Kramer HSD. A través del coeficiente de Pearson se estimó si existía correlación entre las diferentes variables. Todos los

análisis estadísticos se realizaron utilizando el programa JMP en su versión 5.0 para Windows (JMP®, SAS Institute, 2003).

Resultados y análisis

Este estudio está centrado en la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes en los exámenes finales de una asignatura de cuarto año de la carrera para acceder al título universitario de Médico Veterinario en una universidad pública de la República Argentina. Durante los diez (10) años, objeto de este estudio, la cátedra tomó ochocientos sesenta y siete (867) exámenes, es decir los resultados se basan sólo sobre los estudiantes que se presentaron a la instancia de evaluación final. Quedan excluidos de este estudio los ausentes. En el Gráfico 1 se muestra la distribución de estudiantes que se presentaron a la instancia de evaluación final y también el porcentaje de aprobación detallado por año calendario.

Gráfico 1. Número de estudiantes presentes (valores absolutos) y aprobados (porcentaje), discriminados por año.



Fuente: elaboración propia.

El mayor porcentaje de aprobación fue de 95 y 93% en el año 2017 y 2020, con una presencia de 63 y 62 estudiantes respectivamente; mientras que el nivel de menor aprobación fue en el año 2016 con un 57%, y a su vez, coincidió con en el año de mayor asistencia de estudiantes a los exámenes finales (119). No se encontraron diferencias con significado estadístico al comparar por año calendario, el número de estudiantes que se presentaron y que aprobaron el examen final de la asignatura Obstetricia ($q^*3,21540$; $\alpha 0,05$).

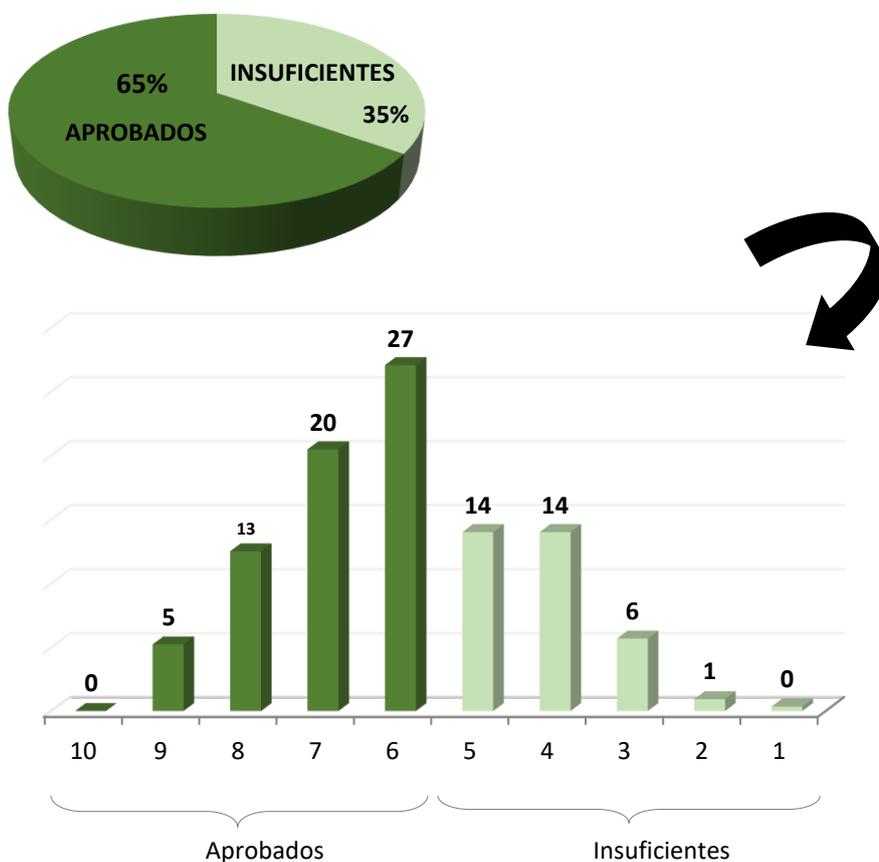
Tampoco se encontraron diferencias con significado estadístico al comparar los resultados de los años en los que la cursada fue presencial (2012 a 2019 inclusive) con los de cursado virtual (2020 y 2021), tanto para el número de estudiantes que se presentan a rendir como los que aprueban el examen final ($X \pm SD$, Presencialidad: estudiantes que se presentan $6,61 \pm 4,08$; aprobados $4,32 \pm 3,29$ / Virtualidad: $6,67 \pm 4,55$; $4,17 \pm 3,34$; $t 1,97612$; $\alpha 0,05$).

De los exámenes finales analizados, 564 fueron satisfactorios y 303 exámenes resultaron insuficientes, lo que significa que el 35% de los estudiantes no llegó a demostrar la adquisición de un cúmulo de conocimientos mínimos y centrales de la disciplina (Gráfico 2).

En concordancia con Guskey (2019), entendiendo que las calificaciones se utilizan para identificar diferentes niveles de desempeño de los estudiantes; y cuando éstas se fundamentan en criterios de aprendizaje claros, describen brevemente qué tan bien se desempeñaron los estudiantes; además de calcular la proporción de exámenes suficientes e insuficientes, se discriminaron los porcentajes de estudiantes que lograron cada calificación en la tabla de 0 a 10.

Los resultados obtenidos demostraron que fue muy baja la proporción de exámenes (5%) en los que los estudiantes demostraron haberse apropiado de un caudal de conocimiento significativo, integrado y distinguido (9, nueve). El 33% de los exámenes fue calificado entre bueno (7, siete) y muy bueno (8, ocho) lo que refiere a exámenes en los que los estudiantes han dado cuenta de una correcta aplicación de los contenidos a situaciones diversas, o frente a resolución de problemas. El 27% de los estudiantes alcanzó las expectativas mínimas requeridas para la aprobación de la asignatura obteniendo una calificación de 6 (seis) (Gráfico 2).

Gráfico 2. Porcentaje de aprobados e insuficientes en exámenes finales y discriminados por calificación. (Aprobados: 6 a 10/Insuficientes: 0 a 5)

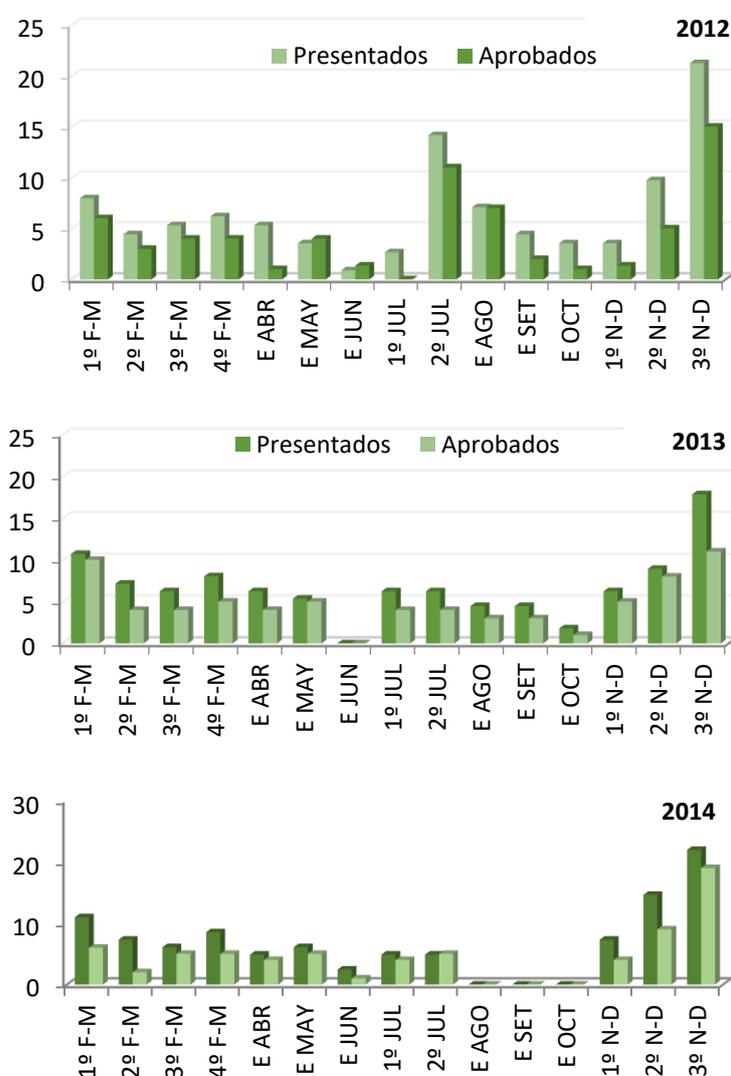


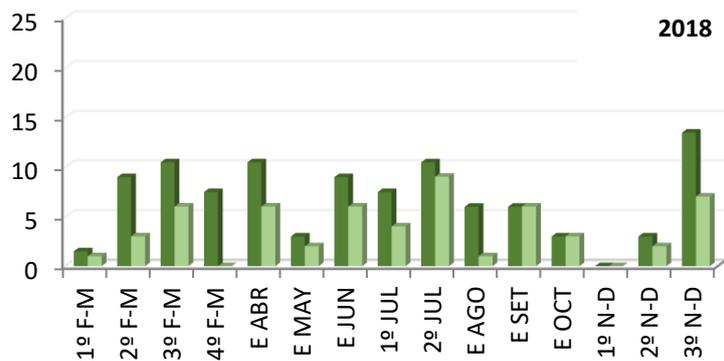
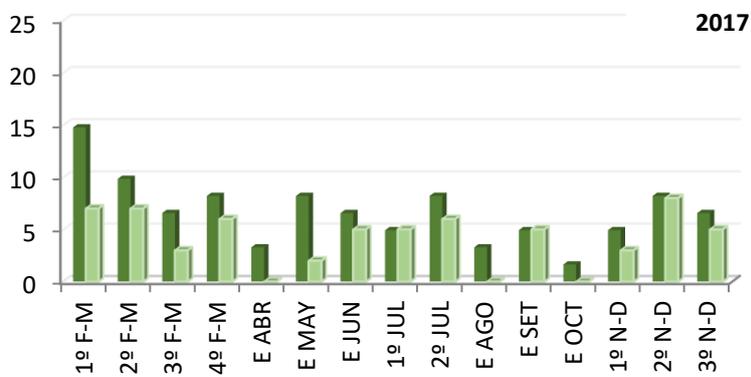
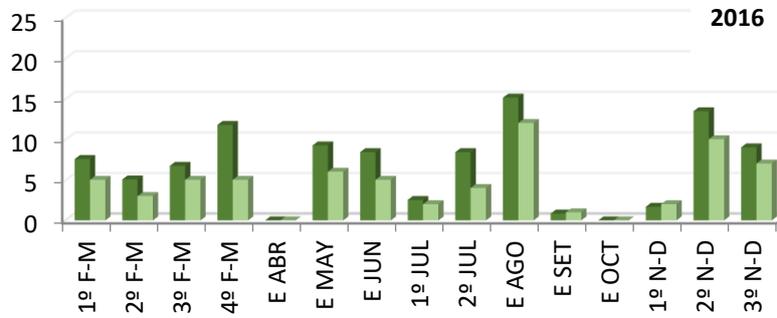
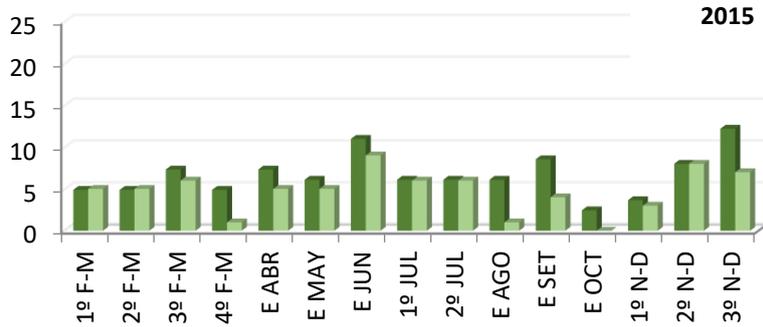
Fuente: elaboración propia.

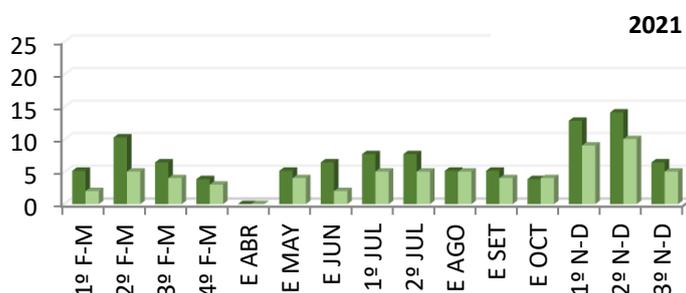
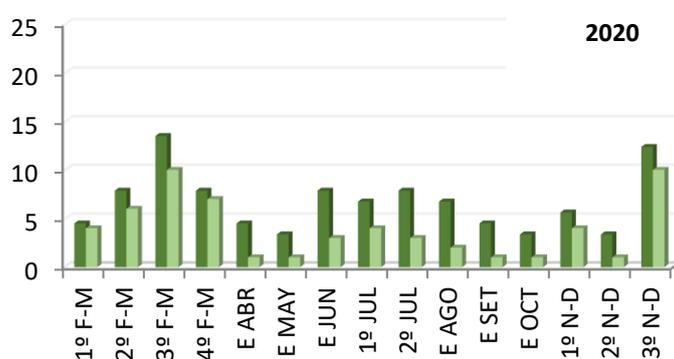
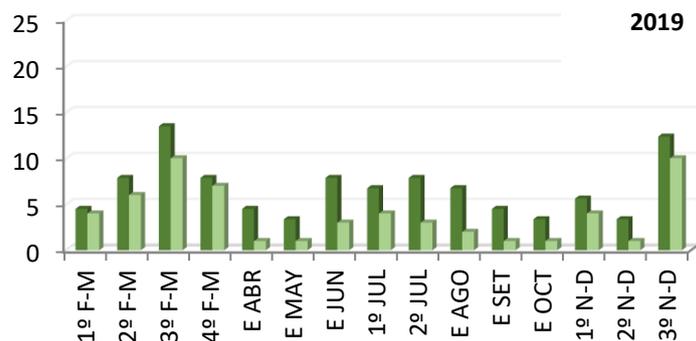
Sin embargo, este sistema de evaluación y de valoración del aprendizaje es muy cuestionado, se duda de la validez y fiabilidad de las calificaciones, a la vez se reconoce que esta tarea docente constituye un reto para la labor docente y la certificación de logros tanto de proceso como de producto. Para un máximo rendimiento académico es necesario que docente y alumno estén involucrados responsablemente en el proceso educativo, con los criterios de evaluación establecidos y conocidos de antemano por el estudiante. La evaluación de un examen, más allá de una calificación que le asegura al estudiante la graduación o titulación en una asignatura o curso, debería ser utilizada debería ser aprovechada sin para la retroalimentación tendiente a la mejora continua del efectivo logro de competencias por los estudiantes que deberán servir para su aplicación en el diario vivir del estudiante como futuro profesional y ciudadano (Fernández, 2018).

No se encontró correlación estadísticamente significativa entre el desempeño académico durante la cursada y el rendimiento en el examen final, para ninguno de los años estudiados en este trabajo.

Gráfico 3. Distribución de estudiantes presentados y aprobados por llamado de examen y por año (%)







Fuente: elaboración propia.

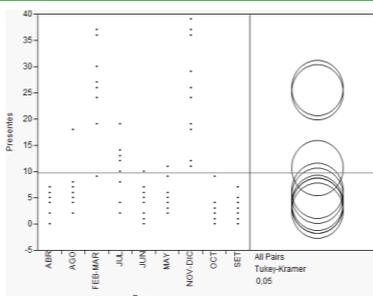
Son numerosas las acepciones que los autores adjudican al rendimiento académico, González (2020) define al rendimiento académico en un sentido estricto, como el resultado obtenido del tiempo dedicado al estudio; el que es medido a través de aprobación de los exámenes, el éxito en las evaluaciones (calificaciones). Ese rendimiento que está implicado en parámetros como la tasa de promoción aprobación/superación de un curso o una asignatura, por ejemplo. Por otro lado, el rendimiento académico, en un sentido más amplio y medido a través del éxito o del fracaso, puede referirse a la concreción o abandono de una carrera. Finalmente, lo más interesante es que también suele hablarse de *regularidad académica*, cuando el concepto de rendimiento académico se presenta mediante tasas de presentación o no a las mesas de examen disponibles en el año académico para poder progresar en el estudio hacia la graduación o titulación final. Intentando rescatar este enfoque del rendimiento académico analizando la regularidad académica endógena (propia de una asignatura), se calculó el nivel de aprovechamiento de las quince mesas examinadoras incluidas en los nueve turnos de exámenes a los cuales los estudiantes se pueden presentar para lograr la aprobación final de una asignatura. En general, año por año desde el 2012 al 2021, fueron los turnos de febrero-marzo y noviembre-diciembre los más populosos, si bien todos los llamados cuentan con presencia de estudiantes, en ellos la comparecencia fue siempre inferior al 10% y en algunos casos inferior al 5% (Gráfico 3). Al comparar la cantidad de estudiantes en los diez años analizados, inscriptos al examen final por turno

o llamado, se encontró que existían diferencias significativas entre ellos (Tabla 2). A los ya mencionados le siguen las mesas correspondientes al turno de Julio, pero éste, con un caudal de estudiantes que representa menos de la mitad de los turnos febrero-marzo, noviembre-diciembre. Siguen las mesas de agosto, mayo, junio, abril y septiembre respetando de mayor a menor el porcentaje de estudiantes que se presenta a rendir en cada una de ellas. El turno menos utilizado fue el del mes de octubre (Tabla 2).

El currículo de la carrera se basa en asignaturas con un régimen de cursado cuatrimestral y muy pocas de ellas utilizan el sistema de promoción. Además, en su mayoría, las cátedras, como requisitos para acceder a la regularidad solicitan el 75% de asistencia a las actividades teóricas y prácticas propuestas y tener aprobadas las evaluaciones parciales o trabajos finales integradores.

Tabla 2. Número de estudiantes que se presentaron a rendir el examen final, por turno ($X \pm DS$)

Turno	Presentes
FEB-MAR	25,90 \pm 8,06 a
ABR	3,50 \pm 2,84 c
MAY	5,40 \pm 2,72 c
JUN	4,10 \pm 3,14 c
JUL	10,70 \pm 4,97 b
AGO	6,30 \pm 4,45 c
SET	3,50 \pm 2,07 c
OCT	2,60 \pm 2,59 d
NOV-DIC	25,10 \pm 10,16 a



Letras distintas entre filas indican diferencias significativas $q^*3,18722 \alpha 0,05$

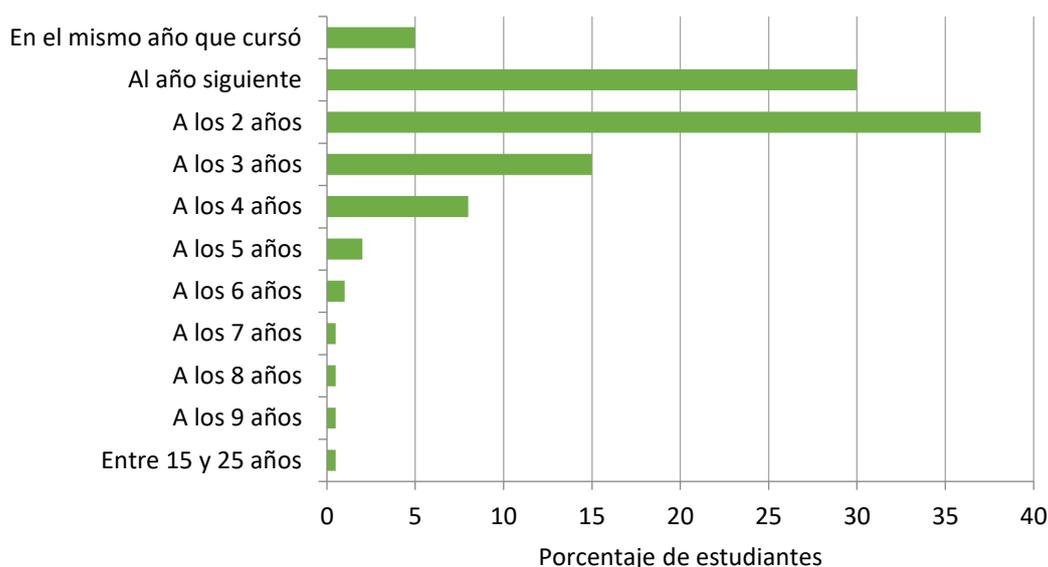
Fuente: elaboración propia.

Las condiciones enunciadas permiten suponer que los estudiantes deben invertir gran cantidad de su tiempo para poder cumplirlas y lograr la regularidad en las asignaturas que corresponden a cada cuatrimestre. Consecuentemente, los tiempos con mayor disponibilidad para estudiar corresponden a los momentos de receso académico, de allí que tal vez, los turnos de exámenes más populosos sean los de noviembre-diciembre y febrero-marzo fundamentalmente.

Respecto del tiempo que requiere cada estudiante, desde que cursa y regulariza Obstetricia, hasta que decide presentarse por primera vez a rendir el examen final, transcurre un tiempo muy variable, desde el mismo año de cursada hasta 9 o más (Gráfico 4). El 5% de los estudiantes analizados en este estudio, se presentaron a rendir en el mismo año que regularizaron la asignatura, sin embargo, la mayoría de ellos (67%) lo hace a los 2 (30%) y 3 (37%) años de haber cursado. Si bien no fue objeto de esta investigación profundizar en las causas, podría mencionarse que la demora en rendir por primera vez el examen final, luego de haber obtenido la condición de regular, puede

deberse a la falta de tiempo para estudiar (carga horaria del cuatrimestre, trabajo), falta de requisitos exigidos (correlativas para rendir), entre otras.

Gráfico 4. Tiempo que transcurre entre el cursado de la asignatura y el primer examen final de Obstetricia



Fuente: elaboración propia.

El 64% de los estudiantes aprobó el examen final de la asignatura en el primer llamado que se presentan, el 25% en la segunda oportunidad, mientras que al resto le toma entre tres (3) y cinco (5) exámenes el alcanzar la aprobación de la asignatura (7% 3 oportunidades, 3% 4 veces y el 1% necesita 5 exámenes para aprobar).

En síntesis, en el presente trabajo el análisis de la eficiencia de la producción universitaria, en su mínima unidad educativa –la asignatura-, la aprobación del examen final fue considerada el *output* de la función de docencia. Este entendimiento fue tomado de Quiroga Martínez (2018) quien además sostiene que debe incrementarse el estudio y la investigación de temas referidos al comportamiento de los estudiantes en su transcurso por la universidad, y destinados a comprender la manera en que las unidades académicas favorecen su performance.

Consideraciones finales y conclusiones

Los resultados obtenidos constituyen una puesta en conocimiento de la situación actual, viendo a los exámenes finales como herramienta para valorar el rendimiento del estudiante, entendido como el esfuerzo necesario para cumplir y lograr sus objetivos. Ha servido para reflexionar y trabajar para mejorar algunos aspectos académicos que provean más oportunidades a los estudiantes para enfrentar los exámenes finales y progreso en su carrera. Buscar herramientas objetivas que contribuyan al cumplimiento de cada ciclo de estudio y acorde a la situación particular de cada estudiante, acompañándolo. Evitando la sensación de rezago o deserción, incentivando la importancia de la formación profesional, de la calidad de la educación. Debemos reflexionar sobre el hacer áulico, afrontar la

práctica docente como agente formador de capacidades a través de la implementación de estrategias de enseñanza innovadoras, con la intencionalidad de un aprendizaje significativo.

Obstetricia mostró un 65% de aprobación, una tasa de regularidad excepcional (100%), sin embargo, solo el 5% de los estudiantes rinde el examen final el mismo año en que regularizó la asignatura. Mientras que la mayoría (67%) lo hace al año siguiente o a los dos años. Esta última situación podría guardar relación con alguna dificultad para obtener los requisitos exigidos por el plan de estudios para poder inscribirse a la mesa examinadora. Los estudiantes deben tener aprobados los finales de Inmunología, Semiología y Análisis Clínico, y de Farmacología y Terapéutica, de tercer año; además de primer y segundo año completo. Aquí cabe agregar como comentario, ya que no tenemos aportes fidedignos, pero sí conocimiento por haber dialogado con nuestros estudiantes, que la demora en tomar la decisión de dar el final también está influenciada por falta de tiempo para preparar la asignatura. Es una necesidad de muchos el tener que trabajar al mismo tiempo que estudiar. Otra es, en el segundo cuatrimestre de cuarto año hay una alta carga horaria (430 h totales y distribuidas en 14 semanas, lo que da aproximadamente 6 h diarias de cursada o permanencia en la facultad de lunes a viernes). En cambio, el 5% que se inscribe al examen de Obstetricia en el año que regularizaron, debe tratarse de aquellos estudiantes que ya contaban con los requisitos mencionados, antes de cursar o bien, lo lograron previo a finalizar el segundo cuatrimestre.

Más allá del tiempo que los lleve tomar la decisión de presentarse a rendir el examen final, un resultado para destacar fue que el 64% de los estudiantes, aprueba el examen final, en la primera oportunidad que se presenta a rendir. Este resultado deja al descubierto, otra posibilidad respecto del tiempo que media entre la regularidad y el examen final, y es que posiblemente, ese tiempo es aprovechado en preparar de forma completa y correcta los contenidos de la asignatura. Obstetricia y Fisiopatología de la Reproducción desarrolla temas de alto interés profesional en las distintas especies, profundiza contenidos con aplicación directa en el campo de la veterinaria tanto como base de las producciones como sostén de la salud animal. Lo dicho y la problemática que queda expuesta con los resultados presentados, exponen la necesidad de revisar la ubicación de la asignatura en el plan de estudio vigente y el régimen de correlatividades para cursar para rendir.

La complejidad del tema demanda del desarrollo de un saber interdisciplinario y más profundo, es indispensable la producción de información sobre estas cuestiones que permitan seguir trabajando hacia una educación de calidad.

Referencias bibliográficas

Chirinos Molero, N. & Padrón Añez, E. (2010). La eficiencia docente en la práctica educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(3), 481-492. ISSN 1315-9518.

Fernández, S. (2018). Rendimiento Académico en Educación Superior: Desafíos para el Docente y Compromiso del Estudiante. *Revista Científica de la UCSA*, 5(3), 55-63. [https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2018.005\(03\)055-063](https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2018.005(03)055-063).

Garbanzo, G. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/5258/5448>.

García de Fanelli, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 9-38. http://www.revistaraes.net/revistas/raes8_art1.pdf.

González, F. E. (2020). *Rendimiento académico en materias universitarias: un análisis empírico para la Universidad Nacional de Salta* (Documento de Trabajo N°23). [Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales,

Universidad Nacional de Salta].

https://www.economicas.unsa.edu.ar/ielde/archivos/docTrabajo/WPIelde_Nro%2023.pdf

Grasso Imig, P. (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior. *Revista de Educación, XI(20)*, 87-102.

Guskey, T. R. (23 de junio de 2019). Grades Versus Comments: What Does the Research Really Tell Us? *Education Week*. <https://www.edweek.org/education/opinion-grades-versus-comments-what-does-the-research-really-tell-us/2019/06>

Lupín, B. & Agustinelli, S. (2015). *Reflexiones acerca del rol del examen final en un sistema promocional*. [Trabajo completo]. VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas, Mar del Plata, Argentina.
<http://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/2428/1/lupin.agustinelli.2015.pdf>

Oloriz, M. G., Ferrero, E. & Lucchini, L. (2021). *Impacto de la suspensión de correlatividades en el cursado de las actividades académicas*. [Conferencia]. Décima Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Medellín, Colombia.
https://www.researchgate.net/publication/357132782_IMPACTO_DE_LA_SUSPENSION_DE_CORRELATIVIDADES_EN_EL_CURSADO_DE_ACTIVIDADES_ACADEMICAS

Quiroga Martínez, F. (2018). *Evaluación del sistema de educación superior argentino: análisis de la eficiencia de las universidades nacionales y de su efecto en la productividad de los individuos*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Córdoba, Argentina. Repositorio digital universitario (RDU-UNC).

Rivas Moya, T., González Valenzuela, M. J. & Delgado Ríos, M. (2010). Descripción y propiedades psicométricas del Test de Evaluación del Rendimiento Académico (TERA). *Revista Interamericana de Psicología, 44(2)*, 279-290.

Rué, J., Amador, M., Gené, J., Rambla, F. X., Pividori, I., Torres-Hostench, O., Bosco, A., Armengol, J. & Font, A. (2009). Evaluar la calidad del aprendizaje en educación superior: el modelo eca08 como base para el análisis de evidencias sobre la calidad de la e-a en e. superior. *Revista de docencia universitaria, 7(3)*.
<https://revistas.um.es/redu/article/view/70041>

Stover, J. B., Uriel, F., De la Iglesia, G., Freiberg Hoffman, A. & Fernández Liporace, M. M. (2014). Rendimiento académico. Estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología, 11(2)*, 10-20.

Vergara, M. (2011). *Funciones ejecutivas y desempeño académico en estudiantes de primer año de psicología de la corporación universitaria minuto de dios, en Bello Antioquia*. [Tesis de maestría]. Universidad San Buenaventura, Colombia. <http://hdl.handle.net/10819/1219>.

Fecha de recepción: 29-11-2022

Fecha de aceptación: 18-10-2023